

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
ENTRE O FORMAL E O COTIDIANO NUMA ESCOLA
MUNICIPAL EM BELO HORIZONTE**

Benedito Gonçalves Eugênio

**O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
ENTRE O FORMAL E O COTIDIANO NUMA ESCOLA
MUNICIPAL EM BELO HORIZONTE**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação-
Mestrado em Educação – da Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.**

**Área de concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da
Educação Escolar**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita Amélia Teixeira Vilela

Belo Horizonte, fevereiro de 2004

DISSERTAÇÃO: O currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte

AUTORIA: BENEDITO GONÇALVES EUGÊNIO

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Rita Amélia Teixeira Vilela (Orientadora)

Prof^º. Dr^º. Leôncio José Gomes Soares (UFMG)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Inez S. de Souza (PUC/MG)

Prof^º. Dr^º. Carlos Roberto Jamil Cury (Suplente- PUC/MG)

À minha avó Maria Joana, exemplo de ser humano, que mesmo sem conhecer o código escrito, ensinou-me lições valiosas para toda a vida. Sinta-se também titulada neste momento.

AGRADECIMENTOS

Tudo começa com um sonho. Aos poucos, ele vai se tornando realidade. Para torná-lo real, nestes dois anos de curso, contei com o auxílio de várias pessoas que me ajudaram a suportar a distância e a saudade da minha casa e me ensinaram muito. Esta poesia de João Cabral de Melo Neto sintetiza o quanto vocês são importantes para mim.

TECENDO A MANHÃ

Um galo sozinho não tece uma manhã
ele precisa sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele lançou
e o lance a outro;

de um outro galo que apanhe o grito que um
galo antes que com muitos outros

galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
e se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo

(a manhã) que plana livre de armação.

A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Por isso, sou grato

A Deus, por tudo o que faz a cada dia em minha vida e por ser “o meu rochedo, o meu lugar forte e o meu libertador; o meu Deus, a minha fortaleza, em quem me refugio. Ele é o meu escudo, a força da minha salvação, o meu baluarte” (Salmos 18:2)

À minha família, que mesmo distante, esteve comigo em todos os momentos, torcendo e comemorando cada vitória. Vocês também são

À prof^ª. Dr^a Rita Amélia Teixeira, minha orientadora, que durante todo o tempo acompanhou-me com toda a paciência, rigor, ética e carinho que a pesquisa acadêmica exige, contribuindo definitivamente para a concretização deste sonho.

Aos colegas do Mestrado, em especial a Geralda, Thaís, Marlice e Débora, pela amizade sincera, pelo convívio, incentivo e por serem a minha família nestes dois anos.

Aos professores do Mestrado pelo diálogo e contribuição para o meu crescimento acadêmico.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que tornou possível a realização do curso.

Aos meus colegas de Posto da Mata, que durante todo o tempo estiveram juntos a mim.

À Valéria, secretária do Mestrado, pela disponibilidade e carinho com que sempre nos atende.

Aos professores e alunos da escola investigada, por contribuírem para que esta dissertação fosse possível.

A Nem, Arlene, Paulo, Judite, Júlio e Amanda, pelo carinho e amizade.

SUMÁRIO

RESUMO	10
INTRODUÇÃO	11
CAP.I- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: REVISÃO HISTÓRICA E DISCUSSÕES ATUAIS	27
.....	
1.1- A Campanha de Educação de Adultos	31
1.2- O período 1958/1964: o surgimento de outros movimentos de educação de adultos	35
1.2.1- A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo	36
1.2.2- Os Centros Populares de Cultura	37
1.2.3- Os Movimentos de Cultura Popular	38
1.2.4- A Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler	38
1.2.5- O Movimento de Educação de Base	39
1.2.6- Difusão e prática de novas idéias pedagógicas: as proposições de Paulo Freire	40
1.3- O Movimento Brasileiro de Alfabetização.....	43
1.4- O ensino supletivo	46
1.5- A Educação de Jovens e Adultos após a Constituição de 1988	47
1.6- A Juventude como categoria social.....	51
CAP.II- O CAMPO DO CURRÍCULO: DIMENSÕES INCORPORADAS PARA SUA DISCUSSÃO	58
2.1- O surgimento do currículo	59
2.2- O campo do currículo no Brasil: uma síntese retrospectiva.....	64
2.3- As atuais discussões no campo do currículo	73
2.4- Currículo e EJA: procurando uma aproximação.....	78
2.4.1- Revendo a contribuição de Michael Apple para o campo do currículo	79
2.4.2- Os construtos teóricos de Michael Apple.....	82
2.4.3- A escola e a circulação do conhecimento	90
2.4.4- conflitos e lutas em torno do conhecimento oficial.....	92

CAP.III- ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE EJA: O QUE ENCONTRAMOS NA ESCOLA MUNICIPAL JORGE AMADO	98
3.1- A escola como lócus da pesquisa: espaço, organização, funcionamento e os jovens da EJA	98
3.1.1- O espaço físico da escola	99
3.1.2-A história da Escola Municipal Jorge Amado.....	101
3.1.3-Organização e funcionamento da escola	101
3.1.4- A Escola Plural e a EJA	114
3.1.5-Os jovens pesquisados.....	127
3.1.6-Juventude e exclusão.....	128
3.2-Os alunos da EJA na Escola Municipal Jorge Amado	131
3.2.1- Quem são e o que pensam os jovens	131
3.2.2-Os jovens e o trabalho	132
3.2.3-Os jovens e a família	135
3.2.4-Os jovens e a escola	138
3.2.5-O professor e o ensino segundo os jovens.....	144
3.2.6- Projetos de vida e sociabilidade dos jovens	146
CAP.IV- O CURRÍCULO DE EJA NO COTIDIANO DA ESCOLA	151
4.1- Um currículo oficial para a EJA?.....	152
4.2- O currículo de EJA segundo a proposta Escola Plural.....	154
4.3-O currículo no cotidiano: definição e seleção de conteúdos	156
4.4- O projeto educativo da escola para a EJA.....	169
4.5- A relação escola-cultura: sua ausência na EJA da EMJA.....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184

LISTA DE SIGLAS

CEAA- Campanha de Erradicação do Analfabetismo Adulto
CEB- Câmara de Educação Básica
CFE- Conselho Federal de Educação
CME/BH- Câmara Municipal de Educação de Belo Horizonte
CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNE- Conselho Nacional de Educação
CPC- Centro Popular de Cultura
EJA- Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA- Exame Nacional de Certificação de Competências para a Educação de Jovens e Adultos
FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEP- Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEF- Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Fundamental
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB- Lei de Diretrizes e Bases
MCP- Movimento de Cultura Popular
MEB- Movimento de Educação de Base
MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização
NSE- Nova Sociologia da Educação
ONG- Organização Não-Governamental
PABAAE- Programa Brasileiro Americano de Assistência à Educação Elementar
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
RME/BH- Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SEA- Serviço de Educação de Adultos
SENAC- Serviço Nacional do Comércio
SENAI- Serviço Nacional da Indústria
SMED/BH- Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa onde tentou-se verificar como está organizado o currículo na educação de jovens e adultos e qual o sentido atribuído ao conhecimento escolar pelos jovens que freqüentam esse curso, procurando relacioná-los às relações estabelecidas com a escola, a família, o trabalho e os projetos de vida desses alunos. Buscou-se conhecer quem são os jovens atendidos pela EJA e o que esperam da escola para proceder à análise do desenvolvimento curricular.

Ao todo foram investigados 30 jovens com idades entre 16 e 24 anos, estudantes do ensino fundamental da Escola Municipal Jorge Amado, sendo que destes, 5 foram entrevistados e 5 professores.

A pesquisa desenvolvida, de cunho qualitativo, utilizou-se de questionário, entrevistas e observação *in lócu* durante 5 meses em espaços informais (recreio, pátio, entrada e saída dos alunos) e espaços formais (sala de aula e sala dos professores) como instrumentos para coleta de dados. Estes instrumentos foram complementados pela análise de documentos institucionais e entrevista com o coordenador da escola. Nesse sentido, aproxima-se dos estudos de tipo etnográfico, sem, no entanto, caracterizar-se como uma pesquisa etnográfica.

O estudo revela, entre outras coisas, que o currículo não está organizado levando em consideração as especificidades do público de EJA, que o livro didático é o principal instrumento utilizado pelo professor para a realização do trabalho pedagógico, que os jovens reconhecem a importância social da escola e a valorizam desde que ela lhes possibilite adquirir um emprego melhor. A relação estabelecida com os saberes escolares é de exterioridade e não adquire uma importância significativa para os jovens pesquisados.

PALAVRAS-CHAVES: CONHECIMENTO, CURRÍCULO, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, JOVENS.

INTRODUÇÃO

A questão inicial que orientou esta dissertação nasceu da minha prática como professor de Língua Portuguesa e depois como coordenador pedagógico de um curso de Suplência do Ensino Médio em um município do Estado da Bahia, portanto com educação de jovens e adultos. Trabalhei com essa modalidade de ensino durante quatro anos e inquietava-me com algumas constatações, principalmente a de que o currículo que nos era apresentado não atendia às reais necessidades dos alunos, havendo assim uma distância muito grande entre o currículo prescrito pelo programa oficial e o que efetivamente ocorria em sala de aula. Essa constatação gerava dúvidas constantes e de certa forma nos deixava sem saber como agir, pois ficávamos divididos entre trabalhar os conteúdos destinados ao ensino médio pelas diretrizes curriculares nacionais, trabalhar com as dificuldades apresentadas pelos alunos, mesclar conteúdos e atividades que priorizassem a cultura dos alunos e temas sugeridos por eles, pois o curso era organizado em apenas dois anos e as disciplinas eram estudadas da seguinte maneira: no primeiro ano Língua Portuguesa, Filosofia, Geografia, História, Inglês e Sociologia e no segundo ano Matemática, Química, Biologia e Física. Essa lógica disciplinar havia sido definida pela Secretaria Estadual de Educação e a nós restava segui-la, pois era muito difícil tentar uma outra forma de organização. Chegamos a pensar em outras alternativas, mas com a estrutura que tínhamos, não foi possível pô-la em prática.

Convivendo cotidianamente com essa situação gerada entre o currículo prescrito e o currículo em ação, a escola e os professores se viam diante de uma situação muito delicada: a de ter que trabalhar com alunos jovens e adultos, com diferentes necessidades de aprendizagem e expectativas, bem como níveis sócio – culturais os mais diversos e não excluir nenhum deles, tentando desenvolver um trabalho que atenda as particularidades dos discentes.

Geralmente o que se observa em situações como essa é uma certa tentativa de homogeneização, com propostas gerais para este grupo, como se o mesmo fosse universal e ainda levando, muitas vezes, os alunos desta modalidade a estudarem os conteúdos prescritos nos programas seguindo a mesma metodologia do ensino regular diurno, esquecendo-se que

os alunos da EJA apresentam características específicas a serem consideradas no processo de elaboração da proposta curricular.

Nesta perspectiva, entende-se o currículo apenas “ como o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de uma dado ciclo de estudos” (Forquim,1996: 188). Entretanto, é necessário ultrapassar a concepção de que os currículos escolares são apenas uma seleção de conteúdos e disciplinas organizadas em uma grade curricular. Embora questões relativas ao “ como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “ porque” das formas de organização do conhecimento escolar (Moreira e Silva ,1995:7).

Em relação à EJA o desafio é ainda maior uma vez que as propostas para essa modalidade de ensino quase sempre têm como características o aligeiramento dos estudos; esse era o caso da escola onde eu atuava como coordenador pedagógico.

Ao analisarmos cursos de EJA é necessário lembrar que tanto a denominação quanto a modalidade de ensino “educação de jovens e adultos” é recente no Brasil. Desde a época da Colônia, quando se falava em educação para a população não-infantil, fazia-se referência apenas à população adulta, o que se referia, explicitamente à população adulta analfabeta.

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, se consolida no Brasil a organização de um sistema de ensino público, pois antes disso a educação escolar não possuía uma organização e um órgão que fosse responsável pela política educacional do país. Essa situação gerada pelo próprio processo histórico do nosso país e agravado pelas administrações governamentais e pelo coronelismo e oligarquias existentes, aliado ao crescimento da população, gerou um enorme contingente de pessoas analfabetas. Dados do censo de 1940 indicavam a existência de uma taxa de 55% de analfabetos entre a população maior de 18 anos.

A educação de adultos passou a ter relevância em 1942, quando foi regulamentada a criação de um fundo destinado à alfabetização e à educação da população adulta analfabeta, o Fundo Nacional do Ensino Primário, estabelecendo a fonte dos recursos que seriam aplicados na educação.

Com a criação da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) em 1945, solicita-se aos países – principalmente os subdesenvolvidos – esforços no sentido de se educar a população adulta analfabeta. Assim, após o término da ditadura Vargas, ocorrido em 1945, é proposta, pela primeira vez, em 1947, uma Campanha de Educação de Adultos, assumida e vista pelas autoridades governamentais de então como uma autêntica campanha de salvação nacional, uma vez que o analfabetismo à época era tido como o causador do escasso desenvolvimento brasileiro.

A partir de então, diversas iniciativas governamentais vêm tratando a educação de adultos sempre sob a perspectiva das campanhas de combate ao analfabetismo e, muitas vezes, sob a ótica do voluntariado e sempre paralela ao Sistema Educacional.

Atitudes como esta, mais a incapacidade da escola pública em possibilitar o acesso ao conhecimento à população por ela atendida, teve como resultado o abandono dos estudos por parte de uma população jovem, sem que houvesse conclusão da escola regular, levando ao surgimento de uma massa de jovens excluídos. Nesse contexto cultural não mais apenas de analfabetos mas, também, de pessoas que interromperam o processo escolar, está a população identificada como destinatária dos programas de EJA. Aqui encontram-se, então, os jovens e adultos que não tiveram acesso, por diversos motivos, à escola na idade apropriada ou aqueles que apresentam uma trajetória de escolarização irregular e de insucesso, geralmente pertencentes aos grupos socioeconômicos desfavorecidos. Na atualidade, são essas as pessoas que mais necessitam de propostas comprometidas com sua escolarização, por serem as mais prejudicadas pelas desigualdades nos próprios sistemas educativos, uma vez que dependem quase exclusivamente da escola para ter acesso a determinados bens culturais. A importância atribuída à EJA requer uma outra postura bem como um outro tratamento dos sujeitos que a compõe.

Sendo assim, o entendimento do que é “educação de jovens e adultos” hoje, parece que já superou a concepção dominante durante muito tempo, que nos remetia meramente a programas de alfabetização destinados a pessoas que não aprenderam a ler e escrever quando eram crianças. A educação de jovens e adultos tem se constituído como um campo de práticas e de reflexão que visa o desenvolvimento integral dos sujeitos sociais matriculados nesse tipo de ensino, considerando necessariamente as suas particularidades de faixa etária e de população que ficou fora da escola. Prova disso são os Encontros Nacionais de EJA, realizados anualmente e a existência, em muitos programas de pós-graduação, de linhas de pesquisas que estão discutindo as mais diversas questões relacionadas a essa modalidade educativa. A educação de jovens e adultos vem se constituindo como um campo fértil, porém com carências de pesquisas. Soares (1999:202) cita algumas temáticas que demandam investigação. Esse autor aponta como importantes temáticas

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 de currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizentes com a especificidade da EJA.

Assim, a educação de jovens e adultos convive cotidianamente com uma questão, que a meu ver é central: **como construir um currículo que contemple as demandas e potencialidades do público por ela atendido, levando em consideração as transformações em curso hoje no mundo?** Essa questão nos remete a que tipo de sujeito queremos construir, pois como qualquer prática cultural, o currículo constrói sujeitos particulares, específicos. Compreender o currículo de qualquer experiência de escolarização, implica entender que “o currículo não é um elemento inocente e neutro, de transmissão desinteressada do conhecimento social” (Moreira e Silva, 1995:8).

Por entendermos que a educação de jovens e adultos apresenta uma singularidade, é composta por sujeitos jovens e por sujeitos adultos, com diferentes expectativas em relação à escola, conhecer quem são esses alunos, suas características e o que buscam nessa experiência escolar torna-se imperativo se queremos construir formas curriculares que atendam às especificidades desse grupo-constituído por alunos que em sua maioria são trabalhadores, pertencentes às

camadas desfavorecidas da sociedade, com uma trajetória escolar acidentada- e que contribuam para a formação desses sujeitos , visando o exercício pleno da cidadania e o acesso ao conhecimento que lhes possibilite enfrentar os desafios da contemporaneidade.

Segundo a LDB 9394/96, em seu artigo 37 “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. A lei reconhece a situação particular dessa população, que durante muitos anos foi vítima das políticas públicas para a educação, sendo privada de um dos direitos fundamentais do ser humano: a educação. Como já foi dito,diversas iniciativas governamentais para atendimento dessa população caracterizaram-se pelas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, oferecendo programas que visavam apenas ensinar ao adulto analfabeto assinar o próprio nome e escrever algumas poucas palavras. Com isso, considerava-se o sujeito alfabetizado e não havia preocupação com a pós-alfabetização. Essa política inadequada com a educação de adultos foi a responsável pelo elevado número de pessoas que não dominam os fundamentos mínimos da leitura, da escrita e do cálculo. Os dados educacionais brasileiros revelam que o ensino fundamental completo deixa de fora 40 milhões de pessoas de 15 a 39 anos (INEP, 2002).

Como já foi dito, essa situação é reforçada pelo enorme contingente de jovens que ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídos antes de concluir os estudos com êxito. Isso acaba gerando um aumento preocupante de jovens e adultos que “apesar de terem passado pelo sistema de ensino , nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia. O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por numerosos grupos de jovens e adultos cujo domínio da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional”¹ (Haddad e Di Pierro,2001).

¹ Segundo a UNESCO, uma pessoa funcionalmente analfabeta é aquela que não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que lhe permitem, também, continuar usando a escrita , a leitura e o cálculo a serviço de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade.

Dessa forma, são necessários mais que simples programas de alfabetização para que os sujeitos excluídos do processo regular de escolarização tenham acesso a uma educação que lhes possibilite participar plenamente como cidadão da vida política, econômica e cultural de sua comunidade e do país. A ampliação de sua experiência de escolarização é fator imprescindível para que diante das dificuldades da sociedade contemporânea o sujeito tenha conhecimentos para saber como agir nas mais variadas situações impostas pelo avanço tecnológico e pelas transformações que vem se processando no mundo do trabalho e nas relações sociais, culturais, éticas. Reside aí a importância de se oferecer para a EJA as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio, além de oportunidades de educação continuada.

Somente o aumento quantitativo de escolas não é o que consideramos suficiente. Precisamos, juntamente com o crescimento do número de escolas, de um crescimento também qualitativo, que reconheça e trabalhe com as particularidades do público de EJA. Hoje se reconhece que o campo de atuação da EJA incorpora tanto as perspectivas educação popular quanto as perspectivas da educação escolar, alargando o conceito e o entendimento do que significa a educação destinada à população jovem e adulta, dando uma idéia da dimensão e das responsabilidades que sobre essa modalidade se coloca. Abarcando processos formativos diversos, a EJA abrange as mais variadas iniciativas de escolarização, quer sejam formais ou informais, ou seja, propostas da sociedade civil organizada, do poder público, das igrejas, ONGs, etc.

A perspectiva de análise assumida para esta dissertação é a da EJA como educação escolar sistematizada. Num país como o nosso, que possui uma dívida social enorme com a grande maioria de sua população, encontrar formas que possibilitem o acesso ao conhecimento a todas as camadas populacionais, em especial às camadas excluídas, é de suma importância. Na atual conjuntura mundial, caracterizada pela globalização e por níveis de sofisticação tecnológicos nunca antes vistos, tem se imposto à escola como questão fundamental: **o como construir formas curriculares que viabilizem o acesso ao conhecimento aos grupos socialmente excluídos, de forma que estes possam enfrentar os desafios atuais;** os

desafios no campo curricular para essa modalidade de educação assume dimensões de importância ainda maiores que a situação da educação regular.

As iniciativas de pesquisa para produzir e organizar os conhecimentos sobre o público atendido pela EJA conta com muitas alternativas, conforme levantamento realizado por Sérgio Haddad (2000). Entretanto, esse mesmo autor constata a ausência de estudos sobre currículo na educação de jovens e adultos. As pesquisas atêm-se principalmente à questão da formação do professor e da história da EJA. Em relação aos destinatários dos cursos ou programas de EJA, a preocupação é sempre com os adultos.

Diante dessa problemática, atendendo a um público tão diverso , formado por trabalhadores dos mais diversos setores, desempregados, com diferentes características bio-psico-culturais, torna-se imprescindível perguntar: como a escola vem organizando seu currículo? Ao trabalhar com sujeitos jovens e sujeitos adultos, com diferentes necessidades e expectativas em relação à escola, o conhecimento transmitido por esta instituição através do currículo tende a assumir relações de homogeneização da população escolar? Ou pode-se constatar no interior de instituições particularizadas, movimentos de resistência e contestação a essa homogeneização, uma vez que a escola é um local tanto de reprodução como de produção do conhecimento? Essas possibilidades estão perpassadas por relações de poder, pois o conhecimento corporificado no currículo e transmitido pela escola, quer seja em suas manifestações explícitas ou implícitas, está carregado de relações de poder. Segundo Apple (1982: 98) “ as escolas não controlam apenas pessoas, elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o ‘conhecimento legítimo’- o conhecimento que ‘todos devemos ter’- as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos”.

Entender como o currículo escolar seleciona os conteúdos a serem trabalhados com sujeitos jovens e adultos e a relação destes com este conhecimento instituído e legitimado nas escolas como o conhecimento oficial, constitui o foco central de análise pretendida por esta dissertação. Para que seja possível essa compreensão, é imprescindível conhecer a população atendida pela EJA. Quem são os jovens que freqüentam esses cursos? Como é sua

relação com o trabalho, a família, a escola e a cultura? Como foram as suas experiências anteriores com a escola? Quais as razões que os levaram a buscar essa nova tentativa de experiência escolar? O que almejam com ela? Como eles vivem a experiência escolar atual e como a avaliam?

Buscar tal entendimento é urgente nas circunstâncias atuais, quando tem sido explicitada a necessidade de repensar o papel da escola e das relações nela estabelecidas, para que seja possível o acesso de todos aos saberes culturais que possibilitem conviver na complexidade da sociedade atual.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Entender como o currículo escolar é trabalhado na educação de jovens e adultos, levando em consideração as especificidades dessa população e a relação da mesma com o conhecimento instituído e legitimado na escola como conhecimento oficial constitui o foco das preocupações durante a pesquisa. Para que isso fosse possível, era preciso conhecer a população atendida pela EJA- quem são os jovens que frequentam esse curso? Como foram as suas experiências anteriores com a escola? Como é a sua experiência atual? O que dizem da escola- o sentido dela e das experiências sociais e pedagógicas vividas no momento.

Objetivando tal entendimento, a abordagem de pesquisa qualitativa ofereceu o suporte adequado à investigação aqui proposta, uma vez que adentrar o espaço da escola e tentar compreender as ações e o sentido destas para os sujeitos nelas envolvidos nos possibilitaria entender um pouco da complexidade que é a escola. O espaço da escola pública não é estático nem definido por uma escola em especial, pois as pessoas estabelecem as suas relações sociais transitando nos diferentes espaços constitutivos do ambiente escolar. As relações sociais que se desencadeiam não são determinadas apenas pelo momento presente, mas carregam consigo as várias relações pessoais e de trabalho vivenciadas ao longo de sua trajetória tanto pessoal quanto profissional.

A utilização de métodos e técnicas qualitativos de pesquisa em Ciências Sociais vem opor-se ao pressuposto de que existe um modelo único de pesquisa para todas as Ciências Sociais, afastando-se do modelo de estudo das ciências da natureza. Os pesquisadores qualitativistas recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, pois a pesquisa qualitativa visa a compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que são vivenciadas.

Weber (1864-1920) defendia que o principal interesse da ciência social é o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social, ou seja, o comportamento ao qual os indivíduos agregam significados considerando o comportamento de outros indivíduos. Ressalta-se, assim, que a pesquisa qualitativa reconhece a necessidade de compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos na perspectiva de um contexto social historicamente datado e construído, pois a compreensão só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado (GOLDENBERG, 1998).

Na investigação realizada, o contexto social foi a escola e conseqüentemente a sala de aula onde os professores desenvolvem suas atividades com alunos jovens e adultos. Trata-se portanto da preocupação com a compreensão de um caso particular e não com a formulação de leis generalizantes, aplicáveis a qualquer situação social.

A escola pesquisada pertence à Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e atua tanto no ensino fundamental regular quanto na EJA. No momento de escolher o local para desenvolver a pesquisa alguns fatores foram levados em consideração: o local precisaria ser de fácil acesso, pois eu sendo “estrangeiro “na cidade, teria dificuldade de me locomover dependendo da distância a ser percorrida; a escola precisaria ser da rede pública e atender prioritariamente todo o ensino fundamental na modalidade de EJA porque isso possibilitaria observações nas séries iniciais e finais. Para encontrar uma escola que atendesse a essas características, fiz inicialmente um levantamento, junto à SMED/BH, de todas as escolas que oferecem a modalidade EJA. Em seguida selecionei aquelas ofereciam todo o ensino fundamental e num terceiro momento verifiquei o bairro onde se localizavam e, finalmente, cheguei à Escola Municipal Jorge Amado. Estabeleci os contatos com a direção no mês de novembro de 2002 e

agendei uma visita. Visitei a escola duas vezes e expliquei ao diretor toda a sistemática da pesquisa, sendo aceito imediatamente. Permaneci na EMJA² durante os meses de fevereiro a junho, no turno da noite, de segunda a sexta-feira e a facilidade de trânsito no interior dela me propiciou entender a dinâmica das relações sociais e seu funcionamento.

A opção de conhecer o cotidiano escolar deve-se ao fato deste possibilitar um recorte de escala acessível temporal e espacialmente. Para reconstruir alguns momentos vivenciados no espaço escolar, busquei, inicialmente, estranhar o seu funcionamento, mesmo tendo atuado durante certo tempo como professor. Isso gera uma certa dificuldade, pois supomos que pelo fato de sermos professor conhecemos a estrutura escolar, o que, entretanto, é um ledô engano. A dinamicidade, as subjetividades, as várias visões de ensino, aprendizagem, enfim de escola, fazem com que cada uma seja singular e entendê-la só é possível se não tivermos julgamentos a priori do que pretendemos encontrar .

Segundo Bogdan e Bilken (1994: 16) na pesquisa qualitativa os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar o fenômeno em toda a sua complexidade.

A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se também por esta apresentar características bastante pertinentes a este trabalho, tais como:

- ✓ tem no ambiente natural e contextual a sua fonte direta de dados;
- ✓ os dados coletados são predominantemente descritivos;
- ✓ permite a compreensão do processo como um todo, através das interações e manifestações cotidianas;
- ✓ pretende capturar perspectivas dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas;
- ✓ a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, analítico e interpretativo.

². Em conformidade com a conduta em pesquisas dessa natureza, tive o cuidado de preservar o sigilo das informações e dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, Escola Mun. Jorge Amado é o nome fictício da escola pesquisada. Todos os nomes atribuídos também a professores e alunos sujeitos desta investigação são fictícios.

Dentro dessas características apontadas e consciente de que o reconhecimento das questões que perpassam a escola não podem ser avaliadas somente em um contexto global, já que cada contexto apresenta suas singularidades, o tipo de pesquisa qualitativa denominado Estudo de Caso foi considerado o mais apropriado para a presente investigação.

Um estudo de caso se caracteriza como observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico, mas com recursos variados, para possibilitar o mais amplo e profundo conhecimento desse fato particularizado.

GOLDENBERG (1998: 33) define-o não como uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social como um todo, com o objetivo de compreendê-la em suas características singulares. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto.

Dessa forma, a escola selecionada para a investigação foi analisada em todos os aspectos e situações relacionados à educação de jovens e adultos, ou seja, o projeto pedagógico da escola, a proposta de trabalho da EJA, a relação dessa proposta com a proposta de EJA da rede municipal de educação de Belo Horizonte, o engajamento dos professores e alunos no desenvolvimento das atividades da escola, a prática cotidiana em sala de aula, a perspectiva dos alunos observados.

O estudo de caso se desenvolve em interação dinâmica, se reformulando no decorrer da pesquisa, por isto diversos instrumentos foram utilizados no transcorrer da mesma: análise documental, observação livre e participante, questionário, entrevistas e anotações de campo. A presença de alguém estranho à dinâmica da escola foi uma preocupação constante. Todos os momentos da pesquisa eram informados aos professores. Inicialmente as observações ficaram restritas ao pátio e à sala dos professores e posteriormente estenderam-se à sala de

aula. Adentrar a sala de aula gera sempre desconfianças e insegurança, mas na Escola Municipal Jorge Amado todos os professores sempre estiveram dispostos a colaborar comigo.

Segundo LUDKE e ANDRÉ (1986: 26) a observação permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem a realidade que os cerca e as suas próprias ações.

Conviver com os alunos da EMJA foi extremamente gratificante e acredito que facilitado devido ao fato de apresentarmos idades muito próximas. Percebi que muitos alunos ficavam surpresos com o fato de eu já ter terminado o curso superior e ser professor com tão pouca idade. Alguns mostravam-se curiosos em saber o que era o mestrado, o que era preciso fazer para chegar até aqui. Durante o tempo da pesquisa de campo, fui não só pesquisador, mas também exerci o papel de orientador educacional de muitos alunos da turma observada, auxiliando-os nas tarefas escolares, tirando dúvidas. Surpreendia-me a confiança que eles tinham em mim. Porém isso não ocorreu de imediato. Nos primeiros dias de observação em sala de aula fui apelidado de espião, de vice-diretor, de inspetor; alguns alunos supunham que eu estava ali anotando tudo o que eles faziam para repassar ao diretor.

Assim que detectei essa situação, fiquei preocupado, pois ela poderia interferir diretamente na coleta dos dados. Após 03 dias de observação, solicitei à professora Marisa alguns minutos e expliquei detalhadamente aos alunos o que eu estava fazendo naquele espaço. Depois disso cessaram-se os comentários acima expostos e estabelecemos uma relação de muita cordialidade.

Alguns me chamavam carinhosamente de ‘doutor’ e sempre que tinham dúvidas em algum conteúdo estudado, solicitavam a minha ajuda. Tive sempre o cuidado de consultar os professores antes de ajudar os discentes e também de não deixar que essa relação interferisse na coleta e análise dos dados. Ressalto que esses momentos foram de uma dificuldade acentuada. Por várias vezes conversei sobre isso com minha orientadora e ela sempre me alertava para que eu não esquecesse o papel de pesquisador por mim desempenhado naquela

situação e que eu tivesse bem claro até onde ia a pesquisa. Durante todo o período de observação essa foi uma preocupação constante.

ESTRELA(1986) citado por ALARCÃO (1996) apud PARREIRAS³ (2000) apresenta dois modelos de observações em situações escolares:

- 1- **A observação naturalista**- o observador procura registrar tudo o que ocorre no ambiente escolar e dentro da sala de aula, acumulando , sem selecionar, dados em contínuo. O registro é feito durante um determinado período de tempo, procurando o observador absorver tudo o que vê e ouve, descrevendo os comportamentos observados sem qualquer preconceito prévio e procurando não ser influenciado pela sua própria avaliação do que está ocorrendo.
- 2- **A observação ocasional** – consiste na observação de tipo naturalista, mas seletiva nos comportamentos a registrar, focalizada num determinado aspecto da situação de ensino-aprendizagem.

Na observação desenvolvida durante a pesquisa de campo os dois modelos propostos por ESTRELA foram utilizados. Num primeiro momento, a observação naturalista objetivou uma compreensão da realidade escolar em toda a sua totalidade. Posteriormente, selecionou-se o que deveria ser observado de acordo com os objetivos da pesquisa, qual seja, a partir da prática pedagógica entender como o currículo escolar é trabalhado, na educação da população jovem e adulta e sua correspondência ou não com os sujeitos por ela atendidos.

Mesmo munido de várias leituras sobre essa modalidade de ensino e sobre o sentido ou função e possibilidades do currículo escolar, apreender o cotidiano da EMJA e sua proposta curricular revelou-se de uma complexidade imensa. Esta foi a minha primeira pesquisa e isto gerou uma grande ansiedade. A inexperiência fez com que a vigilância fosse triplicada. Anotei todos os dados que consegui e aos poucos fui percebendo que fazer pesquisa é um momento de várias aprendizagens. Para proceder à coleta dos dados e tendo em vista o meu

³ Parreiras in Jovens e adultos em processo de escolarização: contribuições à formação do professor alfabetizador. Belo Horizonte: PUC/MG,2000 (Dissertação de Mestrado em Educação)

objeto de pesquisa, alguns aspectos mostraram-se imprescindíveis, dentre eles a organização e funcionamento da escola, a estrutura curricular, a avaliação e o planejamento, o uso do tempo e do espaço, as atividades desenvolvidas em sala de aula e a relação com o conhecimento. Nem todos esses aspectos são discutidos na dissertação, mas foi a partir deles que pude analisar e compreender a escola e os sujeitos nela envolvidos, para, então, poder desenvolver considerações acerca do currículo.

Para complementar as observações, aplicou-se um questionário para 32 alunos. O questionário visava traçar um perfil etário e socioeconômico da população atendida pela EJA na unidade social pesquisada. Anterior a esse questionário, foi aplicado um outro que serviu como testagem do instrumento e também como piloto. A partir da resposta dos alunos a algumas questões abertas foram montadas categorias para o questionário definitivo. Foram utilizadas também entrevistas semi-estruturadas aplicadas ao coordenador, a 05 professores e 05 alunos, procurando identificar o sentido atribuído às ações educacionais para os indivíduos presentes no contexto em estudo. Todas as entrevistas foram realizadas na própria escola, em horário e local previamente combinados e com a permissão da direção da escola. Os pesquisados foram informados do tema da entrevista. Cada uma delas foi gravada com permissão dos investigados e transcorreu de forma diferenciada: as entrevistas com os alunos foram mais tranquilas do que as com as alunas; os alunos sentiram-se mais à vontade para falar e estenderam-se mais que as alunas. Em alguns momentos, devido às falas curtas, tive que provocar e instigar os pesquisados para que se expressassem mais. O fato de ter sua história e pensamentos registrados numa pesquisa fez com que os alunos às vezes perguntassem quando seriam entrevistados. Quanto aos professores, todos também colaboraram e os dias e horários foram estipulados por eles.

Após a realização das entrevistas, elas foram transcritas pelo próprio investigador, pois neste momento sempre comparava as respostas com as anotações do comportamento, atitude e gestos de cada entrevistado. Em seguida, após uma leitura geral dos dados, procedeu-se à análise. Esta é uma etapa extremamente difícil; diante dos inúmeros dados coletados, ficava a me perguntar: e agora, o que fazer? Listei uma série de temas e estabeleci algumas categorias de análise, sem esquecer as questões que orientaram a pesquisa. As observações e anotações

de campo também foram categorizadas e comparadas com as entrevistas para que se procedesse às interpretações. O volume e a variedade de anotações constituíram-se num dificultador da análise. Após várias leituras de todo o material coletado, escrevi comentários e reflexões, levantei questões, problematizei situações, num exercício constante de codificação e separação dos dados imprescindíveis à análise. Feito isto, procedi a releituras do material relacionando-o com o referencial teórico que fundamenta a investigação. Esse momento é extremamente difícil, mas fundamental para a interpretação dos dados.

Durante o período de análise, estive constantemente vigilante para não correr o risco de efetuar apenas uma descrição do que fora observado e coletado. É claro que muito do meu senso comum está presente nesta dissertação, pois o pesquisador também é parte do mundo que estuda e, portanto, é difícil escapar do senso comum e de interferir nos fenômenos que estuda. Tura (2003: 186) afirma que

“em vez de o pesquisador iludir-se em procurar eliminar os efeitos de sua presença no campo de investigação, o importante é buscar entendê-las. Ou seja, atentar para o fato de que, se desenvolvemos uma explicação do comportamento humano, esta deve também abranger nossas atividades como pesquisadores e a busca de estratégias de investigação” .

Em todos os momentos que procurei entender a dinâmica da escola pesquisada, tive sempre em mente que estava fazendo o recorte possível de uma realidade multifacetada e é com essa certeza que apresento a interpretação dos dados. Não só o cotidiano da escola foi tomado como referência empírica, mas também documentos relativos à EJA, assim como documentos da escola pesquisada e da proposta Escola Plural que abordavam a EJA.

Teoricamente, a pesquisa se apóia nas contribuições de Apple para a análise do currículo e de outros autores, tais como Paulo Freire, Gimeno Sacristán, Antônio Flávio Moreira, Tomaz Silva, Bourdieu e também de autores que vêm discutindo a EJA e a juventude. A quantidade de dados coletados e o reconhecimento de sua importância para o entendimento das questões por nós propostas fizeram com que optássemos em trabalhar com teóricos acima citados

Esta dissertação foi organizada em quatro capítulos, além da introdução e da conclusão.

O capítulo 1 traz uma discussão sobre a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil e apresenta algumas considerações acerca da temática da juventude.

O capítulo 2 apresenta uma discussão sobre o campo do currículo, reportando em especial para o Brasil e os construtos teóricos de Apple que nos auxiliam na compreensão do currículo da escola pesquisada.

O capítulo 3 apresenta a escola e os sujeitos investigados e procurar reconstruir um pouco da dinâmica escolar captada durante a observação. Fazemos uma análise dos jovens pesquisados, suas relações com a família, trabalho e escola, seus sonhos e práticas socioculturais .

O capítulo 4 discute o currículo contrapondo as proposições formais no cotidiano da escola a partir das observações e entrevistas com os docentes.

Termino com as considerações finais, na qual faço considerações acerca da identidade jovem criada pelo currículo da escola investigada e teço alguns comentários sobre a discussão curricular necessária às escolas que oferecem a EJA.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL- REVISÃO HISTÓRICA E DISCUSSÕES ATUAIS

“... o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e a seguir aprendendo ao longo da vida.”

Haddad e Di Pierro

A denominação “educação de jovens e adultos” é recente em nosso país. Desde a época do Brasil- Colônia, caracterizado pela inexistência de instituições autônomas que compusesse a sociedade política, quando se falava em educação para a população não-infantil , fazia-se referência apenas à população adulta. Historicamente, o jovem não tinha existência enquanto ser social, existindo apenas a criança, o adulto e o velho, segundo as pesquisas de alguns autores (Ariès,1981; Levi e Schmitt,1996). Estes autores afirmam que o sentido e o significado da noção de juventude é uma construção social que adquirem existência de acordo com o momento histórico. A escola brasileira na época da Colônia também não adquiria muita importância entre nós e era extremamente elitista, preparada só para o rico e para quem ia seguir o curso superior. Em 1552, por exemplo, existiam apenas três escolas de instrução elementar no Brasil: a de São Vicente, a de São Salvador e a do Espírito Santo. A função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola era, de certa forma, dispensável (FREITAG, 1979).

Várias reformas efetuadas à época do Brasil Império preconizavam que deveria haver classes noturnas de ensino elementar para adultos analfabetos. Entretanto, nenhuma dessas propostas

aborda a categoria jovem como também destinatária dessa educação. Nas campanhas propostas posteriormente, permanece a referência apenas para adultos. A Constituição de 1824 reservou a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Porém, só era considerado cidadão os livres e libertos. Segundo o Parecer CEB 11/2000

Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade e nem objeto de uma expansão sistemática. (...) A educação escolar era o apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual.

A reforma de ensino proposta por Leôncio de Carvalho em 1879 previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres, do sexo masculino, com as mesmas matérias do diurno, isto é, da educação oferecida às crianças. Mesmo sem efetividade, essa reforma expressa o reconhecimento da insuficiência de uma educação geral baseada apenas na oralidade e da necessidade de organizar e oferecer uma educação escolar sistemática à faixa etária mais abrangente da população. Isso deve-se aos surtos de crescimento econômico verificados em alguns centros urbanos, o que exigia um pequeno grau de instrução.

Proclamada a República, a Constituição de 1891 retira do seu texto a gratuidade da instrução elementar e condiciona o exercício do voto à alfabetização. Tal fato era explicado como uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, eles próprios, os cursos de primeiras letras. Esta Constituição faz “vistas grossas” à clara existência e manutenção de privilégios advindos de uma sociedade escravocrata e opressora. Na verdade, a Constituição de 1891 foi o resultado de dois projetos políticos de classe. De um lado, o projeto radical de cidadania política defendido pelo grupo liberal-democrata, da classe média abolicionista e republicana que queria a conversão de todos os indivíduos, independentemente de sua condição sócio-econômica e de outro lado, o projeto da burguesia mercantil-exportadora, segmento organizado e poderoso da classe média pós-imperial, em luta pela conquista da hegemonia política no seio das classes dominantes.

A educação de adultos inicia-se realmente a partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde e institucionaliza-se legalmente a garantia de oferta de ensino a todos os cidadãos brasileiros. O início da década de 1930 foi marcado por lutas em favor da

democratização do ensino no país, defendendo a intervenção do Estado nos assuntos educacionais e a implantação de uma rede de ensino público, obrigatório, leigo e gratuito.

A Constituição de 1934 é um marco no processo de reformulação do setor público no processo de educação em nosso País; estabelece a elaboração de um Plano Nacional da Educação, institui a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Segundo Haddad apud LOUREIRO

No caso dos aspectos educacionais, a nova Constituição propõe um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo Governo Federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos Estados e Municípios; vincula constitucionalmente uma receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino: reafirma o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabelece uma série de medidas que vem confirmar este movimento de entrega ao setor público a responsabilidade pela mudança e desenvolvimento da educação. (LOUREIRO, 1996:30)

A introdução do ensino profissionalizante e a obrigatoriedade de as indústrias e sindicatos criarem escolas de aprendizagem bem como a centralização da educação foi uma das características do período denominado de Estado Novo , implantado em 1937 com traços ditatoriais, resultando na invasão pela sociedade política de áreas da sociedade civil, com a conseqüente subordinação desta ao controle daquela. De acordo com Freitag :

Temos, no início do período que caracterizava o modelo de substituição de importações , uma tomada de consciência por parte da sociedade política, da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura. Por essa razão, a jurisdição estatal passa a regulamentar a organização e o funcionamento do sistema educacional submentendo-o , assim, ao seu controle direto.

Porém , até a Segunda República, com raras exceções, a educação dos adultos não se distinguiu especialmente dentro da problemática mais geral da Educação Popular. Ela começa a ser percebida de forma independente principalmente a partir da experiência do Distrito Federal (1933-35) – que reformou e organizou os cursos elementares já existentes , passando a designá-los como cursos populares noturnos, a serem ministrados em dois anos a adultos analfabetos- e das discussões travadas durante o Estado Novo em face dos resultados do Censo de 1940, que indicou a existência de uma taxa de 55% de analfabetos entre a população

de 18 anos e mais. Surgem, a partir dos anos 1940, os primeiros livros e artigos dedicados ao ensino supletivo. Inicia-se também uma polêmica: por um lado há os que acreditam ser mais razoável solucionar o problema do analfabetismo através da maior ampliação das redes de ensino elementar comum e por outro há os que solicitam medidas de efeito mais a curto prazo, enfatizando a necessidade de programas especiais para adultos. Toda essa discussão culmina com a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído pelo Decreto-Lei nº 4.958 de 14 de novembro de 1942, com a finalidade explícita de possibilitar a ampliação e a melhoria do sistema escolar primário de todo o país.

Logo em seguida, o Decreto nº 6.785, de 14 de agosto de 1944, define a fonte dos recursos federais destinados à constituição do Fundo. Em agosto de 1945, o Decreto nº 19.513, que regulamentou a concessão dos auxílios ao Fundo Nacional do Ensino Primário às unidades federadas, estabeleceu que 25% de cada auxílio federal seria aplicado na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.

A existência de recursos federais no final dos anos de 1940 parecia resolver os problemas da educação, restando à educação de adultos a organização de um programa especial. Isso fez com que a atenção dos educadores se voltasse para o debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases, remetida ao Congresso em 1948 e aprovada somente em 20 de dezembro de 1961, depois de ter seu projeto inicial arquivado e recebido vários substitutivos.

Em janeiro de 1946, através do Decreto nº 8.529, entra em vigor a Lei Orgânica do Ensino Primário, onde foram estabelecidas as condições de organização e funcionamento do ensino elementar como orientação para todo o país. Uniformizava-se o curso primário, com 4 anos de duração e 1 ano complementar, reafirmava-se a obrigatoriedade escolar e estabelecia-se um currículo fixo. Resolvidos esses problemas, esperava-se a difusão do ensino primário, uma vez que dados do Censo de 1940 mostravam o elevado índice de analfabetos do país. Dados divulgados pelo Ministério da Educação e Saúde em 1949 nos mostra que quase nada havia mudado.

Ano	Unidades escolares	Matrícula efetiva
1935	1.168	70.106
1940	1.696	95.281
1943	1.809	94.291

Fonte: BEISEGEL, 1974

Pelo que podemos perceber pelos dados apresentados acima, só é possível falar em educação de adultos no Brasil a partir de 1940. Entretanto, merecem ser citadas algumas experiências anteriores, tais como as escolas noturnas, a experiência do Distrito Federal e algumas iniciativas durante o Estado Novo.

A Campanha de Educação de Adultos

Durante todo o Estado Novo foi iniciada a preparação de uma campanha de educação de jovens e adultos analfabetos. Essa campanha só pôde ser posta em prática em 1947, através da autorização, pelo Ministério da Educação e Saúde, da organização de um serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação.

A Campanha de Educação de Adultos foi concebida por Lourenço Filho, seu idealizador e nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento visou atender aos apelos da UNESCO. A Campanha pretendia, progressivamente, com o tempo, estender a educação primária à totalidade dos jovens e adultos ainda iletrados. Outros objetivos também faziam parte da Campanha: preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, penetrar no campo, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo. Na verdade, a Campanha era vista como uma autêntica campanha de salvação nacional. Tentava conciliar quantidade com a qualidade e a continuidade do ensino. Entretanto, predominou tão somente o aspecto quantitativo, pois a intenção qualitativa nunca chegou a se concretizar (PAIVA, 1973).

O fundamento político da Campanha estava ligado à ampliação das bases eleitorais e era acompanhado das idéias de integração como justificação social e do incremento da produção como justificativa econômica. Para isso, utilizava um discurso de que era preciso impedir a

desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização das energias populares através da recuperação da população analfabeta. Assim, a educação de adultos foi utilizada como recurso social para desenvolver entre as populações adultas marginalizadas o sentido do ajustamento social.

A justificação econômica da Campanha se fez na idéia de que a “insuficiência cultural” do país estaria travando a produção. Era preciso aumentar a produção e isto só seria possível com trabalhadores mais eficazes. Eficaz era entendido como sinônimo de escolarizado, estudado. Nas palavras de Lourenço Filho, “ a ignorância da população e a escassa produção econômica andam sempre juntas e somente uma política educacional esclarecida seria capaz de concorrer para o crescimento econômico da Nação” . A difusão da instrução era vista como um meio de proporcionar recursos humanos para o desenvolvimento e a industrialização do país.

Lourenço Filho apresentava a Campanha como uma tentativa de influir na conjuntura social, cultural e econômica do país. Para isso, argumentava que se mais da metade da população ativa estava desprovida dos mais elementares instrumentos da cultura, era preciso corrigir esta situação pelo que isto pudesse representar para a vida cívica e econômica do país. Como esta população carente concentrava-se no meio rural, a Campanha foi iniciada com o propósito de estimular a educação no meio rural. O ensino supletivo existente na época restringia-se às capitais e a Campanha pretendia levá-lo ao interior e isto representava uma ameaça à estabilidade do poder político das oligarquias estaduais e municipais, uma vez que o controle do voto dos analfabetos garantia, de certa forma, a estabilidade dos grupos oligárquicos.

Com uma atuação direta sobre os adultos, a Campanha pretendia indiretamente atingir também as crianças. Isso pode ser comprovado através da fala de um dos dirigentes: “é por amor à criança que devemos educar adolescentes e adultos” (PAIVA, 1973).

Nos seus primeiros anos de funcionamento a Campanha distribui, entre as unidades federadas, o seguinte número de classes de educação de adultos:

Ano	Nº de classes da Campanha	Total Nacional
-----	---------------------------	----------------

1947	10.416	11.945
1948	14.110	15.527
1949	15.204	16.300
1950	16.500	17.600

Fonte: BEISEGEL. 1974

Comparando os dados da tabela, verificamos que o número de jovens e adultos atendidos era muito expressivo. Os relatórios do Serviço de Educação de Adultos nos dão uma idéia da quantidade de pessoas atendidas nos primeiros anos de atuação da Campanha:

Ano	Matrícula efetiva
1947	473.477
1948	604.521
1949	665.000
1950	720.000

Fonte: BEISEGEL, 1974

Contudo, poucos são os dados disponíveis sobre o número de alunos aprovados e, sobretudo, acerca do número de alunos que realmente permaneceram no programa. Isso nos leva a considerar com cautela o número de matrículas apresentado pelo SEA. Como se sabe, a Campanha buscava também atender às exigências da UNESCO e, para que isso realmente acontecesse, os dados poderiam ser facilmente manipulados. Outras experiências recentes nos mostram claramente que isso acontece com frequência. A Campanha, se não conseguiu alcançar o objetivo de alfabetizar a população brasileira, serviu como instrumento político para “arrastar” novos eleitores; sendo, portanto, utilizada com um cunho político –ideológico bem maior do que com uma preocupação técnico-pedagógica.

Desde a idealização da Campanha, já havia uma visão do analfabeto e do que isto representava para o país- um atraso econômico e social. O conceito e a visão sobre o

analfabeto eram extremamente pejorativos, refletindo a influência de algumas teorias psicológicas que tentavam explicar o processo de ensino-aprendizagem. Desconsiderando a contribuição que esta população havia dado ao país, consideravam-nos como seres marginais, incapazes ou menos capazes que os indivíduos alfabetizados. Era como se eles fossem culpados por se encontrar nessa situação. O governo fazia questão de não lembrar das injustas condições em que viviam a população. O conhecimento do analfabeto era visto como inexistente

“ o analfabeto padece de minoridade econômica, política e jurídica; produz pouco e mal e é freqüentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado, não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer os elementos rudimentares da cultura de nossa época” (Lourenço Filho apud Paiva, 1973)

O analfabetismo era focado como causa e não como efeito da situação social, política e econômica do país. Nas palavras da professora Noemy Silveira Rudolfer, numa aula para a preparação de quadros da Campanha na Fundação Getúlio Vargas:

“ o analfabeto sabe que conta pouco, que é uma espécie de zero cujo valor só se revela à direita dos que sabem ler” (PAIVA, 1973)

Segundo a mesma professora, nenhum grupo social deseja analfabetos, “ mas tem que suportá-los se eles existem”. É como se o analfabeto fosse um lixo social, alguém desprezível, sem nenhuma utilidade para a sociedade.

Mais absurda ainda é a formulação do analfabeto de Miguel Couto

“Dependente do contato face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula(...) E, se tem as responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente”. (Couto apud Paiva, 1973)

Depois de ver tudo lhe sendo tirado, nem ao menos a dignidade, a condição de ser humano deixaram ao analfabeto. Ele seria um problema de definição social, inútil, incapaz e improdutivo. Somente a alfabetização é que poderia torna-lo produtivo e útil para a coletividade. Essa visão, que perdurou durante a CEAA, não refletia, é claro, a opinião de todos os envolvidos na mesma. Houve, desde o seu início, a incorporação de algumas idéias

que creditavam ao adulto analfabeto a capacidade de aprender. O desenrolar da Campanha e o contato direto com os adultos foi crucial para que os técnicos reformulassem suas idéias e recolocassem o adulto analfabeto como pessoa capaz de aprender. Contudo de acordo com MANFREDI (1978), os dados revelam que a taxa de atendimento não evoluiu de acordo com a demanda potencial, evidenciando a incapacidade do sistema em garantir a universalização da instrução primária.

O material didático da Campanha tinha, entre suas finalidades, a de garantir uma certa padronização. Contava o mesmo com um currículo especial de ensino visual, cartilhas, jornais, folhetos e textos diversos, elaborados no Setor de Orientação Pedagógica do SEA e distribuídos em larga escala a todos os cursos do país. O principal instrumento de orientação dos trabalhos foi o Primeiro Guia de Leitura, uma espécie de cartilha oficial da Campanha, que cuidava fundamentalmente dos primeiros passos de alfabetização e era inspirado em linhas gerais no sistema de Laubach.

O período 1958/1964: o surgimento de outros movimentos de educação de adultos

O reconhecimento público da falência da CEAA ocorreu durante a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido no Rio de Janeiro entre 09 e 16 de julho de 1958. Era a época do governo JK e o país vivia uma certa euforia, ocasionada em grande parte pelo nacionalismo desenvolvimentista. Foi um período de relativa liberdade de idéias. O presidente JK em suas famosas metas de governo referiu-se à educação apenas na trigésima meta. A “salvação” do país estava creditada à economia, uma vez que a marca do discurso desenvolvimentista era o economicismo.

No final do governo JK a educação de adultos ganha importância. Provavelmente isso está ligado às suas idéias desenvolvimentistas. Segundo alguns estudiosos, é possível observar aí o início do tecnicismo educacional. A grande preocupação é com a formação de mão-de-obra, visto que o país experimenta um processo crescente de industrialização. Podemos

comprovar essa idéia através da fala do presidente Kubitschek durante o II Congresso de Educação de Adultos:

“O Governo espera deste Congresso não somente o exame crítico dos processos e métodos e dos resultados dos planos de educação de adolescentes e adultos levados a efeito pelo MEC , pelos Estados, municípios e entidades privadas e religiosas, mas, também, e principalmente, a formulação de uma doutrina sobre a matéria, que deverá orientar o governo e particulares no planejamento e na condução dos programas de educação de adultos, em face das condições do país, em rápida e contínua transformação”. (PAIVA, 1972: 208)

Com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos e a comprovação da pouca eficácia da CEAA, surgem diversos grupos de educadores preocupados em buscar novos métodos para a alfabetização e a educação de adultos.

O início da década de 1960 marcou o surgimento de muitas campanhas e movimentos que se propunham a desenvolver projetos de educação de adultos em moldes diferentes do que até então era praticado. Nem todos conseguiram pôr esse objetivo em prática, mas foram movimentos que tentaram mostrar para o governo e a sociedade como um todo que um número expressivo de pessoas não tinham acesso à educação.

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

Atendendo a disposições da Lei nº 3.327-A de 03 de dezembro de 1957, o MEC, através da Portaria nº 5-A de 09 de janeiro de 1958, instituía a CNEA, que deveria ser um programa experimental destinado à educação popular em geral, a realizar-se mediante o desenvolvimento de um plano-piloto em um município de cada uma das regiões geográficas do país. O desenvolvimento de um plano-piloto em um município de cada região do país se justificava devido à falta de recursos do MEC em realizar uma campanha a nível nacional e obter novamente outro fracasso, como havia acontecido com a CEAA.

A CNEA teria uma função “inovadora”: ensinaria métodos e processos que elevassem o nível cultural da população e, conseqüentemente, erradicaria o analfabetismo. Essa campanha destinava-se a diversas faixas etárias e visava combater o analfabetismo a qualquer custo.

Para o início da CNEA foi escolhido o município mineiro de Leopoldina, por sugestão do então ministro da educação Clóvis Salgado, que nascera nesse município. Dos 20 milhões de cruzeiros previstos para o início da CNEA em 1958, 80% foram gastos em Leopoldina, restando apenas 20% para serem aplicados nos outros 5 centros. Como já é marco em nossa história, a escolha dos outros 5 centros onde se realizaram as experiências-piloto esteve subordinada à “sugestão “ de deputados.

Devido às dificuldades financeiras enfrentadas, a CNEA foi extinta em 1963, mas a experiência do projeto-piloto em Leopoldina foi extremamente significativa: preocupou-se com estudos e levantamentos das condições sócio-econômicas e culturais do lugar, com a formação de professoras e a reorganização do currículo. Outro mérito da CNEA foi a preocupação com a ampliação e a transformação das escolas, de modo que as escolas rurais se transformassem em pequenos centros que servissem para a população local realizar atividades recreativas e reuniões (PAIVA, 1973).

Apesar dos propósitos da CNEA não se efetivarem na prática, ela marca uma nova fase na história educativa do país: preocupação com os métodos empregados na educação da população analfabeta e estudo dos problemas educativos e sua ligação com a sociedade. O levantamento das condições sócio-econômicas da população atendida evidencia o surgimento de outra mentalidade educacional no que tange à educação de adultos.

Os Centros Populares de Cultura

Os CPCs floresceram no Brasil entre 1962 e 1964, tendo como ponto de partida o CPC da UNE, que havia se constituído em 1961. Composto de jovens artistas e intelectuais, pertencentes ao Teatro de Arena, o CPC da UNE começou a destacar o problema da marginalização da classe artística em relação à vida sócio-política do país, bem como a necessidade de atingir um público maior- as camadas populares. Para isso, utilizaram o teatro de rua como forma de atuação. As peças escritas objetivando responder aos acontecimentos do país; eram produzidas em linguagem popular e montadas em lugares onde o povo estivesse.

A partir de 1962 vários CPCs surgem no país. Cada CPC era autônomo em seu funcionamento e forma de organização. As atividades do CPC não ficaram restritas ao teatro. Foram promovidos cursos variados: de teatro, cinema, artes plásticas, filosofia; realizado o filme “Cinco vezes Favela” , o documentário “ Isto é Brasil”, promovidas exposições fotográficas , realizado o I Festival de Cultura Popular e promovido cursos de alfabetização de adultos em várias localidades brasileiras.

Os Movimentos de Cultura Popular

O MCP nasceu na cidade do Recife em 1960 e era , de início, a concretização de uma idéia do prefeito desta cidade, Miguel Arraes, que havia sido eleito com o compromisso de fazer alguma coisa para melhorar as condições de vida do povo. Posteriormente essa idéia foi ampliada por seus assessores. O MCP contou com a ajuda de intelectuais, artista, estudantes universitários que se aliaram à prefeitura do Recife na tentativa de combater o analfabetismo e elevar o nível cultural do povo. Pretendia encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa, que estivesse ligada á cultura do povo.

Para isso, as atividades voltavam-se para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base; atuou através do teatro, organizou núcleos de cultura popular, incentivou e divulgou artes plásticas, artesanato, dança, música popular, criando condições para que o povo pudesse não somente produzir como também usufruir de sua própria cultura.

A Campanha de Pé no Chão Também se aprende a Ler

Movimento desenvolvido em 1961, na prefeitura de Natal (RN), durante a administração do prefeito Djalma Maranhão, buscando atender ao imenso vazio de oportunidades de educação para as populações mais pobres da cidade. Eleito com o apoio do comitê dos bairros, Maranhão levou em consideração as sugestões das comunidades, que se traduziam, segundo os comitês, no combate ao analfabetismo, problema que carecia de uma atenção urgente. Desde o início , a campanha contou com o apoio de intelectuais e com acesso a

determinados meios de comunicação, o que possibilitou a divulgação das suas intenções imediatas, quais sejam, a de erradicar o analfabetismo da cidade de Natal.

Visando atender as reivindicações da população, foram criadas as “ escolinhas” de ler, escrever e contar, com o aproveitamento de terrenos baldios onde foram construídos galpões que seriam utilizados como salas de aula. Essas salas de aula eram cobertas de palha de coqueiro sobre o chão batido, pois a prefeitura não dispunha de recursos financeiros suficientes. Além dos galpões, foram instaladas salas em sindicatos, sedes de clubes de futebol, igrejas de todos os credos e residências particulares. Assim, com toda essa precariedade, surgiram os Acampamentos Escolares- abrigados em diversos galpões rústicos. Os acampamentos surgiram a partir da necessidade de expandir a campanha, cuja dimensão não comportava ficar reduzida aos estreitos limites das escolinhas.

A campanha logo se expandiu; foram organizados grupos de estudantes secundaristas que atendiam aos educandos através de visitas domiciliares e foi criado o centro de formação de Professores. Além disso, foi criada também a “ Campanha de Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão”, que em 1963 já funcionava com oito cursos profissionais- corte e costura, enfermagem de urgência, sapataria, marcenaria, barbearia, datilografia, artesanato e encadernação. Em setembro do mesmo ano já estavam em funcionamento 17 cursos profissionalizantes.

A Campanha de Pé no Chão atendia adultos e crianças e foi suprimida pelo golpe militar de 1964, época em que atendia, em suas variadas atividades, cerca de 17 mil alunos.

O Movimento de Educação de Base

Os passos iniciais para a criação do MEB foram dados antes da posse de Jânio Quadros, através de uma carta-proposta que sugeria a prática política recomendada pela Carta de Princípios de 1958- programas privados com financiamento público. Dessa forma, o MEB foi oficializado pelo Decreto nº50.370, de março de 1961, que estabelecia as linhas gerais do convênio entre o MEC e a CNBB. O convênio tinha como base as experiências já demonstradas pela Igreja Católica em seus sistemas de educação pelo rádio, nas arquidioceses de Natal e Aracaju.

O decreto acima mencionado estabelecia que a atuação da CNBB limitava-se às regiões subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do Brasil, levando educação às populações rurais. Pelo convênio, o MEB executaria um plano quinquenal (1961-1965), através da instalação de escolas radiofônicas. Sob a responsabilidade a Igreja, o MEB foi conduzido por leigos, muitos provenientes das próprias organizações católicas., que pretendiam realizar um trabalho de promoção humana através da educação.

O MEB funcionava da seguinte forma: sua unidade era o “ sistema”, composto de professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio, que tinham como tarefa a preparação dos programas de sua execução através da emissora da diocese local e o contato das classes. Os monitores, presentes no funcionamento das escolas radiofônicas, eram escolhidos na própria comunidade, treinados pelo MEB e tinham como função: provocar discussões sobre o assunto da aula transmitida pelo rádio, verificar os exercícios e estimular os alunos para o estudo; eram todos colaboradores voluntários do MEB.

Devido à sua atuação, o MEB, por meio do Decreto 52.267 de 1963, ampliou seu espaço de atuação e criou novas escolas e “ sistemas” , visando atender todas as áreas subdesenvolvidas do país. Esse foi o ano de maior amplitude do movimento. A partir de 1964, em virtude da situação política do país, os “ sistemas” vão sendo progressivamente paralisados.

Difusão e prática de novas idéias pedagógicas: as proposições de Paulo

Freire

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido em 1958, já apontava a necessidade de buscarem-se novas idéias pedagógicas que favorecessem a abordagem da educação com os problemas da sociedade. Trata-se, sobretudo, de encontrar novos métodos para a educação do povo, a fim de que este possa participar efetivamente da vida política do país. As novas idéias que surgem vinculam-se às opções político-ideológicas que as condições internas do Brasil colocavam. São as idéias de um educador pernambucano, Paulo Freire, que maior influência exercem sobre o social nos meios pedagógicos. No referido

congresso, Freire defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política.

Paiva (1983) faz uma caracterização do método proposto por Freire. Segundo a autora, o método passa a ser sistematizado realmente a partir de 1962, constituindo-se não como uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a técnica pedagógica e seus meios.

As idéias de Freire precisam ser compreendidas no contexto histórico –político em que surgiram: o Nordeste brasileiro durante a década de 1950 e a metade de 1960 , período caracterizado pelo surgimento das classes populares no cenário político , pela primeira vez na história do Brasil. Era o período do populismo, caracterizado pelo surgimento de líderes que se identificavam com o Estado e manipulavam as classes populares, objetivando legitimar o poder do Estado como o seu próprio poder pessoal.

Duas são as características fundamentais do populismo: o seu caráter manipulatório ambíguo e a utilização de uma ideologia nacionalista. Visando usar as classes populares e antecipar-se a elas a fim de mantê-las sob controle para obter legitimidade política para o Estado, o populismo “ concede” de forma paternalista a participação política às camadas populares. Esse caráter manipulatório do populismo revela-se ambíguo, pois abre a possibilidade das classes populares se tornarem conscientes de sua posição social e se organizarem, buscando melhorar sua situação social e ousarem novas exigências.

É justamente nesse contexto- o Nordeste brasileiro- onde no início da década de 1960 metade de seus 30 milhões de habitantes eram analfabetos , que Freire desenvolve suas idéias, contrapondo-se às idéias e métodos empregados até então. As primeiras experiências empregando o método iniciaram-se na cidade de Angicos(RN), em 1962, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. A matriz do método é a educação concebida como um momento de processo global de transformação revolucionária da sociedade. Conscientização é a sua palavra-chave, pois Freire só vê sentido na alfabetização enquanto práxis político-pedagógica. O método considera o analfabeto como portador de cultura e conhecimentos. Três são as etapas do mesmo:

- **Investigação:** descoberta do universo vocabular:

- **Tematização:** os temas levantados na etapa anterior são codificados, decodificados e contextualizados;
- **Problematização:** o conceito é problematizado, visando a conscientização dos educandos.

A partir do contato do alfabetizador com o grupo, listava-se , após a conversa entre estes, as palavras mais usadas pelos indivíduos do grupo eram listadas e daí nasciam as palavras geradoras, palavras estas que deveriam representar o modo de vida das pessoas do lugar. Em torno da palavra geradora trabalhava-se : idéias suscitadas pela palavra em estudo (discussão), finalidade da conversa(objetivos) e encaminhamento da conversa(metodologia). Todo esse trabalho era conduzido por um coordenador, que atuava como um agente promotor de discussão e um observador atento às dificuldades do grupo. O coordenador deveria fazer com que todos participassem e estimularia também o debate utilizando a palavra geradora em estudo. Para Freire, a primeira exigência que a concepção crítica de alfabetização se impõe é que as palavras geradoras , com as quais os alfabetizandos começam sua alfabetização como sujeitos do processo, sejam buscadas em seu universo vocabular.

Segundo Moura,

O objetivo maior de Freire quando propôs o método para alfabetizar adultos era o de propiciar formas de ajudar a população analfabeta a organizar reflexivamente o pensamento de maneira a superar o seu pensamento ‘mágico’, ‘ingênuo’, passando por um pensamento lógico, abstrato, que pudesse ajudar no processo de construção da consciência crítica, no entendimento do que ocorria na sociedade em ‘fase de transição’ e das possibilidades que os homens conscientes e organizados teriam na ‘rachadura’ da sociedade. (MOURA,1999: 59)

Freire propunha uma educação problematizadora e crítica. Para ele, os alfabetizandos necessitavam aprender a “escrever” a sua vida e a “ler” a sua realidade, o que só era possível se estes tomassem a história nas mãos, para fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos.

Todo esse trabalho teve repercussão rápida. Em 1963, Freire foi convidado pelo então Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Aprovada pelo Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o plano nacional de alfabetização de adultos orientado pela proposta de Freire ,

previa a instalação de 20 mil círculos de cultura, que alfabetizaria 2 milhões de pessoas. Porém, foi reprimida pelo golpe militar e extinta pela Portaria 237, de 14/04/1964.

O ano de 1964 constitui-se num momento de ruptura política que produziu uma completa reorganização dos aparelhos políticos do Estado brasileiro por meio da centralização imposta pelo poder Executivo.

O golpe de 1964 põe fim aos ricos momentos de educação popular do início dos anos de 1960. Extingue-se o debate educacional através de cassações, exílios, tortura e destruição da literatura marxista

Na política interna, tivemos a formulação e execução do PAEG , que graças à centralização absoluta do governo, pôde acontecer, visto que foram extintos todos os partidos políticos então existentes. O governo era o mediador do pacto social. Formulava políticas e estratégias que assegurassem a reprodução das condições de desenvolvimento do capital.

Dois fatos do período são extremamente importantes para a educação de adultos: a LDB 5691/71 e a criação do MOBRAL.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização

O MOBRAL, criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho. Apresentando um cunho ideológico completamente diferente do que vinha sendo feito até então, tinha como meta principal apenas fazer com que seus alunos aprendessem a ler e escrever, pois na década de 1970 o analfabetismo no País era de 33%. Não demonstrava nenhuma preocupação com a formação integral do homem. O MOBRAL assume a educação como investimento, qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. A realidade existencial não é questionada.

Com uma estrutura que possibilitava o empreguismo, o MOBRAL compunha-se de várias repartições: secretaria executiva (SEXEC), coordenações regionais (COREG, coordenações estaduais(COEST, comissões municipais (COMUN) ; apresentava, ainda, quatro gerências:

gerência pedagógica(GEPED), gerência de mobilização comunitária(GEMOB), gerência financeira(GERAF), gerência de atividades de apoio(GERAP) e duas assessorias: assessoria de organização e método (ASSOM) e assessoria de supervisão e planejamento (ASSUP). Essa estrutura foi alterada várias vezes, criando, é claro, mais cargos. O MOBREAL era uma verdadeira fábrica de empregos.

Dentro do MOBREAL são criados vários programas: Programa de educação Integrada, Programa Cultural, Programa das Profissionalizações, Programa de diversificação Comunitária, Programa de Educação Comunitária para a Saúde, Programa de Esporte e Programa de Autodidatismo.

Conceituando educação como “...processo que auxilia o homem a explicitar suas capacidades , desenvolvendo-se como pessoa que se relaciona com os outros e com o meio, adquirindo condições de assumir sua responsabilidade como agente e seu direito como beneficiário do desenvolvimento econômico , social e cultural” (CORRÊA apud JANNUZZI), o MOBREAL tenta nos passar a imagem de um programa que se preocupava com a educação das camadas populares, massificadas pelo sistema capitalista.Na prática, o que se viu foi algo completamente diferente. O MOBREAL define que seus dois princípios metodológicos são a funcionalidade e a aceleração, vistos , certamente, sem uma atitude crítica diante da realidade; serviriam apenas para atingir os objetivos do governo ditatorial.

O analfabeto, nessa concepção de educação, é visto como um ser incapaz, que seria capacitado pela ação do MOBREAL, é o ser “marginalizado”, “inválido”, que é validado pelo MOBREAL(JANNUZZI,1979: 54).

O MOBREAL reproduz uma política educacional de cunho econômico. A educação é apontada como “ fator primordial do desenvolvimento das nações”(CORRÊA, apud JANNUZZI), pois:

- quanto mais educação geral e específica, mais o homem manifesta produtividade no trabalho;

- a educação permite mobilidade social de acordo com o mérito;

- a educação prepara para novos empregos gerados pela tecnologia e aumenta a produtividade do homem.

A finalidade da educação no desenvolvimentismo era fazer com que o mobralense aceitasse o desenvolvimento tal como foi colocado pela política econômica, sem questionamentos.

Para que esse objetivo fosse alcançado, o MOBRAL possuía um método, definido em seus documentos básicos como eclético, baseado na decomposição das palavras geradoras; só que estas palavras geradoras não eram captadas no ,meio onde o analfabeto vive, conforme a proposta de Freire. Eram as mesmas palavras para o Brasil inteiro, estudadas pelo mesmo material didático. Justificavam essa medida alegando que as palavras escolhidas exprimiam as necessidades básicas do homem, quais sejam: sobrevivência, segurança, necessidades sociais e auto-realização. Assim, segundo o Movimento, seriam garantidos os princípios que apoiava seu método: funcionalidade e aceleração (JANNUZZI, 1979).

As palavras geradoras , sendo as mesmas para todo o país, não refletiam o modo de vida da população, nem eram significativas para o grupo, não proporcionava discussão e , tampouco, interesse na decodificação. Dessa atitude, fica evidente a concepção de mundo e de homem do movimento: o mundo está predeterminado por uma elite dirigente e a alguns homem capazes de crítica cabe definir as metas a serem concretizadas por alfabetizadores e alfabetizandos.

O método é antidialógico ; parte de objetivos previamente definidos como certos pelo MOBRAL/CENTRAL. Para aplicar o método , materiais didáticos foram elaborados. O material didático era confeccionado por uma equipe central para ser utilizado em todo o nosso território. Era composto de vinte cartazes, onde estava representada a gravura relacionada com a palavra geradora. Estes cartazes eram complementados por cartões onde estavam impressas as palavras geradoras sem a gravura que as representasse. Acompanhava, ainda, os quadros da descoberta, elaborados com as famílias silábicas de cada palavra geradora. O aluno recebia também a cartilha ou livro de leitura, os livros de exercícios de linguagem e o de matemática, complementados pelo jornal e livros textos. O alfabetizador recebia o Manual do Professor, que deveria ser seguido à risca. O currículo consistia em pacotes prontos, que deverem ser seguidos sem questionamentos pelo professor.

Os custos financeiros do MOBRAL eram altíssimos. Para financiar essa super estrutura, o movimento recebia recursos da União, do FNDE, 2% do Imposto de Renda e uma complementação da renda líquida da Loteria Esportiva.

As atividades do MOBRAL se expandiram bastante. Para se ter uma idéia, o Programa de Educação Integrada, uma versão compacta das quatro séries iniciais do ensino fundamental, foi reconhecido pelo CFE em 1973 como equivalente ao antigo ensino primário e em 1974 o MOBRAL passou a emitir certificados mediante referendo das secretarias municipais de ensino.

Após a redemocratização do país, o MOBRAL não tinha condições políticas de sobrevivência. Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o programa foi alvo de várias críticas, dentre elas: o pouco tempo destinado à alfabetização (5 meses e 2 horas diárias de aula), sua concepção funcional de educação de adultos, o despreparo dos monitores, muitas vezes leigos, sem sequer a formação primária completa. No início do governo Sarney, o movimento foi extinto através do Decreto 91.980, de 25 de novembro de 1985. Em seu lugar foi instituída a Fundação Educar (HADDAD, 1991).

O Ensino Supletivo

O ensino supletivo teve sua regulamentação no capítulo IV da LDB 5692/71. Os artigos 24 a 28 explicitavam a finalidade, abrangência e formas de operacionalização. Duas modalidades auxiliaram o ensino supletivo: cursos e exames. Os primeiros, com avaliação do processo, de frequência obrigatória e os segundos, organizados através dos exames de Estado, sem obrigatoriedade de frequência e seriação. Segundo HADDAD (1991) os exames supletivos têm origem nos exames de madureza⁴.

Com a LDB 5692/71, os exames de madureza passaram a se chamar exames supletivos, ganharam novas características e integraram-se dentro das intenções político-educacionais da

⁴ O exame de Madureza foi instituído em 1890, durante a reforma Benjamin Constant, sendo realizado pela primeira vez em 1898. O artigo 33 do Decreto 981 de 08/11/1890 dá a dimensão do termo madureza: "verificar se o aluno tem a cultura intelectual necessária". Este exame era prestado ao final do curso secundário e era

educação de jovens e adultos. É na referida lei que pela primeira vez o governo assume a educação de adultos como uma tarefa contínua do sistema de ensino. Os jovens são contemplados nos exames e cursos oferecidos pelos centros de ensino supletivo; apesar disso, não encontramos referência que permitam falarmos em educação de jovens e adultos, todas as referências ainda se referem tão somente à educação de adultos. O ensino supletivo fora organizado através de quatro funções básicas: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação, sendo que as três primeiras apresentavam-se nas modalidades cursos e exames e a quarta, só na modalidade curso. A suplência tinha a função de suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tivessem seguido ou concluído na idade própria. O suprimento tinha a função de proporcionar repetidas voltas à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização. A aprendizagem seria formação metódica no trabalho e estaria a cargo das empresas ou instituições por estas criadas e mantidas. A introdução da aprendizagem como função das empresas e sindicatos surge com a Constituição de 1937 e efetivamente é posta em prática na década de 1940 com a criação do SENAI e do SENAC, na vigência da Reforma Capanema e foi abarcada pelo ensino supletivo. Já a qualificação baseava-se obrigatoriamente em cursos, objetivando profissionalização sem preocupação com a educação geral.

A educação de jovens e adultos após a Constituição de 1988

A Constituição de 1988 estendeu a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, aos que não tiveram acesso na idade própria e determinou que pelo menos 50% dos recursos a que se refere o artigo 212 fossem aplicados na universalização do ensino fundamental e na eliminação do analfabetismo. Contudo, esse direito, garantido pela Constituição, que em seu artigo 208 o define como direito subjetivo, não saiu do papel. Progressivamente a União abandonou as atividades dedicadas à EJA. Uma das medidas do Governo Collor foi extinguir a Fundação Educar, em março de 1990, demonstrando a falta de interesse para com a educação de pessoas jovens e adultas.

1990 foi o Ano Internacional da Alfabetização e devido às decisões da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, que lançou os quatro pilares em

considerado pelos legisladores como princípio de moralização do ensino secundário, situação em que se poderia julgar a um tempo a maturidade do aluno e a capacidade e competência do seu professor.

que deveria se construir a educação- aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender- no mesmo ano, o MEC tentou promover um Programa Nacional de Educação e lançou o Programa de Alfabetização e Cidadania, que previa um ambicioso movimento de mobilização nacional, objetivando a redução em 70% do número de analfabetos nos Países nos 05 anos seguintes. O processo de impeachment, entretanto, imprimiu novos rumos à política educacional de EJA, com a sociedade civil assumindo cada vez mais a responsabilidade pela alfabetização da população analfabeta.

Pronunciamentos absurdos, como este, do Ministro da Educação José Goldemberg, refletem a visão de EJA do governo à época:

“... o grande problema do país é o analfabetismo das crianças e não o de adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia do prédio, lixeiro, ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos esforços em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo” (BEISEIGEL, 1997: 30)

Segundo HADDAD, neste momento inaugurava ali uma nova etapa na desqualificação da educação de jovens e adultos no âmbito das políticas públicas, revertendo um movimento inclusivo dos direitos por educação dos últimos cinquenta anos.

Logo após a promulgação da Constituição de 1988, foi apresentado pelo Deputado Octávio Elísio Brito um projeto de LDB(n. 1258/88). Este projeto foi submetido à discussão em vários fóruns educacionais no país, fato que levou inclusive à constituição do “ Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. O projeto Octávio Elísio buscou superar uma concepção de educação de pessoas jovens e adultas referida ao ensino fundamental regular; evitou também utilizar o termo ensino supletivo e a idéia de reposição do currículo voltado para a educação fundamental das crianças. Procurou estabelecer uma concepção de educação voltada especificamente para o universo do jovem e adulto trabalhador, que possui uma prática social e uma concepção de vida e de realidade já construída. O projeto ainda definiu que o Estado deveria criar condições para que esse aluno trabalhador frequentasse a escola, visto que para a EJA o caráter indutor do Estado é essencial.

Isto porém não ocorreu. Uma leitura atenta da LDB 9394/96 revela o caráter flexível atribuído à EJA , que mesmo sendo considerada como pertencente à educação básica, tem um tratamento insuficiente, expressando a lógica dominante que seguindo os padrões que regem, no Brasil, as políticas públicas , pauta as ações no campo educacional estritamente pela relação custo/ benefício. HADDAD (1997) destaca alguns pontos referentes à nova LDB e que se traduzem em perdas para a EJA:

- a LDB trata a EJA de forma parcial e sob a ótica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças;
- não dedicou nenhum artigo à questão do analfabetismo, ignorando os compromissos firmados no Plano Decenal de Educação de 1993;
- o conceito de Suplência permanece, o que remete à reposição de estudos no ensino fundamental e médio;
- deixa de contemplar uma atitude ativa por parte do Estado no sentido de criar condições de permanência dos alunos de EJA na escola;
- o currículo é o mesmo do ensino fundamental oferecido às crianças, quando o projeto de lei da Câmara apontava para um currículo “centrado na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequado ao amadurecimento e experiência do aluno”(HADDAD, 1997)
- não toca na formação de professor para este tipo de ensino;
- a nomenclatura ensino supletivo é retomada, colocando ênfase nos exames, diminuindo, assim, as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos, ou seja, o Estado garante apenas os mecanismos de creditação e certificação.

No governo FHC ocorreu também o veto presidencial ao parágrafo 5 do artigo 6º da Lei 9424/96 (conhecida como Lei do FUNDEF) . O veto impede a inclusão da matrícula de jovens e adultos na elaboração dos recursos do cálculo do FUNDEF. Para Monlevade apud

TAVARES, a razão do veto presidencial à inclusão das matrículas dos jovens e adultos no cálculo dos recursos do FUNDEF deve-se ao seguinte

Se os alunos do supletivo fossem incluídos, haveria um potencial de aumento de matrículas da ordem de 35 milhões de alunos (...) Ora, aumentando as matrículas, o custo –aluno-médio dos estados cairia enormemente, forçando a União a aumentar seus recursos de complementação, pois abaixar o custo-mínimo para menos de R\$ 300,00 seria politicamente desastroso. (Tavares,2002: 71)

Outro aspecto a ser lembrado é a redução da idade para fazer o exame supletivo. Isso beneficia o mercado dos cursinhos preparatórios aos exames, pois temos um elevado contingente de jovens com defasagem idade/série . Para Saviani

Tal medida constitui uma faca de dois gumes. Por um lado, pode viabilizar mais cedo os estudos para aqueles cujas condições de vida e trabalho impedem ou dificultam a frequência ao ensino regular , mesmo noturno. Por outro lado, pode estimular o adolescente matriculado no ensino regular a abandonar a escola para, aos quinze anos, obter o certificado de conclusão do ensino fundamental mediante exames supletivos, aguardando os dezoito anos para prestar os exames supletivos do ensino médio. Afinal , quinze e dezoito anos estão abaixo da média de idade dos concluintes do ensino regular ao nível fundamental e médio. (SAVIANI, 2000: 214)

Dados recentes dão conta que na faixa etária dos 15 aos 19 anos , dois terços dos jovens não concluíram o ensino fundamental e que 21,2% deles têm menos de quatro anos de estudos. Os indicadores divulgados pelo INEP (2001) são preocupantes: de cada grupo de 100 alunos que ingressam na primeira série do ensino fundamental, 59 conseguem terminar a oitava série e outros 41 param de estudar sem concluir essa etapa da escolarização. Os estudantes que concluem, sem interromper, essas etapas educacionais levam, em média, 10,2 anos para completar as oito séries do ensino fundamental e 3,7 anos para passar pelas três séries do ensino médio. Os dados são alarmantes e evidenciam o atraso escolar brasileiro em todos os níveis, pois ainda temos 16 milhões de analfabetos, segundo o INEP. De acordo com o INEP , o censo de 2001 revelou que 3,77 milhões de alunos estão matriculados na modalidade de EJA, atendidos pelas redes pública e particular, que procuram a escola com múltiplas expectativas.

Isso nos remete a questões extremamente importantes: quem são os alunos que freqüentam os cursos de EJA e o que esperam da escola? Como a escola vem organizando os seus

currículos e atividades pedagógicas para atender aos alunos jovens que estão nesses cursos? Será que a denominação jovem e adulto tem sido efetuada apenas pelo indicador faixa etária? Podemos falar realmente em educação de jovens e adultos ou em educação para jovens e educação para adultos? O universo dos alunos que freqüentam os cursos de EJA é constituído pela diversidade (etária, de gênero, de identidade, de experiências) . O reconhecimento dessa diversidade é fator imprescindível se queremos desenvolver formas curriculares que atendam às especificidades deste grupo e contribuam para a formação desses sujeitos, visando o exercício consciente da cidadania e o acesso ao conhecimento que lhes possibilite enfrentar os desafios da contemporaneidade. Esta é uma das razões pela qual nossa pesquisa busca conhecer quem são os jovens que estão nos cursos de EJA, pois é só a partir do momento que conhecermos o público atendido é que poderemos construir formas e alternativas curriculares condizentes com as reais necessidades dos alunos.

A Juventude como categoria social

Usualmente, a noção mais geral sobre a juventude refere-se a uma faixa de idade, um período da vida em que se completa o desenvolvimento físico de uma pessoa e uma série de mudanças psicológicas e sociais ocorrem. Porém, a juventude é uma construção cultural e social. De acordo com Levi e Schmitt(1996) as sociedades sempre “construíram” a juventude como um fato social intrinsecamente instável, irredutível à rigidez dos dados demográficos ou jurídicos, como uma realidade cultural carregada de uma imensidão de valores e de usos simbólicos, e não como um fato social simples, analisável de imediato.

A delimitação de faixas etárias é um fenômeno universal da vida social. Segundo Einsentadt⁵ (1976) , a delimitação de faixas etárias é realizada de modo peculiar pelas diversas sociedades, que lhes atribui significados nem sempre resultantes na constituição de grupos homogeneamente etários. A estrutura interna e a função dos grupos etários também variam de sociedade para sociedade. Nas sociedades primitivas, a passagem entre o universo

⁵ Einsentadt tentou explicar teoricamente, de uma perspectiva funcionalista, as condições de existência da juventude como categoria social. Sua obra “De geração a geração” procura mostrar como os grupos sociais se organizavam desde as sociedades primitivas até as sociedades modernas. É importante ressaltar que a referida obra foi publicada na década de 1950 .

da infância e o adulto é altamente institucionalizada e ritualizada e os grupos etários têm função e lugar definidos no sistema social. Já nas sociedades modernas, altamente diferenciadas, a transição para o mundo adulto torna-se muito mais dificultosa e complicada, pois a acentuada divisão do trabalho e a especialização econômica, a segregação da família das outras esferas institucionais e as orientações universalistas, tornam agudas a descontinuidade entre o mundo infantil e o mundo adulto, ocasionando também uma segmentação dos espaços de elaboração das identidades e das relações solidárias necessárias à transição de uma faixa etária para outra.

A idade, independentemente da sociedade, torna-se base para a definição dos seres humanos, para a formação de atividades e para a distribuição dos papéis sociais. No entanto,

O critério etário como princípio de distribuição de papéis é mais importante nas sociedades em que as orientações básicas de valor se harmonizam com as orientações da imagem humana da idade, isto é, particularistas, difusas e qualitativas. Nessas sociedades, a família ou a unidade básica de parentesco é a unidade básica da divisão social do trabalho. (EISENSTADT, 1976: 33)

Podemos perceber, pelas palavras de Eisenstadt, que nas sociedades modernas o afastamento dos jovens é muito mais radical que nas sociedades primitivas. As sociedades modernas também se caracterizam por confiar à escola a tarefa de transmitir conhecimentos e valores para o desempenho da vida futura, agindo esta como espaço de preparação e socialização das diferentes faixas etárias para a assunção dos vários papéis sociais.

É nas sociedades ocidentais modernas que a juventude aparece como uma categoria destacada, principalmente nas sociedades industriais. De acordo com Ariès (1981), na sociedade medieval não havia separação entre o mundo infantil e o mundo adulto, “a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil(...), a criança, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos”(p.10). A socialização e conseqüentemente a educação eram garantidas através de um tipo de aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com o adulto. A escola e o colégio na Idade Média eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades. Nas salas reuniam-se meninos e homens de 6 a 20 anos ou mais e as pessoas passavam sem transição da

juventude à senectude. Esse modelo começa a se alterar a partir do século XVII , quando a escola começa a substituir a aprendizagem informal e a criança deixa de ser misturada aos adultos.

Com a extensão da escolaridade, a etapa intermediária entre a infância e o mundo adulto vai ganhando visibilidade, mas a escolarização era exclusiva para o sexo masculino; é apenas no século XIX que a escolarização foi ampliada para as mulheres⁶.

É na sociedade moderna que a juventude emergirá enquanto objeto de estudo . O acontecimento que sinaliza esse aparecimento de forma mais forte é o Movimento Juvenil Alemão, formado por jovens estudantes da última década do século XIX. No início do século XX outras manifestações- como a experiência de jovens europeus lutando como soldados na Primeira Guerra Mundial e a participação de jovens nos movimentos de arte vanguardista - tornam público o aparecimento da juventude e esta vai sendo percebida como um sujeito social específico, com questões próprias. Os grupos delinquentes ou ligados à criminalidade, formados por jovens das classes baixas⁷ – principalmente nos Estados Unidos- faz aparecer a temática do desvio no processo de integração dos jovens à vida social . A delinquência , a rebeldia e a revolta constituem-se como as principais questões da problematização da juventude durante todo o século XX.

Segundo Abramo(1994) , apesar das diferentes definições dos diversos autores que lidaram com o tema da juventude, é possível identificar algumas noções básicas e amplamente generalizadas na busca de caracterização da condição problemática da juventude. Uma dessas noções é que a juventude é sempre entendida como uma etapa de transição que processa a passagem de uma condição social mais recolhida e dependente a uma outra mais ampla .

Os jovens são sujeitos histórico-sociais e , por isso, a análise acerca dos mesmos não é estática: à medida que o tempo passa, os autores absorvem as mudanças em seus trabalhos. De

⁶ Estamos nos referindo às sociedades industriais modernas. Na grande maioria dos países, esse fato só ocorrerá no século XX.

⁷ Esse é o foco dos trabalhos realizados nos anos 1920-1930 pela Escola de Chicago , que constituem –se como uma das primeiras e mais importantes série de pesquisas sociológicas sobre a juventude.

acordo com o momento histórico, há interferências nas produções que são realizadas pelos diversos autores que trabalham com esta temática. A juventude tem sido considerada de modos bem diversos dependendo do momento histórico em que é abordada.

A definição da juventude enquanto categoria social esteve sempre marcada pela negatividade e pela indeterminação. Ariès (1981) em seus estudos sobre a família e a infância, nos mostra que na Idade Média a adolescência estendia-se até os 30 ou 35 anos e o critério utilizado para tal era a capacidade de procriação da pessoa. A juventude estava no meio das idades e durava até os 45 anos. As idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais. Progressivamente, a juventude foi encarada sempre como uma idade difícil, conturbada e que produz uma relação conflituosa do jovem com a família, a escola e com outros espaços de socialização. Estudos realizados anteriormente (COHEN, 1968), analisando a questão do desvio e da delinquência juvenil foram marcados por uma perspectiva corretiva; o jovem teria que se reintegrar nos padrões de normalidade.

Essa constatação torna-se importante, pois de acordo com Peralva(1997) os fundamentos da sociologia da juventude estão originalmente ligados a uma representação da ordem social e do lugar dos grupos etários e de suas responsabilidades respectivas na preservação dessa ordem, na sua observância, na ruptura com relação a ela ou na sua transformação.

No Brasil, o tema da juventude foi desenvolvido em poucos estudos durante as décadas de 1960-70 (Ianni,1968 e Foracchi,1972) e em sua maioria se referiam a estudantes universitários. O interesse dos estudos brasileiros sobre a juventude esteve sempre voltado para o jovem como agente político e estudos sobre o jovem o lazer e a cultura, comportamentos juvenis, estilos de vida, são quase inexistentes. Essas pesquisas sobre juventude realizadas aqui têm como foco de interesse o jovem da classe média, sendo os jovens dos setores de baixa renda secundarizados nesses estudos.

A mobilização dos jovens estudantes universitários durante o regime militar fez destes um modelo a ser seguido, criando uma figura mítica. O jovem foi visto como ser capaz de contrapor a ordem social existente e propor mudanças, o que causou uma certa situação de

pânico entre os governantes, gerando respostas violentas do aparelho repressivo do Estado: jovens foram perseguidos tanto pelo seu comportamento como por suas idéias e ações políticas⁸. Para alguns setores sociais descontentes com o sistema, esses jovens representavam ao mesmo tempo uma perspectiva de mudança e uma grande utopia. Com o fim dos movimentos juvenis da década de 60, cria-se a imagem de uma juventude ideal e é esta imagem ideal e às vezes romântica de juventude que cristalizou-se no imaginário de muitas pessoas. Dois dos principais estudos sobre juventude publicados no Brasil até 1980 baseiam-se nessa visão idealizada dos jovens.

O estudo de Ianni (1968) busca explicar a atuação política dos jovens nos países capitalistas e em desenvolvimento, dentre os quais o Brasil, procurando entender como os jovens estudantes da classe média toma consciência da alienação da condição humana no sistema capitalista, pois segundo o mesmo o radicalismo político da juventude não é apenas uma fase transitória da vida social das pessoas, mas ao contrário, é um produto possível do modo pelo qual a pessoa globaliza a situação social. O radicalismo político é visto como a manifestação de um tipo peculiar de consciência social.

O jovem radical é um produto natural do sistema social em que se encontra imerso. O seu radicalismo produz-se exatamente no momento em que ele próprio descobre que o seu comportamento é tolhido, prejudicado e, muitas vezes, deformado institucionalmente.(idem, p.238)

Foracchi (1972) faz uma análise das formas de contestação juvenil –jovens urbanos com acesso à universidade- no movimento estudantil dos anos 60. Segundo a autora, é na universidade que a crise moderna da condição juvenil se faz sentir de forma aguda. Através de um estudo primoroso, a autora, valendo-se do conceito de locação social procura reconstruir a participação dos jovens no movimento contestatório da década acima citada.

De acordo com a autora, os membros de uma geração estão, em virtude da similaridade de locação, igualmente expostos a uma mesma face do processo coletivo, pois os membros de

⁸ O filme *O que é isso companheiro?* baseado no livro homônimo de Fernando Gabeira retrata bem esse momento.

uma geração compartilham um acervo comum de experiências, situações de vida e oportunidades de trabalho; mas essa vivência apresenta um modo de ordenação característico, é uma experiência estratificada . Por isso,

É uma parcela reduzida da juventude que pode realizar coerentemente o processo de radicalização como um todo e essa parcela apresenta características que denunciam, de modo quase uniforme, a situação de privilégio como um requisito básico e comum. Trata-se de jovens privilegiados sob o ponto de vista social, educacional e intelectual, de experiência familiar .

Depois da década de 1970, os grupos juvenis são marcados especialmente pela fragmentação, o movimento estudantil perde a dimensão e grande parte dos acontecimentos que dão evidência à juventude dos anos 80 está relacionada à formação de tribos ligadas a determinados estilos musicais. Outra mudança visível como resultado dessa transformação pela qual a juventude brasileira passa é a participação de jovens dos setores populares nas denominadas tribos⁹. Uma nova vivência vai se criando entre os jovens de famílias urbanas de baixa renda através da incorporação ao mercado de trabalho e de consumo, da ampliação do contato com a escola. A juventude da década de 80 é tida como patológica, apática, indiferente aos assuntos políticos, em contraste com a imagem do jovem da década de 60.

Essa imagem irá alterar-se na década de 90 em duas situações distintas, por um lado os jovens ganham visibilidade pela forte presença nas ruas durante as manifestações do impeachment do presidente Fernando Collor e por outro, os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma dissolução do social. Caracterizados principalmente como violentos, os jovens, em especial os das periferias urbanas, são considerados uma ameaça à ordem social, estando grande parte dessas constatações relacionadas a uma certa perda do papel da família na orientação de seus filhos. Segundo Abramo(1997) “nos anos 90 as figuras juvenis mais em evidência são os jovens pobres que aparecem nas ruas divididos entre o hedonismo e a violência”.

Se pensarmos na juventude associada apenas ao caráter transitório que caracteriza esse período, a definiremos como um conjunto social derivado de uma determinada fase da vida,

⁹ Tribo aqui entendida como um grupo de jovens que se reúne tendo como característica um estilo musical, comportamento e estilos de se trajar comuns..

ênfatizando os aspectos geracionais. Assim, vários sentidos podem ser atribuídos à juventude e o significado diferencia-se em cada contexto.

A modernidade sempre associou o jovem à idéia de futuro. Porém, por mais que saibamos que a juventude tenha características próprias, características que interferem no processo de construção identitária dos jovens ,é preciso reconhecer também que ela é marcada por “rituais de passagem”, o que nos aponta para a sua transitoriedade. Muitas mudanças vão se operar na vida dos jovens e essas mudanças não voltarão a ocorrer da mesma forma no futuro, como as brincadeiras, por exemplo.

Entretanto, considero imprescindível sempre nos reportamos sobre qual juventude estamos nos referindo, visto que devido à sua complexidade conceitual, não há uma juventude, mas várias, e que estas se constituem em espaços sociais datados e localizados tanto geográfica como culturalmente. A definição de juventude é bastante flexível, uma vez que a mesma é carregada de significados culturais e sociais, o que nos mostra que há diversos modos de ser jovem em nossa sociedade.

Reconhecer essa diversidade, quer seja social , cultural, étnica, de gênero, religiosa, é fundamental quando se pensa em ações direcionadas para esse público. A escola e seus profissionais necessitam refletir sobre quem é o jovem por ela atendida, quais são os seus anseios, como se constitui enquanto jovem na realidade específica onde vive, para que consiga pôr em prática um currículo que atenda às particularidades desse grupo.

CAPÍTULO 2

O CAMPO DO CURRÍCULO: DIMENSÕES INCORPORADAS PARA SUA DISCUSSÃO

“O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.”

Moreira e Silva

Estudar e compreender um campo tão complexo como o do currículo requer que se investigue os momentos históricos, socialmente datados e localizados onde as questões macro e também micro são postas à sociedade. Entender o reflexo dessas questões no espaço escolar exige o entendimento de que atividades curriculares, tanto teóricas quanto práticas, não são isoláveis das lutas econômicas, políticas e ideológicas da sociedade como um todo.

Este capítulo se propõe a identificar os elementos da teorização crítica de currículo que nos auxiliarão na compreensão do currículo proposto e que efetivamente ocorre na escola investigada. Para isso, foi dividido em duas partes: na primeira, fazemos uma síntese retrospectiva do campo no Brasil, apontando suas influências e perspectivas teóricas, tentando localizar os elementos surgidos a partir da década de 1980 que fornecem potencial de análise para a discussão atual de currículo e na segunda parte, destacamos os elementos da teoria crítica aqui representados pelos pressupostos teóricos trazidos por Michael Apple e por nós identificados para a análise do currículo na escola pesquisada.

2.1- O surgimento do currículo

É através do currículo que se realizam basicamente as funções da escola como instituição formadora. Atuando muitas vezes sem ter plena consciência disso, os professores conferem vida e significado ao currículo que cotidianamente é moldado e posto em prática em seu quefazer pedagógico. Mas o currículo não pode ser encarado como uma simples relação de conteúdos a serem trabalhados em um curso ou série; na verdade, ele é um documento que constrói identidades específicas.

Sendo um instrumento tão poderoso, proceder à análise do currículo que ganha significado nas salas de aulas das escolas, requer uma incursão na história, na tentativa de apreender o sentido conferido a este termo em distintos momentos para ver em que medida isto influencia a concepção e a prática curricular do professor.

O termo currículo deriva-se da palavra latina *Scurrere* e refere-se a corrida, curso. Dessa forma, as definições iniciais de currículo definiram-no como curso a ser seguido, isto é, uma seqüência linear para operacionalizar o aprendizado. Assim, forjou-se o vínculo entre currículo e prescrição. Mas anterior à sua conceituação, o currículo sempre existiu. Desde o momento em que um professor ensinava algo a seus alunos, o currículo e seus elementos (conteúdo, avaliação, relações, conhecimento) estavam ali presentes.

Segundo Goodson (1999), é com a ascendência política do Calvinismo no século XVII que provém o conceito de currículo como seqüência estruturada ou “disciplina”. A partir de então, currículo e controle se tornaram termos inseparáveis. Percebe-se neste momento o poder do currículo para determinar o que seria processado em sala de aula e logo vê-se uma outra forma de poder presente no currículo, o poder de diferenciar, quer dizer

... até mesmo as crianças que freqüentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava ‘mundos’ diferentes através do currículo a elas destinado (Goodson,1999:13)

- O currículo passa a ser utilizado como instrumento de diferenciação social. Goodson (1999) nos mostra como isso aconteceu na Inglaterra, onde, de acordo com este autor, o trunfo do sistema industrial no século XIX e a dispersão da família provocou a substituição do sistema de classes pelo sistema de salas de aula e assim grupos maiores de alunos podiam ser

supervisionados e controlados. O currículo funcionava, nesta época, como principal identificador e mecanismo de diferenciação social. Isto ocorria da seguinte forma: os filhos de famílias de boa renda tinham escolarização até os 18/19 anos de idade e seguiam um currículo essencialmente clássico. Para os filhos das classes mercantis o currículo tinha orientações menos clássica e já um tanto prática. Os filhos dos pequenos proprietários agrícolas e pequenos comerciantes tinham um currículo que se baseava em ler, escrever e contar.

O sistema de sala de aula introduz uma série de horários e aulas compartimentadas. No currículo, isto se reflete na criação das matérias escolares. Lutas em torno da inclusão desta ou daquela matéria escolar no currículo passam a fazer parte do jogo de interesses governamental e surgem currículos diferentes para grupos específicos de alunos.

Mesmo com toda essa efervescência, o currículo como campo de estudos só surgirá nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos, devido às transformações ocasionadas pela industrialização e pelos movimentos migratórios que intensificavam a massificação da escolarização. Um grupo ligado à administração científica, proposta por Taylor, impulsiona o processo de construção, desenvolvimento e testagem do currículo. As idéias desse grupo encontram sua expressão máxima no livro *The Curriculum*, de Bobbit. Definindo currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais rigorosamente especificados e medidos, esse grupo tem como modelo de instituição a fábrica: o estudante deve ser processado como um produto.

A partir de então, surgem diversas abordagens e teorias curriculares buscando sempre resposta à questão: qual conhecimento deve ser ensinado? Tentando responder a esta questão, as diversas teorias curriculares recorrem a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade (Silva, 2000). A ênfase dada a cada um desses elementos diferencia as várias teorias do currículo. Ora com ênfase no como, ora no por que fazer, as teorias tradicionais unanimemente referem-se aos critérios de seleção do que se deve ensinar e os modos de ensinar.

As diversas definições do termo currículo nas teorias tradicionais alternam-se na ênfase ou no compreender ou no ensinar, ou nos conteúdos ou nas habilidades para viver na sociedade, como podemos perceber na definição de alguns teóricos.

Bobbit: currículo como conjunto de habilidades que os alunos deveriam aprender para viver na sociedade. É o cunhador dos famosos “objetivos terminais”, isto é, o que um aluno deverá ser capaz de fazer ao final de um curso.

Taba: o currículo inclui não apenas a seleção e a organização de objetivos e conteúdos, mas também as estratégias metodológicas e as prescrições de avaliação.

Johnson: dentro da orientação “tecnicista”, tem uma posição diferente sobre a relação entre currículo e ensino. Estabelece diferenças entre um termo e outro. Currículo refere-se ao que se pretende que os alunos aprendam e não ao que se pretende que eles façam. O currículo prescreve, antecipa os resultados do ensino, mas não os meios, sendo esta tarefa do ensino.

Stenhouse: atribui ao currículo o papel de propor intenções e modos operacionais. Definiu currículo como uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo, de forma tal que permaneça aberto à discussão e possa ser trasladado efetivamente à prática.

As teorias críticas mudam o foco e em vez de proporem um currículo, como fizeram as teorias tradicionais, se preocuparam em analisar e discutir o que vem a ser realmente o conhecimento transmitido através do currículo, quem, como e por que este conhecimento foi selecionado desta maneira. É justamente a questão do porque que irá distinguir a abordagem curricular nestas duas teorias. Para a teoria crítica, o poder é uma categoria central para a análise do currículo. Todo conhecimento trabalhado no currículo reflete relações de poder.

No anos 80 a teoria curricular crítica começa a penetrar a discussão sobre currículo no Brasil, década em que as discussões sobre o fracasso escolar das crianças das camadas populares acentua-se. Nesse período, a educação de jovens e adultos era identificada com as campanhas e o supletivo, principalmente depois da LDB 5692/71. Com um campo teórico e prático vasto, a EJA mantém numerosas interfaces com temas correlatos e conforme levantamento realizado por Haddad (2000), as pesquisas na área estão dispersas, sendo realizadas em campos diversos como a Educação, a Linguística, Psicologia.

No caso das pesquisas de EJA na área de educação, a grande maioria enfoca as políticas públicas, a formação do professor, o aluno e sua condição de trabalhador, a inadequação da escola e o lócus é geralmente as séries iniciais ou experiências de alfabetização. Estudos sobre processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares no período 1986-1998 representam 23 trabalhos: 12 sobre aquisição da leitura e da escrita, 7 de matemática e 4 de outras áreas (física, química, educação física e ciências). Os trabalhos nas áreas específicas do currículo buscam relacionar os conhecimentos e saberes que os alunos pouco ou não escolarizados adquirem na sua vivência cotidiana aos conhecimentos e saberes veiculados pela escola. Entretanto, uma discussão sobre currículo na EJA esteve ausente nos estudos analisados no período acima citado.

É aqui que se insere o meu trabalho. Entendendo a EJA como parte integrante da educação básica, busco compreender o currículo trabalhado nessa modalidade de ensino que apresenta características que precisam ser levadas em consideração quando se propõe uma proposta curricular. Diversos documentos reconhecem as especificidades do público da EJA e devem ser consultados no momento da discussão e proposição de um currículo para os alunos que a integram. Dentre eles, citamos as diretrizes nacionais, a LDB e as propostas curriculares.

A LDB 9394/96 reconhece as particularidades do público que frequenta a EJA: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Artigo 37, parágrafo 1º).

As diretrizes curriculares nacionais para a EJA constituem um instrumento valioso para os profissionais envolvidos com essa modalidade de ensino, pois nelas são destacadas as funções atribuídas à EJA, funções estas que devem integrar as discussões em torno da proposta pedagógica da escola. A primeira função é a **reparadora**, ou seja, a restauração do direito de todos a uma educação e a uma escola de qualidade. Reconhecendo os grupos sociais que não tiveram, historicamente, acesso à educação escolar, o parecer destaca as conseqüências materiais e simbólicas advindas da negação deste direito fundamental e também o quanto o

acesso ao saber transmitido na escola é importante para ajudar a minimizar as conseqüências das desigualdades sociais.

As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo requerem cada vez mais o acesso ao saber. Aqueles que se virem privados do saber básico e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho. (Parecer 11/2000, p.5)

Os diferentes sujeitos que compõem a EJA também são reconhecidos: “A reentrada no sistema escolar dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação”(Parecer 11/2000,p.5).

Isto nos remete à segunda função atribuída à EJA, a **equalizadora**. Por meio dela, os indivíduos que tiveram sua trajetória escolar interrompida têm garantido o direito de retorno e permanência na escola que lhes possibilite desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida. Assim, o Estado deve assegurar àqueles que abandonaram ou evadiram da escola condições necessárias para que adquiram ou completem sua escolaridade.

A terceira função é a **qualificadora** e sua tarefa é “propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida”(Parecer 11/2000,p.6). Esta função constitui o próprio sentido da EJA e permanecerá quando a democratização da educação acontecer e as outras funções acima citadas não forem mais necessárias.

Outro documento também editado pelo MEC foram as propostas curriculares do ensino fundamental para a EJA. Para as séries iniciais, houve uma parceria com a ONG Ação Educativa e o material foi distribuído às escolas. O kit, além do livro com a proposta curricular, contém outros 4 livros com sugestões de atividades a serem desenvolvidas com os alunos, baseadas em temas variados. Os docentes não foram esquecidos; o projeto Parâmetros em Ação reserva um volume destinado aos professores de EJA. Quanto à séries finais do ensino fundamental, a proposta contém 3 volumes: 1 de introdução, onde são discutidas

algumas características da EJA e apontadas sugestões para se construir uma proposta curricular e 2 volumes destinados às disciplinas que constituem o núcleo comum do currículo nacional e seguem a mesma organização dos PCNs do ensino fundamental regular.

É necessário ter em mente que a proposta editada pelo MEC é apenas isso: uma proposta. Serve como material de estudo e orientação para escolas e professores e como tal, precisa ser questionada, discutida e não ser utilizada como se fosse um documento com concepções de conhecimento e de currículo, bem como de direcionamentos neutros, pois nenhum documento curricular é um elemento neutro, de transmissão desinteressada.

2.2- O CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL: UMA SÍNTESE RETROSPECTIVA

O Brasil da educação cristã dos séculos XVI e XVII era a terra dos métodos dos jesuítas. O *Ratio Studiorum* era o catecismo pedagógico dos jesuítas, a educação resumia-se a aprender a religião católica, ler e escrever, estes últimos sendo privilégio dos nobres. A tradição curricular posterior à expulsão dos jesuítas combinava os princípios de Herbart, Pestalozzi e dos próprios jesuítas. As tendências curriculares brasileiras eram caracterizadas por ênfase em disciplinas acadêmicas, enciclopedismo e divisão entre trabalho manual e intelectual. Após a Primeira Guerra Mundial o caráter elitista e excludente do currículo começa a ser questionado, pois principia-se uma organização industrial e começa-se a achar necessário a alfabetização dos trabalhadores, uma vez que 85% de nossa população era analfabeta. A alfabetização era vista pela burguesia industrial emergente como instrumento para mudar o poder político e derrotar as oligarquias rurais.

De acordo com Moreira (1990), um ensaio inicial de sistematização das questões curriculares surgiu em nosso país no início do século XX, em algumas das reformas efetuadas na Bahia, Distrito Federal e Minas Gerais. O Brasil nos anos 1920 presenciava as tensões e conflitos provocados pelos processos de urbanização e industrialização e pelo recebimento de considerável número de imigrantes. É também nessa época que as idéias pedagógicas progressivistas derivadas do pensamento de Dewey e Kilpatrick começam a exercer certo fascínio em nossos educadores e teóricos.

As reformas educacionais organizadas no período, tendo à frente educadores identificados com o Movimento da Escola Nova, nos estados acima citados, evidenciam uma preocupação com questões curriculares. A reforma promovida por Anísio Teixeira considerou as disciplinas escolares como instrumentos para o alcance de determinados fins, atribuindo-lhes o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade. O currículo, mesmo centrado em disciplinas, foi proposto em harmonia com os interesses, necessidades e os estágios de desenvolvimento das crianças baianas, demonstrando a preocupação tanto com os interesses e necessidades individuais e o atendimento das necessidades sociais.

Francisco Campos e Mário Casassanta, organizadores da reforma em Minas Gerais, sistematizam com clareza o pensamento da Escola Nova. Por meio da reorganização do ensino elementar e normal, utilizam, pela primeira vez, de princípios definidos de elaboração de currículos e programas, estes concebidos como instrumentos para desenvolver nas crianças as habilidades de observar, pensar, julgar, criar, decidir e agir.

A reforma do Distrito Federal, ocorrida sob a responsabilidade de Fernando de Azevedo, enfatizou as tarefas sociais do sistema escolar e sugeriu os meios necessários para que tais tarefas fossem cumpridas, enfatizando a interação entre escola e sociedade.

Estas reformas representaram um importante momento para se repensar as práticas da escola tradicional. Mas apesar da preocupação com reconstrução social, a maior contribuição destas reformas limitou-se a novos métodos e técnicas (Moreira, 1990).

Com a criação do INEP, em 1938, o campo do currículo se configura, pois foram oferecidos cursos sobre o tema e uma base institucional de estudos sobre currículo foi se constituindo. A partir de 1944, a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos tornou-se um instrumento de discussão dos problemas educacionais e da difusão do pensamento curricular emergente. Diversas iniciativas foram empreendidas pelo INEP: a publicação do primeiro livro-texto brasileiro sobre currículo, cursos e estudos específicos, principalmente através do

Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, dos Centros Regionais. A influência teórica do pensamento curricular do INEP são as idéias progressivistas de Dewey e Kilpatrick.

Influência significativa no desenvolvimento do campo de currículo no Brasil é exercida pelo PABAE, cujo convênio fora assinado em 1956, através dos acordos MEC/USAID¹⁰. No INEP havia um departamento responsável pela organização de cursos sobre currículo e assistência técnica em questões curriculares às autoridades dos estados. A ênfase era nos aspectos instrumentais do currículo, principalmente através da associação entre currículo e supervisão, pois desde o seu início, o campo do currículo fora associado mais com os supervisores do que com os professores. No PABAE pode-se observar uma forte influência tecnicista, comprovada pelo livro de Marina Couto, *Como organizar currículo*, publicado em 1966, utilizado no PABAE, sendo referência e representante do pensamento curricular do programa.

O campo do currículo na década de 1960 é marcado conseqüentemente pela influência do PABAE e pela introdução da disciplina Currículos e Programas no curso de Pedagogia. A partir dos anos 1970 encontramos uma contribuição extremamente significativa no pensamento de Paulo Freire, para quem o ponto de partida da seleção e organização do conteúdo curricular deve ser a situação de existência concreta dos educandos. Para Moreira (1990), a teoria de Freire representa o primeiro esforço, no Brasil, de focar conhecimento e currículo a partir de um interesse em educar sujeitos sociais para a emancipação.

Apesar da influência de outros enfoques e tendências, na década de 1970 os cursos e programas oferecidos tanto nas universidades quanto pelo INEP refletem uma forte organização tecnicista, principalmente através da incorporação das idéias de Tyler e Taba. O

¹⁰ Acordos assinados entre o Brasil e a AID (Agency for International Development) e que atingiu todo o nosso sistema de ensino, nos níveis primário, médio e superior, nas áreas acadêmicas e profissional e no funcionamento tanto administrativo quanto o planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, além do controle do conteúdo geral do ensino através do controle de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. Os acordos incluíam: fornecimento de ajuda financeira sob a forma de pagamento de serviços aos assessores americanos, bolsas de treinamento de brasileiros nos Estados Unidos e, em alguns casos, financiamento para realização de experiências-piloto de treinamento pessoal; fornecimento de pessoal americano para prestação de assessoria técnica, assessoria de planejamento e proposição de programas e pesquisas; financiamento, sob a responsabilidade do MEC, das despesas de alojamento desse pessoal e de viagens, transporte e manutenção do pessoal brasileiro designado para trabalhar nas comissões junto aos técnicos americanos.

livro de Tyler, *Basic Principles of Curriculum e Instruction*, publicado nos Estados Unidos em 1949 e traduzido para o Brasil em 1974, influencia sobremaneira os cursos e o campo do currículo em nosso país. Entretanto, a tendência tecnicista não pode ser absolutizada como a única a influenciar o campo no Brasil. Moreira (1990) relata que essa tendência foi associada a outras divulgadas em nosso país, como a progressivista, a estrutura das disciplinas, de Bruner.

A década de 1970 é marcada, na Europa, pela publicação do livro *Knowledge and Control*, organizado por Michael Young e representa marco fundamental no desenvolvimento de uma abordagem crítica do currículo. Inicialmente, essa abordagem crítica e sociológica do currículo não influenciou o campo no Brasil. Segundo Forquin (1993: 69) “é forçoso constatar que a forma de abordagem crítica do currículo proposta pelos novos sociólogos, permaneceu um fenômeno muito especificamente britânico”. Não registramos no período a tradução de nenhum dos artigos do livro em nosso país. Nas reformas educacionais realizadas nos anos 80 nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro está pouco explicitada, na fundamentação teórica das propostas, os princípios da sociologia do currículo, que já se difundia no país ao final da primeira metade da década em questão.

Entretanto, é inegável a contribuição da NSE para o desenvolvimento de novas abordagens do currículo. Ao propor uma análise sociológica do currículo, a NSE questiona a denominada “sociologia aritmética”, pois esta, por sua ênfase empírica e estatística, concentrava-se apenas nas variáveis de entrada e de saída no sistema escolar, deixando de problematizar o que ocorria neste percurso; a natureza do conhecimento escolar não era questionada. Para a NSE, a questão não consiste em saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, mas em saber o que conta como conhecimento.

Efetuada uma análise não apenas pedagógica do conhecimento escolar, a NSE trouxe novos elementos que nos auxiliam na compreensão do currículo: a organização do currículo como forma de legitimação e organização do saber; a análise das representações e perspectivas subjetivas dos professores como profissionais da transmissão do saber; e o estudo do processo de interação pedagógica. Insistindo no caráter socialmente construído do conhecimento,

questionando os processos de seleção e exclusão feita por professores em suas práticas em sala de aula ,a NSE pôde encontrar e demonstrar as bases para uma crítica radical aos absolutismos teóricos e culturais assumidos como orientação curricular em prática no sistema escolar inglês.

Já no Brasil, os anos 80 foram marcados também pela presença, no campo, da chamada Pedagogia Crítica, termo utilizado para designar as tendências que , partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação, manifestada em três tendências: a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos. Duas dessas tendências se destacam, a crítico-social dos conteúdos e a libertadora, esta última relacionada diretamente com a teoria de Paulo Freire.

A tendência crítico-social dos conteúdos, definida por Libâneo (1985: 17) como “um outro caminho para os que encaram a escola pública como difusão de conhecimentos, que confiam na possibilidade de uma sistematização do saber e sua crítica, na valorização do pedagógico sem perder a vinculação com o todo social”, defende a idéia de a escola ser a instância privilegiada de socialização do conhecimento historicamente acumulado e propõe-se como uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Elaborada por teóricos brasileiros como José C. Libâneo, Dermeval Saviani e Guiomar Melo, está voltada para o contexto brasileiro, não refletindo a influência de autores curriculistas americanos ou ingleses da época. Entretanto, Moreira (1990: 167) adverte que “os conteudistas, em sua tentativa de resgatar a importância do conteúdo, tendem a apresentar uma crítica por demais exagerada das outras tendências e orientações. A consequência é que um diálogo mais frutífero com as posições divergentes deixa de ocorrer”.

Para a educação popular, identificada com o pensamento freireano, a ênfase é colocada na necessidade da escola trabalhar com a cultura das camadas populares, por meio do rompimento da relação existente entre a cultura escolar e as experiências e cultura daqueles que detêm o poder na sociedade, propondo-se uma escola alternativa que integre construção do conhecimento e conscientização. O saber popular é valorizado e utilizado como

instrumento de conscientização. Apesar disso, a teoria freireana é criticada por alguns teóricos pelo fato de não valorizar o papel do conteúdo curricular. Entretanto, uma leitura atenta dos escritos de Freire nos mostra que ele reconhece a importância do conteúdo desde que este seja entendido como mediação para o caminho do conhecimento, pois não aceita a supervalorização da simples transmissão do saber.

(...) se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica” (FREIRE, 1981: 62)

Mesmo não desenvolvendo uma teoria específica de currículo, é possível perceber em Freire uma preocupação em teorizar e encontrar alternativas para questões propriamente curriculares. Sua crítica ao currículo existente encontra-se no conceito de educação bancária, expressão de uma visão epistemológica para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”. O conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico, onde o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele. O poder criador dos educandos é anulado ou minimizado, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade.

Para Freire (1984), por outro lado, só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Por isso, através da “educação problematizadora”, Freire procura desenvolver uma concepção que seja uma alternativa à educação bancária por ele criticada. A educação problematizadora, respondendo à essência da consciência, que é a sua intencionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação. Freire conceitua a educação problematizadora como

A educação libertadora, problematizadora, (...) [é] um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador de um lado, educando de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição

educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1984: 78)

Numa perspectiva de educação que seja problematizadora, os educandos são investigadores críticos, em diálogo com o educador. O papel do educador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do “logos”. Assim, este tipo de educação implica num constante ato de desvelamento da realidade. Um currículo pensado em tal abordagem é elaborado e reelaborado em conjunto com os educandos, privilegiando os saberes que estes possuem e propiciando o desenvolvimento de uma perspectiva que apaga as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular. Há uma ampliação do conceito de cultura e a cultura popular é um conhecimento que legitimamente fará parte do currículo.

Estas duas correntes se revelaram fortemente ancoradas à realidade brasileira, tendo em comum o fato de procurarem superar o pessimismo pedagógico, resultado da maneira como foi realizada, entre nós, a leitura das teorias da reprodução¹¹ que marcaram o campo da educação durante a década de 70. Elas colocaram a escola pública no centro do debate e procuraram resgatar a legitimidade da instituição escolar.

Direcionando um outro olhar para a escola, esta passa a ser vista como um espaço de conflito, de confronto entre as diversas forças que disputam o poder e o prestígio em um contexto histórico específico e determinado. Isto abre espaços para se pensar a existência de forças de resistências, como a capacidade transformadora que é inerente a toda prática educativa. Apesar de toda esse redimensionamento do olhar acerca da escola e do currículo,

¹¹ As denominadas teorias da reprodução passam necessariamente por três trabalhos centrais: *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, de Althusser (1970), *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron (1970) e *A escola na América Capitalista*, de Bowles e Gintis (1976). Essas três pesquisas representaram uma ruptura radical com as perspectivas dominantes em educação e tiveram origem em países centrais do capitalismo. Para Bourdieu e Passeron, são reproduzidas no processo de reprodução social as relações de força entre os grupos ou classes sociais; os bens simbólicos são o objeto principal do processo de reprodução. Para Bowles e Gintis, o objeto da reprodução são as desigualdades na esfera econômica, não desigualdades na propriedade de bens econômicos, mas na posição dentro da produção e para Althusser, são as relações diferenciadas dos homens com seus meios de produção que constituem o objeto privilegiado no processo de reprodução. A reprodução, para os teóricos acima ocorre na família, no local de trabalho e principalmente na escola.

estas duas correntes se diferenciam radicalmente no tocante à visão de qual currículo para a escola pública brasileira, tendo como consequência, de acordo com Moreira (1990), o estacionamento da discussão, o que dificulta a superação das limitações e falhas tanto da pedagogia dos conteúdos como da educação popular.

A partir dos anos 80 registra-se um grande número de obras de autores nacionais, expresso em livros e artigos em que perpassa o espírito da renovação. A produção temática e crítica problematizadora de diversos autores brasileiros substitui os manuais de currículo. Privilegia-se a abordagem dialética e de natureza sociológica. O artigo de Domingues (1986) *Interesses humanos e paradigmas curriculares* é, de certa forma, utilizado pelos teóricos do campo do currículo para que estes reformulem seus pensamentos. Valendo –se da classificação feita por MacDonald, Domingues faz uma aplicação desta à realidade brasileira por meio de um esquema conceitual que comporta três paradigmas de currículo: técnico-linear, circular –consensual e dinâmico-dialógico. Este esquema foi amplamente utilizado pelos teóricos do campo no Brasil.

As variadas vertentes das teorias críticas contribuem, neste período, para uma certa “revolução” dos estudos no campo de currículo. Souza (1993) identifica três tendências na produção bibliográfica brasileira a partir dos anos 80: o enfoque sociológico, com base no marxismo e no neomarxismo; o enfoque humanista e o enfoque fenomenológico. De acordo com a autora, o deslocamento das preocupações, antes em torno dos aspectos técnico-metodológicos para preocupações, agora, de natureza política, econômica e sociocultural, ampliou de forma significativa o universo de análise do currículo.

Outra influência significativa é a penetração no país da obra *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple. Construída sob uma perspectiva sociológica, utilizando o referencial teórico marxista, num diálogo com autores como Bernstein e Gramsci, Apple objetiva entender “como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção de controle social sem que os grupos dominantes tenham que recorrer a mecanismos declarados de dominação”(1982: 12). Para isto, o autor propõe que três áreas da vida escolar sejam questionadas:

- a) **A escola:** como as questões diárias básicas das escolas- distribuição de normas, valores, rotinas, contribuem para a incorporação das ideologias dominantes?
- b) **O conhecimento:** de onde provém e a quem pertence esse conhecimento, a que grupos sociais pertence? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado?
- c) **O educador:** como essas ideologias refletem na prática do educador? Quais os compromissos ideológicos e epistemológicos estão presentes em suas práticas?

Na década de 1990, a produção do campo aumenta de forma expressiva e diversifica-se teórica e tematicamente. É visível o recurso a teorias sociais e culturais, principalmente as associadas ao pós-modernismo e aos estudos culturais. Moreira (1990) e Silva (1992) contribuíram de forma significativa para o avanço do campo no Brasil. Silva (1992)¹² apresentou um balanço de duas décadas de desenvolvimento curricular no Brasil(1970a 1990), denominadas de lições e dúvidas. Dentre as lições elencadas pelo autor, destaco: “o processo de criação , seleção , organização e distribuição do conhecimento escolar está estreitamente relacionado com os processos sociais mais amplos”, “O conhecimento escolar constitui uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades e este conhecimento é distribuído de forma desigual de acordo com as diferentes classes e grupos sociais”. Estas lições estão de acordo com alguns pontos levantados pela NSE na década de 70.

Dentre as dúvidas, o autor constata que “não sabemos como efetivar mudanças reais em nossos sistemas educacionais de massa”, “ainda não equacionamos corretamente qual combinação curricular seria mais compatível com os ideais de construção de uma sociedade verdadeiramente justa e democrática”. Acredito que as reformas curriculares alternativas realizadas pelas administrações municipais das cidades de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre e Rio de Janeiro, de certa forma tentam responder a estas dúvidas. Mesmo padecendo de alguns problemas, estas reformas tentaram, ao menos no nível do discurso, “deslocar o processo de construção curricular dos órgãos centrais das redes de ensino para o âmbito das

¹² Publicado em 1990 em forma de artigo, o texto de Silva foi posteriormente incluído no livro O que produz e o que reproduz em educação. Foi a esta última publicação a que recorri.

escolas. Adotaram um conjunto de princípios gerais a partir dos quais docentes, estudantes e pais passaram a elaborar o currículo em cada escola”(Moreira,2000: 124).

Apesar de toda a densidade teórica, a teoria curricular crítica é vista como em crise: dispersão , sofisticação teórica, mas ainda reduzida visibilidade nas escolas. Moreira (2001) resume bem a situação atual do campo:

Os curriculistas precisam definir os alvos preferidos de suas preocupações, delimitando melhor os temas prioritários das investigações a serem realizadas. Da restrita visão de currículo como lista de conteúdos e disciplina, passa-se a uma visão que abrange praticamente tudo e qualquer fenômeno educacional”

2.3- As atuais discussões no campo do currículo

A partir da década de 1990 presenciamos a expansão e a reestruturação da teoria educacional, com um refinamento de algumas categorias, influenciadas pelo pensamento pós-moderno e pelo pensamento pós-estruturalista. Analisam-se as questões de significado , identidade e política sob um novo prisma; acentua-se o caráter socialmente construído da linguagem; passa-se a interpretar os objetos culturais como textos.

A introdução das correntes pós-modernistas no campo da teoria educacional traz elementos novos para se pensar a tensão entre universalismo e relativismo e contribui para a renovação da concepção de cultura. O currículo passa a ser visto como portador de diferentes significados que traduzem os conflitos de interesse entre as diferentes forças sociais e políticas em disputa pelo poder e a verdade epistemológica dos conteúdos escolares é profundamente abalada. As relações de diferença que se estabelecem no cotidiano escolar passam a ser vistas como relações de poder historicamente construídas. As diferenças e identidades sociais e culturais passam a ser vistas em permanente processo de construção, o que leva a um redimensionamento do olhar para se analisar o currículo e a prática pedagógica em sala de aula.

A perspectiva pós-moderna aplicada ao campo de currículo recorre a autores da teoria social. O termo pós-moderno é polissêmico e coloca em discussão toda a epistemologia que conferiu o status de cientificidade da ciência moderna. As noções clássicas de verdade, razão, identidade, objetividade, progresso científico e emancipação universal dos homens, que constituíram a base da Ciência Moderna são questionadas. Mesmo não havendo uma definição clara do que seja o pós-modernismo, Burbules e Rice (1993) identificam três idéias que se repetem na análise pós-moderna da educação: 1) a rejeita os absolutos: não pode existir nenhuma racionalidade única, nenhum quadro de referência teórico supremo de análise dos eventos sociais e políticos; 2) afirma que todos os discursos sociais e políticos estão saturados de poder ou dominação: qualquer metanarrativa é considerada sinônimo de hegemonia de uma ordem social e política; 3) a celebra da diferença: uma vez que todos os significantes são meras construções, não existe nenhuma razão clara para conceder qualquer importância ou valor especial a uns em detrimento de outros.

Os ideais da modernidade, nos quais se baseia a teoria crítica, são vistos por alguns autores como incongruentes com a perspectiva pós-moderna. Entretanto, segundo Burbules e Rice (1993) parece que existem duas correntes distintas no pós-modernismo, que adotam posições fundamentalmente diferentes em relação ao próprio modernismo, denominadas pelos autores de pós-modernismo e antimodernismo. A primeira está fundamentalmente em continuidade com a tradição moderna, embora buscando contestá-la e redefini-la.

O 'pós' indica um passo além, naturalmente, mas também uma continuidade; qualquer tradição que se identificar como pós-algo está também aceitando a importância básica da tradição que se propõe superar (...) Nesse sentido, o pós-modernismo não é inteiramente contrário ao modernismo. (Burbules e Rice, p. 179)

O antimodernismo vê-se a si mesmo como efetuando uma completa ruptura com o modernismo; não está preocupado em recuperar e reformular valores, tais como razão ou igualdade, mas em desconstruí-los e rejeitá-los. Porém, falta ao antimodernismo uma posição clara de uma "liberdade positiva" que identifique as condições sociais nas quais um pensamento e uma ação mais livres sejam possíveis. Na falta disso, o antimodernismo não tem sido capaz de articular uma teoria educacional clara e desejável. (idem, 181)

Segundo DOLL(1997) as implicações de uma perspectiva pós-moderna para a educação e o currículo são imensas, mas de forma alguma claras. Surge um senso de ordem inteiramente novo; não a ordem simétrica, simples e seqüencial que a Ciência clássica tomou emprestada do pensamento medieval, mas uma ordem assimétrica, caótica e fractal, que estamos começando a descobrir nas ciências pós-modernas. De acordo com o mesmo autor,

“quando esta forma de ordem nova e mais sutil chegar à escola, as relações entre os professores e alunos mudarão drasticamente. Estas relações exemplificarão menos o professor instruído que informa os alunos não instruídos, e mais um grupo de indivíduos interagindo juntos na mútua exploração de questões relevantes. (...) Finalmente, o currículo não será visto como ‘pista de corrida’ determinada, a priori, e sim como uma passagem de transformação pessoal. Esta mudança de foco colocará mais ênfase no corredor correndo e nos padrões que emergem conforme muitos corredores correm, e menos ênfase na pista de corridas, embora nem os corredores nem a pista possam ser dicotomicamente separados”(p.19-20)

Na perspectiva pós-moderna não existe um método que pretenda dar conta de toda a diversidade de saberes e práticas que ocorrem na escola. Reconhecendo a existência de uma pluralidade de conhecimentos, reconhece-se, conseqüentemente, que não há um método eficiente, único, seguro. Dessa forma, o currículo escolar pode receber uma outra configuração, passando a ter um enfoque mais globalizante, aberto, dinâmico, em constante construção e transformação. O conhecimento, nessa perspectiva, não é algo que exista exterior ao sujeito, à história, à cultura; não é algo fixo, pronto e acabado.

A teoria educacional pós-moderna também rejeita, obviamente qualquer perspectiva objetivista do conhecimento. Mas enquanto na perspectiva da ‘construção social do conhecimento’ ainda há um referente, que é o conhecimento intersubjetivamente partilhado, aqui desvanece-se qualquer pretensão a sustentar asserções de verdade, ancoradas nalgum ponto de referência exterior.(SILVA, 1996: 14)

A perspectiva pós-moderna gerou uma certa apreensão em nós educadores que temos contato com essa discussão; as certezas, até então cristalizadas, foram questionadas e ficamos sem saber a quem ou ao que recorrer. Entretanto, essa discussão ainda está muito restrita à

academia. As escolas de educação básica continuam atuando da mesma forma, abordando o conhecimento como algo externo ao sujeito.

Toda a discussão trazida pela perspectiva pós-moderna preconiza mudanças na sociedade como um todo . Diante disso, como ficam a escola e o currículo? É em Doll que vamos encontrar essa discussão voltada ao campo do currículo. Recorrendo às idéias de Piaget, Bruner, Prigogine, Dewey e Whitehead, não por considerá-los pós-modernos , mas por perceber em suas idéias a possibilidade de reformulações no que tange ao currículo, esse autor propõe uma matriz de currículo, visando , segundo o mesmo ,“enfatizar a natureza construtiva e não-linear de um currículo pós-moderno”(p. 178), pois “um currículo construtivo (...) emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz, evidentemente, não tem início e nem fim ; ela tem fronteiras e pontos de interseção ou focos”(p.178).O paradigma dos sistemas abertos é visto por Doll ² como aquele que oferece alternativas para contrapor o determinismo da Modernidade, pois

“os seres humanos, por si próprios, são sistemas vivos e (...) os sistemas vivos, por si próprios, são sistemas abertos. Portanto, o desenvolvimento educacional ocorreria melhor quando baseado no tipo de sistema que caracteriza o ser humano”(p.74).

Vários são os desafios que se colocam para a escola e o currículo com o advento das transformações globais pelas quais estamos passando. Tem –se colocado a necessidade de um outro tipo de conhecimento para lidar com as incertezas que estão postas e ao mesmo tempo , esse novo conhecimento deve possibilitar ao maior número possível de pessoas o acesso aos bens culturais que lhes possibilite sobreviver na situação atual .

Outra abordagem a que alguns autores do campo do currículo têm recorrido é o pós-estruturalismo. A perspectiva pós-estruturalista aplicada ao campo do currículo tem recorrido às idéias de discurso , de Foucault e desconstrução, de Jacques Derrida, na tentativa de entender e explicar aspectos curriculares não explicitados pelas teorias curriculares da Modernidade.

O pós-estruturalismo questiona certas concepções de saber e poder e a relação entre os dois. Cherryholmes (1993) argumenta que “se a crítica pós-estrutural nos ensina alguma coisa é que devemos desconfiar das asserções argumentativas e das afirmações sobre conhecimento e sobre política baseadas em apelos à precisão, à certeza, à clareza e ao rigor” (p.162). Este é um ponto importante, uma vez que nos mostra que o conhecimento corporificado no currículo e transmitido aos estudantes é o conhecimento de um grupo, que através do discurso o tornou hegemônico, visando produzir um tipo específico de sujeito. Em qualquer análise curricular devemos nos perguntar diretamente quais interesses estão sendo atendidos e quais estão sendo excluídos e descobrir por que e como oportunidades são fornecidas e outras são deixadas de lado.

O currículo não é um campo educacional isolado, autônomo. Em vez disso, ele é parte de nossa sociedade mais ampla e obedece aos mesmos ritmos que moldam nossa política, música, negócios, tecnologia. (CHERRYHOLMES, 1993:164)

Cherryholmes também nos fornece contribuições importantes para se efetuar uma análise pós-estrutural do currículo, que podem ser sintetizadas nas seguintes asserções: 1) a política não cria o currículo a partir do nada. O problema consiste em determinar como o poder molda o discurso curricular; 2) questionar sempre quais interesses estão sendo atendidos e quais estão sendo excluídos; 3) determinar quem participa com autoridade no discurso curricular, quem escuta e quem é excluído; 4) nada é o que parece ser na superfície; 5) descobrir quais são as categorias valorizadas e dominantes; 6) prestar atenção não apenas nos tópicos que normalmente estão à vista, mas ficarmos atentos também às condições históricas e às estruturas sociais através das quais os tópicos são constituídos, reconstituídos e legitimados.

O campo curricular não é um campo neutro. Analisar o currículo apenas de um ponto de vista pedagógico é extremamente insuficiente, pois assim procedendo, as relações de poder, as múltiplas identidades construídas, os discursos que conferem legitimidade à seleção cultural efetuada pelo professor, não são analisados.

² Segundo Doll, os critérios que poderiam ser usados para avaliar a qualidade de um currículo pós-moderno, um

Na tentativa de compreender a seleção cultural do currículo apresentado aos alunos jovens do curso de EJA da escola pesquisada, recorro aos construtos teóricos da teorização crítica de currículo, neste trabalho representada pelas contribuições de Apple.

2.4- Currículo e EJA: procurando uma aproximação

Toda escolha é uma escolha política e sempre intencional. A opção pela teorização crítica do currículo deve-se à mesma ter nos mostrado que o currículo é uma construção social, é o resultado de um processo histórico. De acordo com essa concepção, o currículo é o modo pelo qual a cultura, o conhecimento, as relações de poder e controle são representados, ressignificados e reproduzidos no cotidiano escolar. O currículo reflete as lutas mais amplas da sociedade e não está restrito a uma única função social. Ele é o produto de arranjos sociais, econômicos, políticos, ideológicos e pedagógicos que conferem poder às formas de conhecimento trabalhadas / transmitidas na escola .

2.4.1- REVENDO A CONTRIBUIÇÃO DE MICHAEL APPLE PARA O CAMPO DO CURRÍCULO

Estabeleceremos agora um diálogo com os construtos teóricos defendidos e construídos por Michael W. Apple sobre a educação e a sociedade, tomando como foco de análise o currículo e o conhecimento transmitido pelo mesmo na escola.

Estamos vivendo em um período onde diferentes tipos de análises objetivam compreender e explicar as mudanças em curso, tanto na educação, quanto em áreas como a biotecnologia, a informática, as telecomunicações, as relações de trabalho. Estas análises traduzem-se em conceitos como multiculturalismo, pós-modernismo, pós-estruturalismo, teorias pós-críticas , numa tentativa de superação ou negação das grandes explicações que julgamos dar conta de entender o mundo social (metanarrativas). Vivemos a emergência de um tempo contraditório, marcado por ambigüidades, transformação. Considero, todavia, de importância fundamental que não percamos de vista os conceitos sobre a sociedade e a educação desenvolvidos pelas

currículo gerado, mas não pré-definido, indeterminado, seriam os quatro Rs: riqueza, recursão, relações e rigor.

teorias críticas, pois estes conceitos contribuem para que analisemos e percebamos melhor o cotidiano escolar e o currículo que acontece nesse cotidiano. Concordamos com Apple (1999) que o projeto e os instrumentos de estudos educacionais críticos ainda estão em formação. Este não é um projeto finalizado.

O nome de Apple figura hoje, em conjunto com outros pesquisadores e estudiosos do pensamento educacional e pedagógico, como Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, dentro da chamada Pedagogia Crítica, que como já foi explicitado, reúne um conjunto de orientações teóricas e práticas que passam a servir de referencial alternativo às concepções liberal e tecnicista no campo da educação a partir da década de 1970. Tomando como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade, Apple se propõe a analisar o currículo e o conhecimento instituído e legitimando como oficial nas escolas.

Para entender a contribuição desse autor para o desenvolvimento de uma teoria curricular, é necessário identificar as influências da teoria crítica e conhecer o contexto em que surgem suas idéias e como estes o influenciaram.

A teoria crítica em seu sentido mais formal e usual remonta a um período anterior ao surgimento das teorias curriculares críticas. Ela surgiu na Alemanha com nomes como Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin – conhecida como Escola de Frankfurt-, numa tradição de análise minuciosa das relações de cultura e política cultural de massas no capitalismo, para posteriormente se estender à análises que vão para além do capitalismo e suas formas, como a análise dos aspectos cognitivos e do conhecimento técnico como formas de dominação.

A teoria educacional crítica é uma perspectiva de análise da educação para além das concepções filosóficas idealistas e liberal e algumas de suas correntes se apoiam na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Há um conjunto de teorias que compõem a teoria educacional crítica, com orientações marxistas e neomarxistas e também múltiplos tipos de abordagens feministas e estudos culturalistas críticos.

No campo do currículo, a abordagem crítica surgiu na Inglaterra e na França a partir de campos da sociologia crítica com nomes como Michael Young, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu e representantes da filosofia marxista, como por exemplo o ensaio de Althusser sobre a escola como aparelho ideológico do Estado. Nos Estados Unidos, essa abordagem crítica surge como contraponto à perspectiva conservadora no campo curricular, iniciada com Bobbit e Charters, e desde o início esteve dividida entre marxistas e neomarxistas de um lado e abordagens ligadas à hermenêutica e à fenomenologia, do outro. Nas abordagens voltadas para a hermenêutica e a fenomenologia, a ênfase é dada aos significados subjetivos que as pessoas elaboram sobre as suas experiências escolares e curriculares e através da intersubjetividade se dá a conexão destes significados subjetivos com o social. Nessa perspectiva, o currículo se constitui como um lugar onde professores e alunos têm oportunizadas as condições para compreender de forma nova os significados da vida cotidiana que até então tomavam como naturalizados. Essa abordagem exerce uma influência no pensamento inicial de Apple, que posteriormente a abandona, como veremos adiante. O contexto por ele vivido também influencia seu pensamento educacional e é para este contexto que nos voltamos agora.

Os Estados Unidos, ao final da década de 60 e início da década de 70 do século passado enfrentavam problemas sérios, como racismo, desemprego, violência urbana, delinquência e precárias condições de moradia para a classe trabalhadora, o que levou à revolta a população que desejava ver a riqueza americana melhor distribuída e sonhava com uma sociedade mais democrática, justa e humana. Uma série de protestos foram realizados e as instituições e valores tradicionais começaram a ser questionados. Parcela significativa da população jovem passou a rejeitar a autoridade da lei, da tradição, da cultura e da moralidade. De acordo com Moreira (1989) há, nesse momento, o surgimento de uma contracultura que enfatizava prazeres sensuais, liberdade sexual, naturalismo e experiência com drogas, paz e liberação pessoal e que foi rapidamente absorvida pela cultura dominante.

O protesto juvenil espalhou-se e a universidade tornou-se imediatamente alvo dos que buscavam afirmar sua oposição à instituição de uma sociedade repressora e desumana. Começam a ser questionadas as escolas primárias e secundárias, acusadas de não contribuir para ajudar na ascensão social dos alunos de origem social menos favorecida. A escola, além

das críticas, foi chamada de violenta, arbitrária e castradora. Sua relevância também foi posta em dúvida e surgiu uma literatura alternativa, entre ela ,a que propunha o fim da escola.

Contudo, nos anos 70, uma onda conservadora procura alterar o panorama educacional descrito acima e a eficiência e a competência passam a ser a linguagem de destaque. Nesse momento, três tendências passaram a dominar o discurso pedagógico: idéias tradicionais que defendiam uma escola eficaz, idéias humanistas que pregavam a liberdade na escola e idéias utópicas que sugeriam o fim das escolas. Nenhuma dessas tendências,porém, questionava mais profundamente a sociedade capitalista nem o papel da escola na preservação dessa sociedade.

Autores inconformados com as injustiças e desigualdades sociais e interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos, vão buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas na Europa, como por exemplo, o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a NSE , a fenomenologia, o interacionismo simbólico, para servir de referencial a seus estudos curriculares, pois a teoria pedagógica americana não oferecia alternativas promissoras. É em meio a esse contexto, que o nome de Michael Apple se destaca.

2.4.2 – OS CONSTRUTOS TEÓRICOS DE MICHAEL APPLE

Na primeira fase de seu trabalho, Apple discute fundamentalmente a relação entre poder e cultura e se propõe a explorar como a distribuição cultural e o poder econômico agem entrelaçados ao que é considerado como conhecimento escolar. Ele tenta mostrar como o que se ensina nas escolas precisa ser considerado como uma distribuição de bens e serviços na sociedade mais ampla.

Como se trata se entender de que maneira o currículo pode contribuir para criar e recriar a hegemonia dos grupos e classes dominantes, o estudo do conhecimento educacional é visto

como um estudo em ideologia. De acordo com Moreira(1989), estas preocupações encontram-se na tese de doutorado de Apple e refletem a influência da fenomenologia , da sociologia do conhecimento, da sociologia da ciência e do marxismo. Moreira (1989) aponta como principal falha desse estudo a ausência de uma análise mais aprofundada de como fatores estruturais contribuem para diluir e mesmo impedir tentativas de transformações, pois Apple parte do princípio que a transformação de relevâncias faz com que diferentes cosmovisões emirjam. Nesse momento, Apple ainda não havia desenvolvido uma compreensão mais profunda entre a ação humana e a estrutura social.

Essa compreensão inicia-se no livro *Ideologia e Currículo* e ganha cada vez mais refinamento e profundidade teórica nas obras posteriores. Apple formula críticas ao currículo e seu papel ideológico e, retomando alguns conceitos desenvolvidos por Gramsci e Williams – hegemonia e tradição seletiva, respectivamente- elabora uma análise crítica sobre o campo do currículo, retomando, inclusive, as críticas feitas pelas teorias marxistas à sociedade capitalista. Conceitos como classe social e dominação são ressignificados e a análise da relação entre educação e economia, entre economia e cultura e principalmente entre a forma econômica e a forma de organização das escolas e do currículo são vistas como relações complexas , que vão além do modelo estrutura-superestrutura das teorias marxistas. Para Apple, os vínculos entre produção e educação não podem ser vistos e nem analisados de forma mecanicista e determinista; esses vínculos são permeados e mediados por processos de ação humana, resistências e conflitos. Sendo assim, não se pode estabelecer uma relação direta e reprodutivista entre as formas políticas e econômicas da sociedade e o campo da educação, nem transpor as relações de produção capitalista de forma direta para as relações escolares.

...nós necessitamos deixar de pensar a respeito de escolas como lugares que buscam somente maximizar o rendimento dos estudantes. Ao invés dessa perspectiva mais psicológica e individualística, necessitamos interpretar as escolas mais socialmente, culturalmente e estruturalmente.(Apple, 1986: 20)

As relações estruturais dominam três aspectos da escola: a escola como instituição, as formas de conhecimento e o (a) próprio (a) educador(a) e precisam ser situadas em seu contexto histórico. Deve-se evitar articulações com o contexto de forma determinista e mecanicista.

Existe uma relação dialética entre cultura e economia. É no conceito de hegemonia de Gramsci que Apple se apoia para tentar compreender o campo do currículo mediado pela ação humana.

A hegemonia não se refere a um amontoado de significados que residem em nível abstrato em algum canto no 'topo de nossa mente'. Refere-se, antes, a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser compreendida a um nível diferente da 'mera opinião' ou 'manipulação'. (Apple,1982)

Esses significados, por meio da saturação, tornam-se dominantes e acabam por ocultar a necessidade de uma análise profunda e consistente da realidade escolar.

Objetivando superar as análises deterministas da escola, Apple mostra a necessidade de problematizar as formas de currículo encontradas nesta, de maneira que se possa desmascarar seu conteúdo ideológico. Para isso, propõe que três questões sejam investigadas: **a quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma?**

Essas questões são importantes porque as atividades desenvolvidas nas escolas não são neutras, o conhecimento trabalhado nas escolas é uma escolha de um universo muito mais vasto de conhecimentos e princípios sociais possíveis e reflete também as relações sociais de poder na sociedade. As escolas estão envoltas em contradições e suas práticas, repletas de significações, relações e contestações, o que faz do campo educacional um território contestado, um espaço onde grupos dominantes não apenas difundem e transmitem seus pressupostos ideológicos, mas também procuram convencer seus dominados da validade desses pressupostos, legitimando-os. Os professores são, em grande parte, figuras centrais nesse processo e, por isso, Apple sugere que superemos o olhar ingênuo e passemos a analisar as categorias utilizadas nas escolas (ciência, indivíduo, conhecimento, por exemplo) pois estas freqüentemente encontram-se arraigadas nos valores dominantes e dessa forma seus significados, à medida que são produzidos, tornam-se hegemônicos.

A hegemonia, porém, não surge “do nada”; para se manter, ela precisa ser constantemente elaborada, o que ocorre em instâncias como a escola, a família, o trabalho, a esfera política. No cotidiano escolar, através das interações pedagógicas e curriculares que aí ocorrem, é que se dá esse convencimento. Uma análise do cotidiano escolar revela como esses mecanismos de convencimento ocorrem, principalmente por meio do código educacional que é oferecido ao aluno, o qual nem sempre é aceito de maneira passiva e é revelador também dos jogos de poder constitutivos do espaço escolar.

Por meio do conceito de hegemonia e de conceitos retirados de teóricos como Bernstein, Bourdieu, Freire, Marcuse, Williams, Horkheimer, Wittgenstein, Habermas, Dewey, Young, Apple põe o currículo no centro de suas pesquisas e trabalhos críticos sobre a educação, numa visão sempre estrutural e relacional, por meio da qual analisa a escola como parte de um quadro mais amplo de valores e instituições. 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 constante para tornarem-se hegemônicas. Por isso, o conhecimento corporificado no currículo constitui-se como um conhecimento particular, nunca neutro, e que reflete os interesses específicos de grupos que o selecionam e o legitimam. Reside aí a centralidade do conhecimento nas obras de Apple, cujas análises tentam verificar de quem é o conhecimento considerado legítimo e trabalhado como oficial nas escolas e por que esse conhecimento é tido como importante e outros não.

Superando as teorias curriculares desenvolvidas por Bobbit e Tyler, cujas características eram essencialmente técnicas e buscavam um conjunto de princípios orientadores do planejamento e da avaliação, teorias que tinham por objetivo elaborar métodos eficientes para a organização curricular, cuja ênfase no método direcionava a visão dos educadores para a racionalidade e a eficiência e omitia as questões culturais, sociais, políticas e econômicas que são constitutivas das relações entre currículo, realidade escolar e sociedade, Apple defende que o currículo não é um corpo neutro de conhecimentos e que estes conhecimentos também não são de forma alguma neutros. A propagada neutralidade do conhecimento ensinado nas escolas e defendidos por Bobbit e Tyler é contestada por Apple, que através de pesquisas etnográficas relatadas em suas obras, mostra que o conhecimento contemplado e legitimado no currículo é

resultado de um processo de seleção particular que reflete interesses de grupos específicos interessados nesse processo. O currículo se constitui num território repleto de contradições e conflitos, ligado às estruturas econômicas e sociais, resultado de uma seleção realizada no interior da cultura, o que reflete a visão de um grupo que considera legítimo determinado tipo de conhecimento.

Existem dois tipos de conhecimento segundo Apple. No modelo de **desempenho acadêmico** o conhecimento curricular não é problematizado; ele é introduzido nas escolas e é aceito como dado, neutro, de maneira que podem ser estabelecidas comparações entre grupos sociais, alunos, etc. O outro modelo é baseado na **socialização** e um de seus interesses fundamentais é explorar as normas e valores sociais transmitidos pelas escolas; porém, estabelece como dado o conjunto de valores sociais. O problema desses dois tipos de conhecimento é que ambos ignoram quase que inteiramente algumas das funções latentes de forma e conteúdo do currículo escolar.

Devido ao fato de todo conhecimento transmitido pela escola ser resultado de uma seleção da cultura, a educação está vinculada às questões de política cultural, o que significa que as escolas são instituições tanto culturais como políticas e econômicas. Assim, analisar a forma e o conteúdo do currículo é fundamental para se entender como opera a dominação cultural de um grupo sobre o outro e de que maneira os elementos culturais desse processo se legitimam e tomam caráter de verdade. Esse processo de legitimação cultural não se dá de forma direta, porque a “cultura dominante” é muitas vezes questionada, rejeitada e até transformada no espaço escolar, evidenciando que a reprodução econômica e cultural não ocorre sem movimentos de contestação e lutas.

A escola, segundo Apple, não funciona apenas como um sistema de reprodução, mas também como um sistema de produção e distribuição de conhecimentos e ideologias. As funções exercidas pela escola são complexas, contraditórias e

Nós não podemos entender completamente a forma com que nossas instituições educacionais estão situadas dentro de uma configuração mais ampla de poder político, econômico e cultural a menos que tentemos examinar as diferentes funções que elas exercem em nossa formação social desigual. (Apple,1986)

Aqui, a palavra função adquire um significado completamente diferente daquele atribuído pelos funcionalistas. Diferentemente do funcionalismo sociológico, no qual a ordem é suposta e o desvio em relação àquela ordem é visto como problemático, as análises marxistas e neomarxistas sinalizam algo mais com o termo funcionam (Apple, 1989). A tentativa empreendida por Apple para entender o funcionamento da escola se baseia numa compreensão dos processos que ocorrem no interior da escola do ponto de vista da contestação e do conflito, ou seja, de um funcionamento antagônico e “não funcional”. O conflito é importante por duas razões: ajuda a postular o sentido do estudante dos meios legítimos de adquirir recursos em sociedades estratificadas e faz com que estudantes oriundos de classes operárias desenvolvam perspectivas positivas quanto ao conflito e à mudança para tornar menos propensa a preservação de modos de interação institucional comuns.

É perceptível a influência do trabalho de Paul Willis, *Aprendendo a ser trabalhador*, em algumas análises efetuadas por Apple. Ele não aceita a definição funcionalista de coerência do sistema e postula a importância do conflito, que em última análise acaba por se constituir em uma forma de resistência. A palavra reprodução também é utilizada com um sentido diferente do utilizado pelas teorias de reprodução, pois as “escolas não são ‘meramente’ instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito implícito molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta” (Apple, 1989).

A interpretação da escola como mera reprodutora passiva do que ocorre nos outros espaços sociais é falha, segundo Apple, em dois aspectos centrais:

- 1) Vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas. Qualquer coisa que a instituição transmite, seja no currículo formal ou no currículo oculto, é absorvida, não intervindo aí modificações introduzidas por culturas de classe ou pela rejeição feita pela classe dominada das mensagens sociais dominantes. Na verdade é assim que as coisas se passam. O que é mais provável que ocorra é a reinterpretação por parte do estudante, ou somente uma aceitação parcial e, muitas vezes, a rejeição pura e simples dos significados intencionais e não intencionais das escolas.

2) Ela subteoriza e portanto negligencia o fato de que as relações sociais capitalistas são inerentemente contraditórias sob algumas formas muito importantes.

Apple reconhece as contribuições das teorias reprodutivistas quando estas vêem a escola como uma instituição que preserva o já existente, legitimando a ideologia e o conhecimento de um grupo. Contudo, as questões escolares são muito mais abrangentes e densas do que estas teorias acreditavam ser e precisamos nos dar conta que as escolas não são instituições determinadas; o sistema educacional pode constituir-se num importante terreno no qual ações significativas podem ser desenvolvidas.

A preocupação de Apple em compreender o papel do currículo na reprodução social e cultural não é em saber qual conhecimento é verdadeiro ou mais legítimo, mas sim em compreender porque um dado conhecimento se torna verdadeiro. Suas questões centrais nesse processo são: **Por que o conhecimento escolar é instituído dessa ou daquela forma e de que é esse conhecimento? Quais interesses estão por detrás desta seleção? Que relações de poder estão envolvidas ou vinculadas nesta seleção? Por que o currículo se configura desta e não de outra forma?** A reflexão acerca destas questões é de suma importância por possibilitar uma compreensão mais aprofundada do papel da escola na produção, distribuição e legitimação desse conhecimento e sua responsabilidade (ou não) pela reprodução das desigualdades não só de classe, mas também de gênero e raça.

O elemento caracterizador do aspecto de contestação constitutivo do campo curricular é o poder. As relações de poder estão manifestadas explícitas ou implicitamente no espaço escolar e também fora dele. É exatamente a visão de que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dá à teorização crítica seu caráter fundamentalmente político. O poder representa a força hegemônica de um grupo sobre o outro, mas não é apenas isso; ele tem também um caráter social e pessoal. O conceito de poder é amplo e vai além da supremacia de um grupo sobre o outro.

Poder não é apenas um conceito negativo. Pode, certamente, ser usado para dominar, impor idéias e práticas às pessoas de maneira não democrática. No entanto, ele significa, também, as formas concretas e materiais pelas quais todos nós tentamos construir instituições que respondam às nossas necessidades e esperanças mais democráticas. (Apple, 1999: 19)

As relações de poder existentes no currículo e postas em ação no cotidiano das escolas existem como um conjunto complexo de relações, no qual o poder está sempre presente em formas e conteúdos diversificados. Isto confere ao currículo seu caráter de campo contestado, o que implica o reconhecimento da existência de diversos poderes nas relações sociais estabelecidas entre os diferentes sujeitos constitutivos da escola e que nessas relações criam e recriam os significados que compõem e organizam os currículos. As questões curriculares, por pertencerem a uma complexa arena política que envolve relações de poder, hegemonia de grupos, relações de produção e distribuição do conhecimento, não podem ser resolvidas como problemas técnicos de racionalização e organização, como pretendiam os primeiros teóricos do campo curricular. De acordo com Apple, o currículo precisa ser visto e estudado como um processo complexo e contínuo de planejamento ambiental, pois

Assim o currículo não é pensado como uma ‘coisa’, como um programa ou curso de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social. (Apple, 1999:210)

A implicação do conceito de currículo como um ambiente simbólico nos permite vê-lo como um espaço que envolve aspectos relativos a conhecimento e cultura e direciona nosso olhar para aspectos não tão explícitos nesses dois elementos, como por exemplo, que conhecimento é poder e a distribuição social do conhecimento também é poder. Nesse processo simbólico, a linguagem adquire um papel considerável, pois como processo discursivo propiciador da transmissão/construção do conhecimento e da cultura, ela age e ao mesmo tempo significa um esforço para tornar um determinado conhecimento ou o sentido dado a esse conhecimento como realidade, como senso comum, a partir do momento que aceita-se tacitamente um corpus específico de conhecimento, mantendo esse senso comum legitimado como a cultura essencial e necessária para a manutenção da sociedade capitalista.

Os significados, os interesses e as linguagens que construímos estão ancorados nas desiguais relações de poder que existem(..) A esfera da produção simbólica é um terreno contestado tanto quanto o são outras esferas da vida social. (Apple, 1999)

Mas que realidade é esta construída pelos processos discursivos e que cultura é instituída como capital a ser adquirido? Sabemos que a realidade não é definida *a priori*, ela é uma construção social. Assim, as escolas e seu currículo estão imersos em ambigüidades em relação à visibilidade e apreensão por parte dos alunos de uma realidade pré-fabricada e concebida pelos discursos curriculares postos em práticas nas salas de aula. Os significados atribuídos pelos alunos a esta realidade pré-concebida podem ser da escola como segurança, de mobilidade social e conseqüentemente econômica, acesso à “cultura” dominante ou do código que permite sobreviver nesta sociedade, dentre outros. Outros, contudo, podem olhar e sentir a escola como uma forma de controle social, distante de suas vidas e, assim, rejeitá-la, mesmo não estando consciente disso. Isso nos remete a uma análise mais cuidadosa do campo curricular, na tentativa de compreender os aspectos sociais, políticos e culturais que o constituem, o que não é uma tarefa das mais simples, pois a aceitação ou rejeição que ocorrem na escola envolvem um processo social mais amplo.. Concordamos com Apple que o currículo é um campo contestado e o conhecimento que aparece corporificado nos textos escolares, gestos e falas e no ambiente escolar é um conhecimento particular e específico.

2.4.3- A ESCOLA E A CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO

O interesse central das teorias críticas foi entender “o que as escolas fazem”. De acordo com estas teorias, precisamos não apenas compreender, mas interpretar a educação em seus aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos. O que se coloca como eixo de análise é: o que as escolas fazem, como e por que fazem. Apple identifica três amplas e densas atividades desempenhadas pela escola: a acumulação, produção e legitimação do conhecimento. O processo de acumulação é explicado utilizando-se os conceitos de capital cultural e social de Bourdieu. A escola exerce um papel fundamental ao contribuir para a acumulação do capital cultural responsável para recriar o modelo de estratificação social através da distribuição interna de estudantes por “talentos”, reproduzindo uma força de trabalho hierarquicamente organizada.

As escolas auxiliam no processo de acumulação de capital através do fornecimento de algumas das condições necessárias para recriar uma economia de desigualdades. (Apple, 1986)

O argumento de que a diferentes grupos de estudantes são ensinados normas, valores, conhecimento e disposições de acordo com a classe, raça e sexo são contestados por Apple porque isso faz parecer que tudo relacionado à educação pode ser reduzido às necessidades da divisão do trabalho, e isto é simplista e mecanicista. Sabemos que esta suposta determinação não ocorre de forma indiscutível, principalmente em momentos de crise econômica e de mudanças curriculares como as que temos presenciado no Brasil ultimamente.

Mesmo valendo-se do conceito de capital cultural tomado de empréstimo de Bourdieu, Apple deixa bem claro que o trabalho desse autor é de certo modo uma teoria da alocação, pois o mesmo deixa de apreender o papel da escola na produção de um certo tipo de capital.

Determinadas atividades desenvolvidas pelas escolas também permitem a legitimação, através da qual a cultura e as ideologias de um grupo específico são difundidas, mantidas e continuamente construídas. Esse processo, além de dar credibilidade ao sistema socioeconômico vigente em nossa sociedade, tende a descrever a escola e seu funcionamento como meritocrático e caminhando rumo à justiça social, reforçando a crença de que as principais instituições de nossa sociedade respondem de maneira igual às diferentes classes, raças e a ambos os sexos. A legitimação direciona a comunidade escolar ao convencimento da validade e importância da escola que aí está em suas vidas, isto é, as escolas também legitimam a si mesmas.

Mas ao mesmo tempo que acumulam e legitimam a cultura e o conhecimento, tornando-os um capital a ser adquirido (ou não) pelos estudantes, as escolas, numa relação dialética, também constituem um conjunto importante de agências de produção e distribuição de conhecimentos, sejam estes configurados em valores, regras e significados da vida social ou constituídos como o conhecimento técnico-administrativo para a expansão de mercados, estimulação de novas necessidades de consumo, possibilitando o funcionamento da sociedade capitalista. As escolas e universidades são auxiliares na produção do conhecimento técnico-administrativo responsável pela manutenção e desenvolvimento da economia e da sociedade, sendo que aquelas últimas, por serem centros de pesquisas, tornam disponível o conhecimento tecnicamente utilizável no qual as indústrias baseadas na ciência dependem. As escolas de educação básica contribuem para a produção e distribuição de conhecimento técnico na medida em que este é o conhecimento que obtém prestígio. A vinculação entre a produção de

bens materiais e a produção de bens simbólicos, como o conhecimento e a cultura, fica evidente. Como dito anteriormente, é necessário ver essa conexão de maneira não simplista. Essa colocação é importante porque o papel do conhecimento técnico não pode ser restringido ao aspecto econômico; ele abrange outros aspectos, como os objetivos comportamentais que estão postos nos currículos e que muitas vezes vêm disfarçados. Não podemos negar que as atividades organizadas no currículo assim como o conhecimento transmitido pelo mesmo recai, quase sempre, no “como fazer” em detrimento do “por que fazer”, o que revela que ainda falta um diálogo das teorias curriculares com os professores. As teorias curriculares ainda estão muito restritas aos pesquisadores e geralmente demoram muito para chegar à escola.

Os processos de acumulação, legitimação e produção não representam e nem refletem a totalidade do que ocorre no cotidiano da escola; refletem, ao contrário, as pressões estruturais que a sociedade capitalista exerce sobre as escolas e em particular sobre os currículos e a prática pedagógica dos professores. Os processos descritos acima não são fixos e nem tranquilos.

Apple procura entender o que realmente se passa na escola, mais especificamente na sala de aula e para isso utiliza o conceito de currículo oculto, num sentido diferente daquele utilizado por Philip Jackson em *Life in classrooms*. O currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que sem fazer parte do currículo explícito contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes. A simples vivência no dia-a-dia escolar contribui para a aquisição dessas aprendizagens. O conceito de currículo oculto nos ajuda a compreender que existe uma grande diferença entre o que é explicitamente designado como conhecimento a ser adquirido pelos alunos e o que é efetivamente adquirido por esses alunos durante a sua escolarização. O currículo oculto- que nem sempre é tão oculto assim- muitas vezes não é de fácil percepção, exigindo uma investigação cuidadosa para consegui colocá-lo à mostra.

2.4.4- CONFLITOS E LUTAS EM TORNO DO CONHECIMENTO

OFICIAL

A partir do final dos anos 80 Apple preocupou-se em analisar as relações de gênero e raça no processo de reprodução cultural e social. Os distintos espaços da vida social são formados por dinâmicas de classe social, gênero e raça. Classe social é um tema corrente nos escritos e análises que este autor realiza dos currículos escolares e não pode ser ignorado; entretanto, as relações de gênero e as que envolvem raça são de igual relevância na compreensão dos efeitos sociais da educação e de como e porque o currículo e o ensino são organizados e controlados (Apple, 1994)

Cada uma dessas esferas que compõe a vida social possui uma dinâmica própria, específica, e acabam por construir uma outra dinâmica que se origina da inter-relação entre elas. Por isso não podemos compreendê-las isoladamente. Em toda sociedade há uma história de lutas em torno do conhecimento oficial e estas lutas estão invariavelmente atreladas a opressões e conflitos de classe, gênero e raça. As dinâmicas acima citadas estão presentes no cotidiano das escolas e são parte integrante de todo o espaço social. Apple sugere que devemos fazer uma análise relacional destas dinâmicas e isto é sem dúvida um enorme desafio, mas se não tentarmos tal análise, “o significado do sistema educacional- o que ele faz cultural, política e economicamente- perde-se” (Apple, 1995).

Para Apple, o espaço do currículo precisa ser definido como um campo complexo e dinâmico, mediado por relações de poder, de classe, raça, gênero, mas não só isso. Neste espaço também emergem desejos, expectativas e necessidades dos sujeitos que nele interagem. As contradições permeiam o mundo escolar, mas é possível perceber o currículo não somente como instrumento de dominação, uma vez que

O simples fato de que o Estado deseja encontrar formas mais eficientes de organizar o ensino não garante que isso será realmente aplicado sobre um professorado que tem uma longa história de práticas de trabalho e de auto-organização assim que as portas de suas salas de aula se fecham.(Apple,1995: 37-8)

Os trabalhos de Apple, a partir da década de 90, além das dinâmicas de classe, incorporam questões de gênero, raça e religião. O foco de análise desloca-se das relações de classes sociais e caminha rumo a outras dinâmicas que ocorrem no cotidiano escolar, na economia e na cultura. Classe social, sempre recorrente nos trabalhos de Apple, não é negada; porém o autor percebe que apenas ela não é suficiente para explicar e possibilitar uma melhor compreensão das questões educacionais.

Em trabalhos mais recentes, Apple dá especial atenção e detalha um movimento político anunciado já em Educação e Poder e Professores e Textos, um movimento por ele denominado de “**restauração conservadora**” ou “**modernização conservadora**”, isto é, um movimento crescente para se definir o que é a educação e como devemos interpretar a educação tanto como uma prática quanto como um conjunto de políticas. Os principais conflitos que envolvem o ideário conservador na educação referem-se às questões do conhecimento oficial e do currículo nacional.

Segundo Apple, sempre existe uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que para alguns são apenas descrições neutras do mundo e para outros são concepções da elite que privilegia determinados grupos e marginaliza outros. A única razão existente para Apple quando se fala em currículo nacional é que se estimula um debate nacional. Do mais, um currículo nacional servirá apenas para legitimar e institucionalizar o sistema de testes. Uma vez instituído o teste nacional, baseado no conhecimento oficial, os conhecimentos dos grupos da elite econômica e cultural dominará.

A “restauração conservadora” defende um currículo nacional. Esta é constituída por segmentos da sociedade que formam um “bloco hegemônico” e tem sido o resultado do conflito vitorioso levado a cabo pela direita para construir uma abrangente aliança consensual. Esta aliança é formada por quatro grandes grupos e cada um deles possui a sua própria história de autonomia. Vejamos, com mais detalhes, cada um destes grupos.

Os **neo-liberais** formam o grupo mais poderoso no seio da aliança conservadora, guiam-se pela conceptualização de um Estado fraco, isto é, o que é privado é necessariamente bom e o

que é público, mau. Instituições como as escolas são vistas como “buracos negros”, pois segundo estes, o dinheiro investido não providencia os resultados desejados. Dessa forma, as escolas e outros serviços públicos desperdiçam recursos econômicos que podem ser canalizados para o domínio privado. O mais importante é a racionalidade econômica. Os alunos são vistos como capital humano. Devido à enorme competição em que o mundo se encontra, os alunos- vistos sempre como futuros trabalhadores- devem adquirir destrezas, requisitos e disposições para competirem com eficiência e eficácia.

O mundo é um imenso supermercado e a educação é simplesmente mais um produto, como um carro, uma televisão. O cidadão ideal é o comprador. No entanto, essa relação do consumidor com o supermercado- na verdade uma metáfora- como na vida real, não funciona linearmente. Existem indivíduos que participam apenas como aquilo que Apple denomina de consumismo pós-moderno : ficam fora do supermercado e apenas consomem a imagem dos objetos que vêm.

A maior parte das iniciativas políticas dos neo-liberais centra-se na criação de relações cada vez mais próximas entre a educação e a economia e na inserção das escolas no mercado. As escolas são subordinadas à disciplina do mercado competitivo. A democracia é redefinida como garantia da escolha num livre mercado. Em essência, o Estado ausensta-se, retira-se.

Os **neo-conservadores**, diferentemente dos neo-liberais, preconizam um estado forte e isto é bem notório nas questões que envolvem o conhecimento, o corpo e os valores. É uma corrente que faz uma apreciação romântica do passado, um passado onde o “conhecimento real” e a moral se impunham, onde as pessoas “conheciam o seu lugar”. As propostas políticas desse grupos têm sido o currículo nacional, os testes nacionais, o patriotismo e a revivificação da “tradição ocidental”. O apoio a um currículo nacional único acaba por provocar um receio pelo “outro”, o que se reflete no ataque desse grupo ao bilinguismo e ao multiculturalismo. Habitualmente os neo-conservadores concordam com a ênfase que os neo-liberais colocam na economia, no entanto, a sua grande preocupação é a “restauração” cultural. Desejam o regresso ao domínio do professor, ao conhecimento de status elevados; na visão desse grupo, sem um controle externo a “verdadeira” cultura será destruída. Assim, esse grupo

compromete-se em estabelecer mecanismos restritos de controle sobre o conhecimento moral e valores por meio dos mecanismos citados anteriormente. Acreditam que só estabelecendo um forte controle a nível central é que os conteúdos e os valores do “conhecimento oficial” ocuparão o seu devido lugar no currículo.

Os **populistas autoritários** são frequentemente os fundamentalistas Cristãos que pretendem o regresso àquilo que acreditam ser a tradição Bíblica como base do conhecimento, textos sagrados e autoridade sagrada. Desconfiam muito das questões multiculturais do currículo e pretendem também o regresso à pedagogia apoiada nas relações tradicionais de autoridade na qual o professor e os adultos estão sempre no controle. Encontram-se preocupados com a relação entre as escolas, o corpo e a sexualidade e entre a escolarização e aquilo que entendem ser a família tradicional. Na mente destes grupos, o ensino público é em si um espaço de imenso perigo. Apenas recentralizando aspectos como a autoridade, a moralidade, a família, a Igreja e a decência é que as escolas, para eles, poderão ultrapassar a decadência moral que é tão evidente entre nós.

A **nova classe média profissional** não concorda com todas as posições requeridas pelos grupos citados anteriormente. Não se vêem como tendo uma agenda ideológica. Trata-se de um grupo que providencia algum apoio às políticas da modernização conservadora. É uma fração da nova classe média profissional que consegue a sua própria mobilidade dentro do estado e do movimento econômico devido às destrezas técnicas. São pessoas com uma grande experiência na gestão e técnicas de eficiência e utilizam esse capital cultural para providenciar o apoio técnico e profissional à responsabilização e ao controle de produtos e avaliações que são requeridas pelos neo-liberais e neo-conservadores de um controle central mais rigoroso na educação.

Cada um destes grupos tem a sua agenda própria, com propostas educacionais e políticas específicas pautadas no provimento de condições para que a escola possa contribuir para a competitividade na economia e também para o resgate de um passado romantizado como "ideal". Os objetivos direcionados ao mercado são também direcionados para a educação, transferindo para esta última a responsabilidade pelo subemprego e pelo desemprego e pela ruptura dos valores tradicionais da família. Apesar das divergências entre estes grupos, a sua

influência na educação tem sido bastante significativa. Através do que Apple denomina de convencimento, as idéias defendidas por estes grupos procuram, através de uma representação da realidade, fazer mais sentido para as pessoas do que outras alternativas.

Segundo Apple, a melhor forma de analisar este quadro é o Ato de Reposicionamento, isto é, a melhor maneira de perceber o que fazem as instituições, as políticas e as práticas é analisá-las do ponto de vista das pessoas que têm menos poder. As instituições, as políticas e as práticas predominantes na educação estabelecem relações de poder na qual algumas vozes são ouvidas e outras não. Quase que absolutamente as vozes ouvidas são as dos grupos dominantes e isto se refletirá no currículo e na prática dos professores, reforçando o fato de quem detém poder será beneficiado.

O currículo precisa ser visto mais do que nunca como um território contestado e as decisões sobre o que deve ser ensinado nas escolas e a forma de ensinar continuam criando um ambiente de conflito que merece uma atenção especial.

É o que nos propomos fazer nos capítulos subsequentes, tentar compreender como se estrutura o currículo de uma unidade escolar que atende a um grupo formado por alunos com uma história de escolarização interrompida, particularmente os jovens, a maneira pela qual os conteúdos são selecionados, quais os critérios utilizados e de que maneira o currículo efetivamente ocorre no cotidiano escolar.

CAPÍTULO 3

3- ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE EJA: O QUE ENCONTRAMOS NA ESCOLA MUNICIPAL JORGE AMADO

“ A escola é uma encruzilhada de culturas por onde circulam e pedem passagem preferencial, simultaneamente, demandas muito diversas.”

Sacristán

3.1- A escola como lócus da pesquisa: espaço, organização, funcionamento e os jovens da EJA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a escola, os professores e os alunos e alunas investigados/as, reconstruir o cotidiano da escola investigada a partir das observações e das situações vivenciadas no interior da mesma, analisando as particularidades da experiência de EJA: em que ela se fundamenta e como se aproxima ou se afasta das condições demandadas pelos alunos desta modalidade de ensino. A importância atribuída a este momento baseia-se na crença de que para entender a escola e sua proposta de escolarização/educação, devemos estudá-la em sua realidade, sem julgamento a priori.

A escola é uma construção social imersa numa historicidade e é também o reflexo de um processo de lutas dos mais variados grupos para que exista a expansão de um sistema público de ensino. Portanto, entender a escola implica numa construção teórica comprometida em conhecer os sujeitos que

a compõem/freqüentam, para que não a vejamos tão somente como um local de reprodução de um sistema de valores e de informações universais. A escola é um local de reprodução sim, mas nela também ocorrem a produção e criação de múltiplos saberes por meio das relações estabelecidas por aqueles que a compõem. Assim, tomando-se para investigação uma unidade escolar específica, o primeiro exercício do pesquisador é desvendar suas particularidades.

Compreender o cotidiano dessa escola implica em reconhecê-lo como um momento do movimento social que requer uma apreensão analítica de tudo o que conseguimos captar. Essa apreensão só é possível através do registro dos inúmeros acontecimentos que formam e dão vida à escola. Questionar o que parece evidente foi um exercício constante durante a coleta e análise dos dados, pois apreender o cotidiano não é só registrar o que ocorre, mas interpretar o que está sendo observado, não esquecendo que o cotidiano está impregnado de subjetividades.

No interior da sala de aula visões de mundo, valores, posições sociais são aprendidos. Essa aprendizagem nem sempre ocorre de maneira igual para todos os sujeitos, pois a vida cotidiana é caracterizada pela heterogeneidade, fato facilmente perceptível quando se realiza uma observação mais detalhada numa escola.

Um olhar atento para a escola- seu espaço físico, bairro onde está localizada, seus professores e alunos- exprime seu processo de construção social e nos diz muito de sua atuação e seu significado para os sujeitos nela envolvidos. A prática docente e as atitudes dos discentes em sala de aula são elementos imprescindíveis para que possamos compreender como os sujeitos aí envolvidos constroem sua identidade, se apropriam de saberes e de práticas que lhes permitem vivenciar e sobreviver nesse espaço chamado escola.

Como cada instituição é única e os fragmentos cotidianos aqui analisados fazem parte da história de uma escola específica, a Escola Municipal Jorge Amado, inicialmente, apresento a

escola, seu espaço físico, sua história, funcionamento e os docentes e discentes pesquisados e também algumas interpretações desse cenário.

3.1.1- O ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA

A Escola Municipal Jorge Amado localiza-se na região norte de Belo Horizonte. Ocupa uma área bem espaçosa , construída em três prédios distintos, sendo que num deles, o que comporta uma das partes administrativas da escola, foram construídas salas de aula no segundo andar. No prédio de entrada da escola há um pátio utilizado para as comemorações festivas e próximo ao prédio mais recente localiza-se a quadra esportiva, que durante todo o tempo desta pesquisa nunca foi utilizada pelos alunos do noturno. Nos fundos, a escola faz fronteira com uma rua residencial e na frente, com uma rua que conduz a uma favela que se localiza próxima à mesma. À esquerda, no muro que desce ao longo de toda a extensão da escola, abre-se um portão que dá acesso ao pátio interno da escola. À direita, há um outro portão que dá acesso ao estacionamento utilizado pelos professores e funcionários.

A área residencial em torno da escola é constituída de casas populares e a área comercial é constituída por estabelecimentos de

pequeno porte, como padarias, supermercado, mercearia e alguns barzinhos.

Os portões que dão acesso à entrada da escola introduzem ao pátio interno que fica no meio de dois prédios da escola. Um desses prédios comporta a secretaria, um depósito, a cantina e dois banheiros destinados aos alunos . Uma parte do segundo prédio ocupa uma área mais alta do terreno e abriga, no primeiro andar, a sala dos professores que funciona também como sala de coordenação, banheiros destinados aos docentes, sala do diretor e biblioteca. No segundo andar funcionam a sala de vídeo e algumas salas de aula que não são utilizadas no noturno. Neste prédio funcionam 3 salas de regular noturno que ainda é seriado e 3 turmas de EJA. No terceiro prédio há salas de EJA comportando alunos do módulo 1 e do módulo 2.

Durante alguns momentos da pesquisa, a coordenação e o disciplinário demonstraram ter uma certa preocupação com determinados espaços físicos da escola, principalmente o espaço próximo à quadra de esportes. Este, por este ser mal iluminado, atrai muitos alunos que “matam” aula e poderia ser utilizado para o uso de drogas.

3.1.2- A HISTÓRIA DA ESCOLA MUNICIPAL JORGE AMADO

A história da Escola Municipal Jorge Amado tem início em 1975, para atender a demanda de uma comunidade emergente, que crescia e precisava de escola. Em uma área de 7000m², localizada num terreno bastante acidentado, foram feitos os aterros.

Em 1976 a escola iniciou suas atividades escolares, com turmas de 1^a a 4^a séries. Inicialmente, a escola funcionava com duas alas: a ala A era e continua sendo a parte administrativa, posteriormente foi construído um andar nessa ala para abrigar um número maior de salas de aula. A ala B tem um pátio coberto e 7 salas de aula.

Devido à grande demanda, a escola teve uma ampliação, surgindo a ala C com 6 salas de aula. Com o crescimento populacional constante e desproporcional, a demanda da população infantil em idade escolar aumentou. Em 1982 a escola passou a funcionar em três turnos, assim distribuídos: 07 às 11h, 11 às 15h e 15 às 19h. Este foi um período muito tumultuado para a escola, desestruturando todo o esquema pedagógico e administrativo, além do espaço físico, construído e estruturado para atender somente a dois turnos. Esta super demanda surgiu devido à construção de um novo bairro sem nenhuma infra-estrutura. O terceiro turno, da forma como funcionava, foi extinto em 1993.

Quanto à gestão, esta se dava, ainda naquela época, como cargo de confiança dos prefeitos do momento, podendo uma mesma diretora ficar no cargo por tempo indeterminado. As eleições para passaram a ocorrer apenas na década de 1990. Em 1991 deu-se início à construção do projeto político-pedagógico, que era uma exigência da Rede Municipal de Educação. Este foi engavetado quando foi proposta a Escola Plural, pois todas as atenções se voltaram para o novo modelo escolar. Segundo as entrevista realizadas, podemos dizer que a implantação da

Escola Plural¹³ gerou nos docentes controvérsias, desconfianças, insegurança quanto à forma de trabalhar e até um certo sofrimento em ter que se defrontar com o novo e sem muita clareza para os educadores. Foi um início tumultuado, mas com o tempo a proposta foi se definindo para todos e inicia-se uma leitura mais amadurecida do processo.

Em 1997, atendendo a decisão da SMED/BH, a direção teve que matricular alunos para o noturno. Em fevereiro do mesmo ano, a escola, sem nenhuma infra-estrutura para suportar o ensino noturno, precisou absorver estes alunos. Foi um caos¹⁴. Um processo que deveria ocorrer gradualmente e com tranqüilidade para ajudar a solucionar o problema da demanda de alunos, foi realizado de maneira impositiva. A consequência foi um índice elevado de violência, tráfico de drogas, bombas, agressão ao porteiro, segundo o coordenador da escola. Esse fato é corroborado pelos professores mais antigos da escola.

3.1.3- ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

A Escola Municipal Jorge Amado funciona em três turnos. No ano de 2003 ela comportou 43 turmas, assim distribuídas: 16 no turno da manhã, 16 no turno da tarde e 11 no turno da noite. O turno da manhã compõe-se de 2º e 3º ciclos, o turno da tarde compõe-se do 1º e 2º ciclo e o turno da noite comporta 3 turmas finais do ensino fundamental regular noturno, que não estão organizadas por ciclo, mas sim por séries e turmas da Educação de jovens e adultos.

Ao todo, a escola atendeu 850 alunos no primeiro semestre, sendo que destes, 280 encontram-se no noturno. O quadro de funcionários constava de professores, auxiliar de biblioteca, disciplinário, direção, auxiliares de serviço e coordenação. No noturno são 16 professores que atendem tanto o ensino regular noturno quanto a EJA : 5 no módulo I e 11 no

¹³ Voltarei à Escola Plural no tópico 3.1.4

¹⁴ Essa informação está registrada num documento elaborado por uma professora do turno vespertino e que serviu de base para a reconstrução da história da escola.

módulo II. No módulo II, 5 dos docentes são do sexo masculino e 6, do sexo feminino, situação bem diferente do módulo I, onde há o predomínio do sexo feminino. Em sua grande maioria, os alunos são provenientes do próprio bairro onde a escola se situa e de bairros e conjuntos vizinhos. Quanto às condições socioeconômicas, todos os alunos pertencem às camadas populares, fato que pode ser comprovado pelos questionários aplicados e pela consulta à ficha individual dos mesmos.

O turno da noite, que foi aquele no qual realizei a pesquisa de campo, funciona das 19 às 22 horas e consta de três aulas com 1 hora de duração cada uma, tanto para o regular noturno como para a EJA, exceto na sexta-feira, que há apenas 1 aula com início às 18:00 horas e com o mesmo tempo de duração dos dias anteriores. O restante do horário é utilizado para reunião da coordenação como os professores. A frequência à aula deste último dia é mínima, sendo que em algumas turmas nenhum aluno comparece. Geralmente os alunos chegam por voltam das 19:00 horas, mas muitos deles chegam um pouco antes, pois às 18:30h é servido um lanche, visto que muitos alunos vão direto do trabalho para a escola e não há recreio. Nem todos os alunos participam desse lanche, muitos me disseram que não gostam do tipo de lanche que é servido.

O ensino regular e a EJA são vistos como se não fizessem parte da mesma escola. As reuniões docentes são realizadas em espaços diferentes e há um coordenador para cada uma das modalidades. Os professores da EJA da turma pesquisada sempre se referem ao regular como “lá embaixo”, numa referência ao prédio onde as turmas funcionam. Outra separação ocorre entre o módulo I e o módulo II, inclusive com lugares específicos à mesa durante as reuniões. Durante todo o tempo da pesquisa, não presenciei nenhum envolvimento dos dois módulos.

A EJA da EM Jorge Amado está organizada em dois módulos e cada módulo está dividido em três etapas. Segundo um documento interno da escola, “os módulos estão relacionados apenas com os conteúdos do sistema seriado, visando facilitar as transferências e registros de alunos, não tendo nenhum vínculo com as idéias de seqüência previstas por este ou até mesmo com as idéias de avanço dos ciclos”.

Esta forma de organização não é conhecida por todos os professores e estes em vários momentos declaram se sentir confusos com a mesma.

“...parece até que é regular renomado, os conteúdos são dados seguindo uma lógica de conteúdo de regular, com programas fixos para isso; na mentalidade das pessoas continua 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries. Vejo muito bate-cabeça. Eu acho que está ainda muito caótico, embora acredito que se tivesse um planejamento bem mais pensado, talvez se pudesse melhorar um pouco esse modelo para que a turma de EJA fosse realmente uma realidade de EJA”. (Prof. Pedro)

A separação entre regular e EJA no que tange à forma como o trabalho pedagógico é realizado não é nítida; os programas e os livros são os mesmos. Percebe-se que há separação nos momentos das reuniões docentes, onde faz-se questão de frisar que regular noturno e EJA não pertencem à mesma escola.

“Como a escola tem turmas de EJA e de ensino regular, parece haver duas escolas funcionando no mesmo prédio. Isso foi questionado por uma professora. A resposta do coordenador da EJA foi ‘são duas escolas. Nós não intrometemos no trabalho deles e nem eles no nosso’ ”. (Caderno de campo)

É como se os alunos, o trabalho pedagógico, as discussões sobre o cotidiano da escola não pertencessem à mesma instituição. Na verdade, da maneira como é conduzido o trabalho, são duas instituições funcionando no mesmo espaço físico. Num mesmo módulo não há integração entre as disciplinas e cada professor realiza o seu trabalho isoladamente. O trabalho coletivo é praticamente inexistente e os docentes reclamam da ausência deste.

“Eu acho que o trabalho está muito disperso; ele é meio individualista e eu acredito que isso poderia ser mais integrado”. (Prof. Rodrigo)

“Não há trabalho coletivo nenhum. Virar pra gente e falar assim ‘ô Ana, você trabalha isso em Português que eu trabalho em Matemática a mesma matéria para os alunos perceberem’, não”
(Professora Marisa)

De acordo com os docentes, as causas da inexistência de um trabalho coletivo são a falta de coordenação por parte do responsável por tal atividade, a inexistência de um planejamento que dê uma maior coesão interna ao grupo, questões de violência e questões salariais, uma vez que “o professor já chega ao noturno pelas próprias necessidades de trabalhar dois horários e enfrentar o terceiro horário”. (Prof. Rodrigo)

Parece haver uma divisão entre o corpo docente e isto é confirmado pela professora Ana: “existe mesmo uma divisão, esse entrosamento não existe não, com certeza”.

Outra dúvida constante refere-se a uma turma denominada de transição; nenhum dos docentes soube defini-la. Visando compreender o que vem a ser esta turma, a escolhi para a coleta de dados. Segundo a coordenação de EJA, “ a transição é uma sala onde o aluno vai se adaptando do processo antigo para o processo normal de EJA, é um processo para mudar a cabeça do aluno”. Entretanto não foi isso que percebi durante o período de observação. A turma de transição é formada por alunos com uma diversidade etária grande (16 a 47 anos) e as séries em que pararam de estudar variam de 3^a a 7^a série. Isto causa uma confusão a todos, não só aos professores, mas também aos alunos. Pelas falas dos professores podemos depreender tal confusão.

“Essa turma de transição eu posso dizer que é aquele negócio: o prédio é da prefeitura, os professores do estado, o material é federal. É uma turma que é como se fosse uma turma de apêndice da EJA e aí muitos professores do regular completam a carga horária lá”. (prof. Pedro)

A falta de entendimento acerca da turma de transição acarreta uma série de dificuldades para os docentes, que se vêem diante de uma realidade cujo desconhecimento interfere diretamente em seu trabalho.

“Entender, entender, entender, eu acho que ninguém entende isso aí, não sei como são feitas as avaliações e promoção para outra turma. Eu acho que isso é feito muito de forma aleatória, não acredito muito” (Prof. Rodrigo)

Pelo que se pode constatar, os critérios que serviram de base para a organização da turma de transição foram duas provas – de Português e Matemática – aplicadas aos alunos antes do início do ano letivo. Entretanto, os critérios para alocação dos alunos nesta turma não foram explicitadas por nenhum membro da escola. Sendo formada por alunos que pararam de estudar em séries também díspares conforme relatado anteriormente, essa turma é o reflexo da falta de entendimento, por parte da escola, do que vem a ser realmente a EJA. O professor Pedro assim se expressa:

“Essa turma de transição é uma turma que ficaram sem saber aonde colocar, então criaram... foi uma espécie de solução ad hoc, ficaram na relutância de colocar os alunos talvez num estágio mais avançado e fizeram uma turma na probabilidade de se avançar. Eu tenho algumas ressalvas a este respeito. [...] Para mim é um híbrido, é alguma coisa meio amorfa”.

Os critérios para distribuição dos alunos, segundo a LDB 9394/96, ficam a cargo da escola, pois muitas vezes o público da EJA não possui documentos comprobatórios da escolaridade anterior. Mas é preciso levar em consideração quem realmente é esse público: são jovens e também adultos. No caso dos jovens da turma de transição, todos têm documentos que comprovam a sua escolaridade. E isso, pelo que parece, passou despercebido pela escola. A avaliação que serviu de instrumento para alocação nas turmas não foi aplicada a todos alunos. Por várias vezes muitos jovens reclamaram dos conteúdos trabalhados, alegando que já os haviam estudado anteriormente. Porém, nenhuma dessas reclamações foi “ouvida” pela escola.

O silêncio, aliás, é parte da rotina da escola. Em diferentes momentos da pesquisa registrei essa atitude de ocultamento que caracteriza o olhar sem ver (Tura, 2000). O olhar sem ver é típico dos professores, da coordenação e direção, quer dizer, do lado dominante da relação pedagógica e isto permite a sua lógica de funcionamento. Tem uma forte relação com os professores, mas pode ser estendido também aos alunos. O que acontece na escola se estiver fora do que é considerado escolar não é digno de comentários. É como se a escola se circunscrevesse apenas a ela mesma e não fosse atingida diretamente pelo que ocorre à sua volta; como se os acontecimentos perdessem a nitidez ou estivessem para além das possibilidades de uma observação sistemática e de uma intervenção ou discussão conjunta. Essa atitude constitui um padrão que no espaço da escola se tornou universal e já está naturalizado, tornando-se uma estratégia de sobrevivência. É o que relato nas duas histórias ocorridas no lócus da pesquisa.

“ Situações de violência também fazem parte da rotina desta escola. Os professores de algumas séries estão sempre reclamando que não conseguem dar aulas em determinadas salas e que só o fazem quando retiram determinados alunos. As pirações também são comuns e o uso de drogas é perceptível. Porém , este fato não é comentado, é como se não fizesse parte da rotina da escola.

De acordo com alguns professores, o guarda não é respeitado e o disciplinário faz vistas grossas a determinadas situações. Dizem esses professores que no momento em que se precisa do coordenador e do disciplinário, os mesmos não estão na escola. A insatisfação com a direção também é nítida. Durante as observações, raramente vi o diretor na escola à noite . A vice-diretora, quando vem à escola, fica no máximo até as 20:30h . Os professores sentem-se

desprotegidos; nenhum deles fica sozinho na escola trabalhando no último horário .” (Caderno de campo, 17/03/03)

“ A exigência de uma carteira de identificação vendida aos alunos pela escola causou um certo tumulto na entrada. Alguns alunos aproveitaram o fato de não terem trazido a carteira e saíram da escola fazendo chacotas, como se agradecessem o fato de não precisar assistir aulas. Outra questão comentada entre os alunos da turma observada foi o assassinato de um colega de classe. Entretanto, os comentários ficaram restritos aos pequenos grupos. Pelas conversas entre esses grupos, deixaram escapar que um outro aluno da escola está marcado para morrer, revelando a violência a que estes jovens estão expostos.

É uma situação preocupante, pois indica o envolvimento dos jovens com as drogas e, conseqüentemente, com o tráfico. A escola em observação atende a população do bairro e alunos de bairros e conjuntos vizinhos, ambos formados por pessoas de baixo poder aquisitivo. Entretanto, não presenciei, movimentos explícitos a esse respeito na escola. (Caderno de campo, 14/03/03)

Fechada em seu mundo, a preocupação da escola é com a transmissão de conteúdos. As questões sociais da comunidade parecem não ser dignas de inclusão no rol de conteúdos trabalhados na/pela escola.

O alto índice de situações violentas, certamente já rotina na vida de alguns desses alunos, gera comentários do tipo ‘ *estão matando igual água*’, ‘ *a polícia não vai atrás dos bandidos quando os mortos não são filhinhos de papai*’, ‘ *se for filhinho de papai a polícia acha o bandido no mesmo dia* ’ ”.

Essas situações de violência não foram comentadas pelos docentes nem mesmo no momento das reuniões. Imperava ali um mecanismo simbólico que provocava um certo distanciamento das questões “não pedagógicas”¹⁵. Acredito que esse silenciamento, por já ter se naturalizado, era necessário para a manutenção-sobrevivência da escola enquanto instituição. O fato de não

¹⁵ Na EM Jorge Amado, observei uma tendência a circunscrever tudo o que ocorria no espaço escolar apenas ao pedagógico- planos, notas, avaliações, aulas -, sendo que afora isso, não havia um registro dos fatos, tampouco uma preocupação com a resolução destes.

querer ver as mais diversas situações que ocorriam na escola, isentava os funcionários da responsabilidade de discuti-las e tentar resolvê-las.

Atitudes dessa natureza, além de dificultar o trabalho escolar, acabavam por afastar os docentes de questões que estavam acontecendo em vários locais que eram comentadas em todos os outros espaços sociais, mas que na escola não tinham vez. Fiz, inicialmente, observações do módulo um e surpreendia-me com o fato de nenhum docente comentar acerca da guerra do Iraque. Esperava ansioso que isto aconteceria. Passados mais de dez dias do início da guerra finalmente uma professora tocou no assunto, mas os comentários ficaram restritos a uma oração feita pelos alunos; as causas motivadoras não foram sequer mencionadas e me chamou a atenção o fato de que mesmo tendo televisão em casa, portanto, terem conhecimento do fato, os alunos não tocavam no assunto. É a perpetuação de uma visão de escola alheia ao que se passa alhures.

A escola se nega a ver e discutir situações que ocorrem tanto em seu interior quanto em seu exterior e, assim, vai mantendo sua sobrevivência. Por vezes tive a sensação de que essa atitude refletia não só um certo comodismo por parte dos professores, mas era uma estratégia de não assumir outras atividades e extrapolar o seu horário de trabalho. A história a seguir nos dá uma visão de uma dessas situações.

“ Hoje não houve aula. Os alunos do módulo I prepararam uma festa junina, porém , no dia anterior os alunos haviam sido comunicados de que não eram obrigados a ir à escola. Conseqüência: a grande maioria dos alunos não compareceu. Os professores também não se envolveram na atividade. Na sala dos professores o comentário era ‘ vamos começar logo isso pra terminar cedo’ . Na verdade, nada aconteceu; os professores ficaram sem saber o que fazer, uma vez que nenhum encontro anterior aconteceu para que fosse discutido e programado o que seria feito. A impressão que eu tive foi de uma total desorganização. O corpo docente não se envolveu na atividade, que foi a primeira oportunidade desde que comecei as observações, de se realizar uma tarefa em conjunto e propiciar aos alunos uma atividade que não fosse rotineira” . (Caderno de campo, 18/06/03)

Pelo que pude verificar hoje, parece não haver uma identificação dos professores com a escola, talvez ocasionado pelo fato de muitos deles fazerem dobra nesta escola e não conhecerem a proposta de trabalho desta. Trabalho coletivo planejado até então é inexistente.

Mesmo não fazendo um trabalho integrado e não sendo uma prática inovadora, o corpo docente mostra-se desejoso pela realização e efetivação de um trabalho dessa natureza. Nas conversas informais e até mesmo nas entrevistas isto esteve sempre presente. Muitas vezes o trabalho em conjunto não ocorre como decorrências das próprias condições materiais de trabalho. Segundo Rockwell e Mercado (1988), as condições materiais de trabalho não são apenas os recursos físicos para o trabalho, são também, entre outras coisas, as condições de trabalho, a organização escolar do espaço e do tempo e as prioridades de trabalho que resultam da negociação cotidiana entre autoridades, professores e alunos. Isto requer que reconheçamos os professores como que apropriam não apenas de saberes, mas que se apropria também e de formas diferentes, das normas escolares e que as utiliza de diversas maneiras; sua prática docente está sustentada em condições específicas e essa história pessoal e profissional se enraíza com a história social.

O corpo docente investigado nesta pesquisa é composto por cinco professores e professoras que lecionam as seguintes disciplinas: português, artes, geografia, história e matemática. Durante o período da pesquisa houve alteração no grupo, com a saída da professora de ciências e por isso esta não foi incluída aqui. Todos os docentes dispunham de horários de estudo, embora não os utilizasse para este fim. O grupo-referência é formado pelos seguintes professores¹⁶: Ana, professora de português,; Murilo, professor de Artes; Rodrigo, professor de Geografia e Cidadania; Pedro, professor de História e Marisa, professora de Matemática. Todos estes professores têm outra jornada de trabalho no diurno, exercendo essas atividades em órgãos do governo estadual – Pedro, Murilo e Rodrigo – e em sala de aula – Ana e Marisa, sendo que essas últimas fazem dobras na EMJA. São docentes que se encontram em diferentes momentos de sua vida profissional, isto é, em início de carreira ou com tempo bem significativo na profissão.

A prática pedagógica destes professores apresentava muitas semelhanças; suas aulas eram sempre expositivas e dificilmente esta rotina era alterada. A rotina acabava se transformando em ritual, que quando era mudado não provocava o resultado esperado.

¹⁶ Conforme nota da introdução, os nomes atribuídos a professores nesta pesquisa são todos fictícios.

“ A rotina constituída pelo binômio aula expositiva-atividade raríssimas vezes é quebrada. Hoje, duas atividades ‘fugiram ao normal’ , ao que acontece diariamente. Inicialmente uma atividade onde os alunos deviam falar um pouco sobre eles- na verdade, uma adaptação de um texto escrito há alguns anos por Irmã Dulce. Nem todos os alunos se envolveram e a segunda atividade foi um vídeo sobre a evolução histórica do homem. Mesmo tentando diversificar as estratégias de trabalho, os professores, por enquanto, não obtiveram um resultado satisfatório. Apesar do vídeo –um documentário- ser de ótima qualidade e do professor explicar sempre que novas informações eram acrescentadas, não despertou a atenção dos alunos, muitos conversaram durante a exibição e outros foram embora.” (Caderno de campo, 30/04/03)

A organização do espaço e do tempo pelos docentes também é idêntica. A sala está sempre organizada em fileiras e isto é um dado significativo, pois o espaço e o tempo são elementos estruturantes, isto é, demarcam o que acontece na sala de aula e são vivenciados sem questionamentos tanto por professores com por alunos. Constituem os elementos, dentre outros, que se impõe aos sujeitos, independentemente de sua vontade e de certa forma dão continuidade ao cotidiano escolar. É a mediação de professores e alunos que confere concretude a estes elementos e representam mensagens específicas que repercutem nas relações entre professores e alunos.

A organização do espaço escolar é uma representação simbólica da realidade e interfere diretamente nas relações estabelecidas no espaço escolar, atuando como estruturador das práticas. Os professores dificilmente circulavam na sala de aula, quando isso ocorria era apenas para dar o famoso visto no caderno dos alunos. Quase sempre, após a exposição do conteúdo, passavam exercício e sentavam à espera que os alunos terminassem e levassem os cadernos para conferência.

“As observações do cotidiano têm revelado que as ações pedagógicas, de tão repetitivas, acabam assumindo um caráter de previsibilidade muito grande; a rotina é sempre a mesma: o professor explica o conteúdo, aplica as atividades e espera, sentado, acabar o seu horário. Não percebi, em todo esse tempo de observação, uma aproximação mais afetiva/efetiva entre professores e alunos. A relação entre estes resume-se apenas ao espaço da sala de aula, em momentos esporádicos. Alguns professores até o momento não sabem o nome dos alunos. Após responder os exercícios, geralmente os alunos dirigem-se até a mesa do professor para ganhar o visto no caderno.” (Caderno de campo, 12/05/03)

A prática de dois professores chamaram especialmente a minha atenção: Marisa e Murilo. Marisa é extremamente organizada, todos os conteúdos e atividades são distribuídos aos alunos em folhas mimeografadas que devem ser numeradas e datadas pelos alunos. Essa organização segue a seqüência de um livro didático e de acordo com ela “serve para verificar realmente se o menino acompanha a aula ou não, porque na hora que eu for dar o visto, eu olho lá se ele copiou o número da aula e o que ele fez dia-a-dia. [...] Tem que colocar num plástico, tudo é questão de organização”. Mesmo com essa organização, Marisa muitas vezes mostra-se intransigente e trabalha com o conhecimento matemático como verdade absoluta; a nomeação correta dos termos, isolados de sua significação, é o mais importante e se apresenta fechado em si mesmo. Além disso, é alvo de crítica pelos alunos, como veremos em outro item deste capítulo.

Murilo tem pouco tempo na profissão. Começou a lecionar em 2002 e mostra-se sempre disponível para conversa com os alunos, demonstrando uma preocupação com os mesmos, conforme relato abaixo.

“Murilo, sempre que converso com ele, demonstra sempre uma vontade muito grande de ser um bom professor, mesmo admitindo as suas dificuldades de professor iniciante. Hoje, por exemplo, numa atividade envolvendo percepção/profundidade, os alunos precisavam desenhar uma cadeira colocada à frente do quadro negro a partir das observações dos ângulos desta, ele acompanhou cada aluno, mostrando individualmente o local onde estavam errando e o que precisavam modificar para que o desenho saísse certo. Murilo circulou pela sala, o que é raro entre os professores desta turma, geralmente acostumando a ficar à frente da sala, só observando os alunos.” (Caderno de campo, 08/05/03)

Todos os dias quando eu chegava à escola, Murilo estava sempre no pátio conversando com os alunos. Sua aula vale-se sempre de muitas imagens relacionadas ao conteúdo exposto., mostradas no retroprojeto; isso causou um certo fascínio nos alunos no início do ano letivo, alguns referiam-se ao retroprojeto como “*agora vamos ter aula de cinema*”. Mesmo com todas as dificuldades de professor iniciante, ele demonstra-se sensibilizado pela situação de vida dos alunos:

“Continuamos a perpetuar uma imagem do aluno como incapaz, pois dificilmente paramos para falar um pouco sobre ele, seus sonhos, dá um pouco de esperança. Eu sempre uso o meu exemplo, digo que entrei na faculdade aos 37 anos e que eles também são capazes. É triste ver

esses alunos estudando para continuar a ser servente, doméstica, auxiliar de alguma coisa.”
(Caderno de campo, 27/05/03)

Parece haver entre os docentes uma concepção de aluno ideal de EJA: devem ser dóceis e disciplinados e isso orienta as suas práticas; quando os alunos “fogem” da norma são imediatamente repreendidos e lembrados que não são alunos do regular. Existe todo um simbolismo criado em torno do público da EJA – alunos que precisam recuperar o tempo perdido e como tal têm que se comportar, caso contrário não aprenderão os conhecimentos que a escola lhes transmite. Outra recorrência entre os docentes é uma não-preocupação com a evasão e o elevado índice de faltas dos alunos, principalmente na sexta-feira. Neste dia, a frequência às aulas é mínima, em muitas turmas nenhum aluno comparece, os professores põem em ação **o olhar que não quer ver** e chegam a demonstrar uma certa alegria pela ausência dos alunos, pois é menos uma aula para trabalhar. Será isso reflexo da tão divulgada crise da profissão docente?

Prática recorrente na escola e que também não é vista é a “fuga” da última aula, freqüente entre os alunos do módulo II. Com a premissa que os alunos podem entrar e sair a hora que quiser, a escola e seus funcionários se omitem de discutir a importância da permanência do mesmo na escola, faz “vistas grossas” a um problema real, que exige alternativas, pois a escola é uma das formas que estes alunos têm para que seja possível o acesso aos bens culturais indispensáveis para conviver na sociedade contemporânea.

O reduzido número de alunos e as constantes liberações sem motivos aparentes são constantes, algumas aulas são planejadas na hora em que o professor entra em sala. Os alunos questionam essas ações e algumas vezes se recusam a fazer determinadas atividades.

“ Os alunos não tiveram a aula de Ciências. Em seu lugar, anteciparam a aula de Geografia, mas como o professor estava em outra turma, foi solicitado aos alunos que copiassem a prova que já havia sido entregue. Nem todos fizeram a atividade e houve questionamentos: ‘ pra que eu vô copiar a prova? O professor já entregou. Será que ele acha que eu sou bobo?’. Essa situação gera uma sensação de descomprometimento com os alunos; as atividades de algumas disciplinas parecem que não são planejadas, decide-se na hora da aula o que será trabalhado. Essa aula de Geografia ficou apenas na cópia da prova; quem quis fez e os outros ficaram conversando no pátio.” (Caderno de campo, 02/06/03)

Enfrentando uma jornada de trabalho dupla e às vezes tripla, os professores vão se constituindo enquanto sujeitos no cotidiano escolar, como revela Ana:

“é engraçado que o curso que eu fiz, se a gente avaliar bem, ele não é voltado para a escola, é tanto que a gente, eu imagino, que todo professor que se formou em Letras, na verdade, aprendeu a dar aula dentro de uma escola . A gente entra na escola sem saber de nada o que acontece aqui. Então você vai entendendo aos poucos, com a convivência em sala de aula e dentro da escola.”

Percebemos através dessa fala o quanto conhecer o contexto em que o professor trabalha influencia sua atuação. Em muitos momentos da pesquisa, informalmente os professores me diziam que gostavam de trabalhar na escola X ou Y porque a mesma funcionava, o trabalho era realizado em conjunto, sentava-se para discutir, situação diferente da escola pesquisada, que segundo Marisa *“só chegam com os papéis socando na gente”*. A escola também é um locus de formação docente mesmo quando não há encontros e estudos com essa finalidade e um espaço onde se criam redes de comunicação entre os professores que lhes possibilita desenvolver seu trabalho. É na sala de aula que eles vão se construindo enquanto docentes e a aula é um espaço onde as práticas são gestadas, adquirindo muitas vezes um sentido contra-hegemônico, isto é, a aula é um lugar de conhecimento e de cultura. As reações dos professores às propostas de trabalho da RME/BH vão desde o desconhecimento até a má-aceitação e conseqüentemente o combate.

A seguir faremos uma discussão da EJA na proposta da Escola Plural e as reações dos professores pesquisados da EMJA à mesma.

3.1.4-A ESCOLA PLURAL E A EJA

A proposta Escola Plural foi apresentada à rede municipal de Belo Horizonte em 1995 e é como se fosse uma proposta curricular organizada de forma sistemática, devolvendo para a RME/BH as diversas experiências de inovação pedagógica que as próprias escolas da Rede vinham desenvolvendo, na busca de alternativas para o fracasso escolar dos alunos. É importante frisar que haviam experiências localizadas, não se estendendo à Rede como um todo. Esse fato gerou uma série de resistências e a não apropriação da proposta pela totalidade dos docentes. Mesmo assim, a administração municipal propôs-se a assumir a escola

emergente, construindo uma proposta político-pedagógica que poderia interferir nas estruturas excludentes e seletivas do sistema escolar.

Tendo como um de seus princípios fundamentais a educação como direito, a Escola Plural insere-se nos movimentos de inovação educativa que se iniciaram no Brasil no final dos anos 1970 e início do anos 1980, época em que o fracasso escolar das crianças das camadas populares foi alvo de vários estudos e discussões. É considerada como uma proposta inovadora e serviu de referência para reformas em outros municípios – Porta Alegre, Ipatinga, por exemplo, constituindo-se num projeto de reforma em âmbito municipal. De acordo com Popkevitz (1997) há diferenças entre reforma e mudança. A reforma faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público, enquanto que a mudança refere-se ao confronto entre rupturas com o passado e com o que parece estável e “natural” em nossa vida social. Por isso, nem toda reforma provoca mudanças nas instituições e pessoas às quais é destinada. O significado da palavra reforma sofre variações e assume diferentes significados conforme a posição que a reforma ocupa, seja nas transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação e na teoria de currículo. Não possui, assim, nem significado essencial, nem significa progresso, mas implica, segundo o autor, uma consideração das relações sociais e de poder.

A proposta Escola Plural é uma reforma educativa que se propõe a alterar radicalmente a estrutura excludente e hierarquizada do ensino fundamental. Para Popkevitz, “qualquer conceito de mudança precisa contar com padrões estruturais. Podemos considerar a estrutura como padrões que impõe certas regularidades, limites e alicerces à vida social, facilitando o entendimento e a experiência no mundo.” (1997:29).

A lógica linear, transmissiva e cumulativa, que é a concepção dominante de educação tem levado ao insucesso milhares de crianças e jovens da escola pública. O conhecimento é visto como verdade absoluta e os conteúdos têm um fim em si mesmos, devendo ser aprendidos com a finalidade exclusiva de serem aplicados nas provas, numa verdadeira concepção bancária de educação. Os conteúdos são o eixo em torno do qual se estruturam todos os processos pedagógicos – currículos, séries, avaliações, espaço e tempo -, numa lógica temporal que dá prioridade ao caráter “precedente” e “acumulativo” de sua transmissão e aprovação; um conteúdo precede o outro, uma série precede a outra, numa lógica temporal que se articula em torno dos “ritmos médios” de aprendizagem, que supõe a “simultaneidade” das aprendizagens

e trabalha com tempos predefinidos para o domínio de determinados conteúdos e o desenvolvimento de habilidades. (BELO HORIZONTE, SMED,1994). Essa lógica temporal é dicotômica e separa o tempo de alfabetizar do de matematizar, o tempo administrativo do pedagógico, o tempo cognitivo e o tempo cultural.

Diante dessa constatação, a Escola Plural propõe uma outra organização escolar que dê conta da totalidade das dimensões formadoras dos educandos. É a proposição de uma reforma curricular centrada não nos conteúdos curriculares, mas nos educandos como eixo vertebrado da mesma. Assim, a proposta se organiza em torno de quatro eixos: **eixos norteadores da escola, conteúdos escolares, reordenamento dos tempos escolares e avaliação**. Estas alterações curriculares exigem do professor uma outra postura pedagógica, pois é ele que vivenciará no dia-a-dia e porá em prática os princípios da proposta, tentando fazer da escola um espaço de vivências sócio-culturais, de produção coletiva e de formação. Para a compreensão dos eixos norteadores, deve-se vê-lo em conjunto, uma vez que a proposta altera de forma radical a organização do trabalho escolar.

Os eixos norteadores propostos são:

- ✓ Uma intervenção coletiva mais radical;
- ✓ Sensibilidade como totalidade da formação humana;
- ✓ A escola como tempo de vivência cultural;
- ✓ Escola como experiência de produção coletiva – as pessoas constroem-se participando na produção da própria existência e na construção da cidade, do conhecimento de valores, da cultura.
- ✓ Reconhecer as virtualidades educativas da materialidade da escola; as virtualidades educativas não estão apenas na natureza dos conteúdos, nem apenas na boa vontade e arte dos profissionais. As virtualidades formadoras e deformadoras estão sobretudo no caráter humanizador das estruturas escolares, no seu caráter democrático, igualitário e excludente.
- ✓ Viver cada idade de formação sem interrupção: as instituições educacionais ser repensadas como tempos e espaços da cidadania e dos direitos do presente.
- ✓ Socialização adequada a cada idade de formação: o tempo da escola deverá ser um tempo de socialização no convívio entre pares.

✓ Nova identidade da escola e de seu profissional: com a construção de uma nova escola, constrói-se também um profissional mais plural, com nova identidade, novos valores, novos saberes e habilidades.

Para ser um tempo rico em experiências e vivências culturais, o tempo docente precisa ser reformulado e a proposta reorganiza os tempos escolares, pois “o tempo escolar obedece a uma lógica institucional que se impõe sobre os alunos e sobre os profissionais da educação. Entender essa lógica é fundamental para entender muitos dos problemas crônicos da educação escolar” (BELO HORIZONTE, SMED, 1994:18).

É essa lógica linear que dita a forma pela qual são organizados os tempos escolares, determinando se esse ou aquele aluno aprendeu o suficiente para ser promovido a outra série ou grau. Nessa lógica, os conteúdos são os parâmetros de quantidade que o alunos devem aprender em suas passagens pelas séries escolares. A essa lógica também é atribuído o papel de contribuir para a evasão e a repetência, porque ela não leva em conta a diversidade cultural nem os diferentes ritmos de aprendizagem.

A Escola Plural altera a organização dos tempos escolares e transforma a organização seriada em ciclos de formação, com duração de três anos cada um, estes entendidos como espaço no qual os alunos adquirem habilidades específicas.

“ A organização por ciclos de idades visa “conceder” mais tempo para o aprendizado dos alunos, construindo conceitos, valores, etc, [...] respeitando-se assim os ritmos diferenciados e diversos do desenvolvimento dos seres humanos”. (BELO HORIZONTE, SMED, 1994:20)

A proposta busca conciliar escola e cultura a partir de uma certa organização da escola e, por isso, os conteúdos escolares também têm que ser revistos. Os conteúdos disciplinares devem ganhar novo tratamento considerando-se as vivências culturais dos alunos, pois a escola trata os conteúdos como fins em si mesmos, completamente decolados da realidade. O professor compromete-se apenas com o cumprimento do “programa” e não com a formação de seus alunos. Assim,

“cria-se uma concepção transmissiva e cumulativa [...] e uma dicotomia entre o que se aprende na escola e seu uso social, pois as aprendizagens escolares acabam não servindo para formar sujeitos autônomos, participante de um mundo em constante mudança” (BELO HORIZONTE, SMED, 1994:25).

Agindo dessa forma a escola separa o currículo da cultura vivida pelos alunos. Para romper com essa lógica, é necessário mudar a relação entre a escola e a cultura vivida. Porém, não basta apenas inserir a cultura como mais um conteúdo. A escola precisa abrir as suas portas para as vivências e manifestações culturais da comunidade, inserir os movimentos culturais, as artes e as celebrações e rituais presentes nas diversas manifestações dos grupos sociais.

A associação entre cultura e currículo visa a incorporação da diversidade social existente na escola; a diversidade social implica diversidade cultural. Os conteúdos curriculares não são abandonados, devem sim ser contextualizados e ressignificados tendo como eixos as vivências e culturas dos alunos.

“O que se busca é o rompimento com um modelo compartimentado em disciplinas isoladas [...] A proposta é que esse currículo seja construído a partir da definição coletiva dos temas que representam os problemas colocados pela atualidade, não de forma paralela às disciplinas curriculares, e sim transversais a elas” (BELO HORIZONTE, SMED,1994:27,28).

A ressignificação dos conteúdos exige conseqüentemente uma outra postura avaliativa; a proposta Escola Plural afirma que somente mudando o caráter seletivo da avaliação pode –se ter uma nova escola. Não adianta tratar de forma diferente os conteúdos escolares se, ao final do processo, a avaliação continuar sendo utilizada para classificar e excluir os alunos. Por isso é tão importante repensar a avaliação, pois é ela que sanciona e legitima a repetência e a evasão. De acordo com a proposta as avaliações deixam de se mensuráveis em números e assumem um caráter mais qualitativo, valorizando aspectos que vão além da simples apreensão dos conteúdos.

“A avaliação tem que incidir sobre aspectos globais do processo, inserindo tanto as questões ligadas ao processo de ensino/aprendizagem como as que se referem à intervenção do professor, ao projeto curricular da escola, à organização do trabalho escolar, à função localizadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, da ética”.(BELO HORIZONTE, SMED,1994:36)

Essas alterações modificaram todo o ensino fundamental. E a EJA, como ficou nesse processo? É o que nos propomos a discutir agora.

As alterações propostas pela Escola Plural foram implantadas gradativamente, estendendo-se progressivamente a todas as modalidades de ensino. Com relação à EJA, segundo os cadernos divulgados pela SMED/BH, foram realizados alguns encontros onde discutiram-se questões concernentes a essa modalidade e como as escolas deveriam se organizar. Dentre esses

encontros, são citados: o Seminário de Educação, em 1994; os encontros coletivos de profissionais das escolas, do CAPE, da CPP e das Regionais¹⁷. Esses encontros objetivaram recolher experiências de trabalho e de novas formas de organização mais adequadas aos jovens e adultos.

Segundo os cadernos da Escola Plural, as escolas que oferecem EJA devem ser organizadas seguindo os princípios norteadores e a proposta. Entretanto, isso não é entendido da mesma maneira por todos os funcionários das escolas, conforme podemos perceber na fala do coordenador da escola pesquisada.

“Hoje a EJA tem uma característica de educação especial, então ela não segue a Escola Plural porque a Escola Plural trabalha com 800 horas presenciais, 75% de frequência presencial [...] na EJA, o aluno não tem a obrigação da frequência, não existe a necessidade de uma carga horária mínima”.

Há confusões conceituais e também em relação aos marcos legais e documentos que tratam da EJA. Sendo parte integrante da educação básica, a EJA segue as mesmas determinações legais das outras modalidades de ensino, resguardadas as especificidades. A falta de esclarecimento interfere diretamente na organização curricular e no trabalho pedagógico da escola.

Segundo as orientações e princípios da Escola Plural, a escola deve obter informações relativas à idade dos alunos, a sua escolaridade anterior, ao tempo de afastamento da escola, à sua inserção no mercado de trabalho e ao grau de responsabilidade assumido no núcleo familiar. Esses dados são que possibilitam à escola construir projetos pedagógicos adequados aos alunos por ela atendidos. O reconhecimento das diversidades de alunos- pessoas jovens e adultos às quais foi negado ou interrompido o direito à educação- é imprescindível, pois caso contrário, a EJA pode ser considerada como apêndice ou estrutura marginal do sistema de ensino. As características socioculturais dos educandos demandam uma proposta pedagógica diferenciada que lhes possibilite a aquisição de saberes e habilidades necessárias à manutenção da vida social.

Para isso, os avanços produzidos nas áreas da educação, educação e trabalho, juventude, sexualidade, etnia, religião, cidadania, consumo e gênero devem ser discutidos e trabalhados na escola. Os sujeitos da EJA vivem e convivem em lugares específicos onde essas questões

¹⁷ Nota: A administração municipal em BH é organizada em 9 regionais: Centro-Sul, Norte, Nordeste, Leste, Pampulha, Noroeste, Venda Nova e Barreiro.

são postas. No caso dos sujeitos por nós pesquisados, são jovens que convivem cotidianamente com estas questões e, assim, vão construindo-se enquanto sujeitos socioculturais. Reside aí a importância da discussão desses temas pela escola, uma vez que os mesmos são dimensões formadoras dos educandos. Os tempos e espaços para a discussão desses temas tem que ser ressignificado; a lógica do aligeiramento e do reducionismo não permite que tais questões sejam abordadas em sala de aula.

Inúmeras pesquisas têm apontado que experiências aligeiradas de escolarização não possibilitam a aquisição de saberes escolares e nem permitem a compreensão dos diferentes usos e funções desses saberes. Torna-se imprescindível um tempo maior de vivências escolares; um tempo escolar que garanta aos jovens e adultos o desenvolvimento de suas potencialidades e que respeite os seus diferentes ritmos.

A proposta Escola Plural sugere um tempo de 06 anos para a conclusão do ensino Fundamental, porém não se trata de encurtar, reduzir, simplesmente, o tempo de escolarização dos jovens e adultos, mas de diferenciar esse tempo (BELO HORIZONTE, SMED,2000). Pôr essa sugestão em prática implica o reconhecimento de quais saberes e habilidades são necessários à aquisição e sistematização do conhecimento.

O tempo na Escola Plural é organizado em ciclos de formação que preconizam o agrupamento dos alunos com seus pares de idade. Na EJA, os alunos encontram-se em diferentes estágios de desenvolvimento e possuem experiências diferenciadas com a escola: há os que a frequentam pela primeira vez e os que já têm vivências escolares e são geralmente jovens, apresentando uma trajetória marcada pelas multirrepetências ou pelo abandono devido à necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. Essas diferenças devem ser consideradas para a organização dos tempos escolares.

Na escola onde realizei a pesquisa, os tempos referem-se apenas aos módulos-aulas e não houve nenhuma discussão acerca de sua reformulação durante o tempo em que ali permaneci. Cada professor preocupa-se apenas com o tempo de sua aula. Interrogados sobre como pensam a questão do tempo em seu trabalho, demonstram não compreender do que se trata, como podemos perceber abaixo:

“Vê se eu entendi: eu tô ensinando a matéria de números romanos e planejei que gastaria uma aula só para ensinar números romanos e depois você verifica que eles não tiveram um alcance

e daí você gasta três horas. Isto faz com que você gaste mais tempo, além daquilo que você planeja e acaba que no final do ano algumas vão ficando exprimidas. É isso?” (Professora Marisa)

A concepção de tempo está atrelada aos conteúdos escolares e ainda está arraigada a cultura escolar segundo a qual cada professor é responsável apenas por sua disciplina. A proposta Escola Plural alerta para os perigos dessa postura, uma vez que “quando tomamos o módulo-aula como único tempo de aprendizagem possível e a sala de aula como espaços exclusivos de construção de conhecimento, comprometemos a possibilidade de ampliar a formação do ser humano” (BELO HORIZONTE, SMED, 1998:5).

A ressignificação do tempo/espaço é um princípio fundamental do trabalho pedagógico. As escolas da RME/BH optaram por decompor a carga horária de 800h, flexibilizando o trabalho e destinando o limite de até 200h para o desenvolvimento de projetos específicos com os alunos (BELO HORIZONTE, SMED, 1998). Tais projetos receberam o nome de semipresenciais e são assim denominados:

“...formas de trabalhos teórico-práticos voltados para o campo de atuação do aluno, quer seja no âmbito do trabalho, do esporte, lazer, da família, da religiosidade, da cultura, da participação em movimentos sociais, sindicais, etc.” (Belo Horizonte, SMED, 1998,9).

Esses projetos cumprem uma função específica, a de instrumentalizar o aluno para uma intervenção significativa no seu campo de atuação. Para tanto, precisam ser norteados por uma concepção globalizante do conhecimento, isto é, os problemas e acontecimentos têm que ser analisados dentro de um contexto em sua globalidade. É na articulação e valorização das vivências extra-escolares que esses projetos adquirem materialidade. Deve-se considerar a expressão cultural dos alunos – gestos, linguagem, gostos musicais e esportivos, comportamento e atitudes, modos de se vestir - para a proposição dos projetos. Estes serão organizados de acordo com o interesse dos alunos e a enturmação destes para o desenvolvimento dos respectivos projetos levará em consideração esse interesse.

Os projetos semipresenciais não são apêndice do projeto pedagógico da escola, são parte estruturante do mesmo e não são desenvolvidos de forma pontual e esporádicas. Constituem atividades pedagógicas do cotidiano da escola e essas características os diferenciam das oficinas, pois os projetos ampliam a concepção de tempo/espaço para além dos muros

escolares. Baseiam-se na Pedagogia de Projetos e propõem que os alunos intervenham numa determinada realidade, faça uma elaboração pessoal e proponham mudanças.

O tema do projeto a ser trabalhado deve ser consoante com a realidade e necessidade dos alunos (Belo Horizonte, SMED, 1998); entretanto, não foi o que vivenciei na escola pesquisada.

“Esta semana as aulas terão uma duração menor porque os professores devem discutir a avaliação de desempenho. Devido à redução das aulas, os docentes aproveitaram para conversar com os alunos sobre o projeto semipresencial, que até o presente momento não saiu do papel. Desde o mês de fevereiro, quando iniciei as observações, estou ouvindo falar desse projeto, mas concretamente nada foi posto em prática.

De acordo com documentos da Escola Plural, das 800 horas aulas, 200 estão a cargo do projeto semipresencial. Porém, faltando pouco tempo para fechar o semestre, nenhum projeto está sendo aplicado nesta escola. A necessidade de cumprir a carga horária destinada à atividade citada anteriormente, levou alguns professores a proporem temas voltados exclusivamente para as suas respectivas disciplinas. Estes temas são: A História através de notícias de jornais, Fichas de leituras,

Economia doméstica.

Comparando o que está sendo proposto e a recomendação da Escola Plural, os projetos ainda estão muito restritos. Os Cadernos ressaltam que a opção por projetos semipresenciais reflete uma concepção e uma postura pedagógica marcadas pela concepção globalizante do conhecimento, ampliando a concepção de tempo e espaço.” (Caderno de campo, 05/05/03)

Devido a falta de comunicação entre os docentes no que tange as questões pedagógicas, nem todos têm conhecimento do que é realmente o projeto semipresencial.

“Não tenho projeto porque eu estou trabalhando com esse projeto do EJA e [...] fiz desse o meu projeto semipresencial” (Professor Rodrigo).

Pelas entrevistas, depreende-se que a concepção de projeto varia muito entre as escolas da RME/BH. A proposta Escola Plural prevê momentos de diálogo professor-aluno e teoria-prática, visto que o desenvolvimento dos projetos requerem troca de experiências, registro, elaboração de conclusões e avaliação. Portanto, os professores precisam organizar momentos de orientação de acordo com as necessidades do aluno ou de grupos de alunos. Entretanto, estas recomendações não foram discutidas pelo grupo pesquisado.

“... esse tal projeto semipresencial na outra escola que eu trabalhava, ele era completamente unido, eram todos os professores juntos no mesmo projeto e nesse projeto conseguia-se colocar todas as matérias e não igual aqui, que falam ‘ah, você faz qualquer coisa de Matemática, você faz qualquer coisa de Ciências...’. Aqui é assim, cada um faz o seu por conta própria, do seu jeito” (Professora Marisa).

Devido a cada um fazer do seu jeito, os projetos propostos não têm nenhuma relação uns com os outros. A proposta de História era que os alunos relacionassem dez notícias do interesse deles, sendo que estas deveriam ser de assuntos variados e eles fariam comentários da notícia. Os jornais e revistas para a atividade foram providenciados pelo professor e este disse que pretende mostrar aos alunos que o que está acontecendo é História, é vida, é contradição, é conflito. Novamente, as condições materiais de trabalho impedem um trabalho mais consistente, conforme relata Pedro.

“Eu já tive boas experiências com isso, a partir dessas notícias você poderia fazer uma apresentação deixando livre inclusive para que os alunos pudessem filmar. Mas por enquanto ficará só nisso porque a meta em questão é que deveria ser um projeto trimestral, mas como só foi colocado pra gente em maio e este projeto deveria ter começado em fevereiro, na prática você só tem um mês para isso, então não dá para trabalhar muito”

Quanto aos outros projetos, em Matemática os alunos deveriam, de posse de encarte com preços de produtos diversos, fazer uma pesquisa nos supermercados dos respectivos encartes (pelo menos 3), tabular os dados e efetuar operações de aritmética, destacando qual o supermercado em que determinados produtos custam menos. Em Português, cada aluno recebeu uma ficha de leitura e deveriam escolher 3 livro de literatura para fazer o resumo, que de acordo com a professora serve mais como pretexto para os alunos lerem, pois “... importante para mim não são as fichas, o importante para mim é a leitura de cada aluno e talvez a possibilidade deles se tornarem leitores. Ainda segundo Ana, ela – pretende que os alunos descubram não só a importância, mas o gosto pela leitura. Não tive acesso às informações da proposta de Ciências pois a professora não chegou a aplicá-los durante o período da coleta de dados desta pesquisa.

Os projetos semipresenciais, ao proporem a resignificação dos tempos/espacos da escola, interferem diretamente no tempo docente e conseqüentemente no trabalho pedagógico, funcionando também como espaço de formação dos professores. Requerem que o trabalho seja

organizado pelo conjunto dos professores e que favoreça interações que possibilitem a construção de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de um trabalho adequado às necessidades e especificidades dos alunos e alunas. Entendo que este projetos permitem a construção de um currículo que supere a perspectiva disciplinar e favoreça a integração das várias áreas do conhecimento. Só que para isso, é mister que a escola tenha uma postura coletiva, requer não apenas uma alteração nos tempos que ocorrem e se produzem na escola, mas implica sobretudo uma outra concepção de prática pedagógica, aí incluídos currículo, avaliação, informações sobre os alunos e sobre conhecimentos/saberes.

Na EMJA o principal tempo que poderia permitir um trabalho coletivo era a reunião de Sexta-feira, visto que esta era um tempo fixado no horário semanal dos professores, além de ser um espaço de fundamental importância para a análise do funcionamento da escola. Mesmo não sendo objeto de análise desta pesquisa, destaco a importância das reuniões para a compreensão do trabalho desenvolvido pela escola pesquisada. Foi nas reuniões das quais participei, que pude entender toda a lógica de organização e funcionamento da escola; por isso, procedo à análise de alguns desses momentos.

“Poucos alunos vieram à aula hoje. Na turma em que estou observando, foram apenas 04 alunos. Houve só uma aula de matemática e foi revisado o conteúdo de sistema de numeração decimal. Logo após, como acontece toda Sexta-feira, foi iniciada a reunião semanal. Dessa reunião participaram apenas os professores da EJA e o coordenador. Sinto uma distância da direção no que tange às questões pedagógicas. Outra distância visível é em relação aos professores de 1ª a 4ª e os de 5ª a 8ª. Na reunião estes sentam sempre em locais diferentes e não trocam idéias sobre os alunos. Entre os professores do mesmo módulo não há um trabalho conjunto. Cada um responsabiliza-se apenas por sua matéria.” (Caderno de campo, 07/03/03)

Esta reunião me possibilitou entender que há todo um simbolismo perpassando as relações estabelecidas no cotidiano desta escola. As hierarquias são visíveis: há lugares específicos destinados aos professores dependendo do módulo em que atuam. Surpreendeu-me o fato de em nenhum momento isto ser questionado; parece que já se naturalizou essa prática. As reuniões, assim, atuam como espaço de formação e ensinam o ofício de professo. Há uma cultura da escola, isto é, traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados nessas relações, perpassando todo o trabalho do grupo. A dinâmica da participação ao mesmo tempo que gerava uma informalidade, gerava também um certo comodismo. A pauta, na

maioria das vezes, era conhecida apenas no momento da reunião. De todas as reuniões que assisti, em apenas uma a pauta foi passada de antemão e é este relato que trago para análise.

“A reunião de hoje era apenas para fazer o conselho de classe. Porém, este não aconteceu. A direção e a coordenação reuniram-se com os professores do Módulo I, às portas fechadas, e pelos comentários que ouvi depois, a conversa foi sobre a mudança de turno. Enquanto isso, os professores do Módulo II ficaram aguardando. Os professores do ensino regular reuniram-se à parte e fizeram o conselho de 7ª e 8ª série. Acompanhei um pouco este conselho, na esperança de poder presenciar o conselho da turma de transição, visto que os professores são os mesmos. Foi iniciado somente o conselho com as turmas do regular e percebo que não há critérios definidos para a avaliação, parece mais um julgamento e os critérios estão mais voltados para a empatia do professor em relação ao aluno.

Em relação às turmas de EJA, o conselho não se realizou. Após algum tempo de espera por parte dos professores, o coordenador reuniu-se com estes e mais uma vez tive a sensação que o objetivo foi passar o tempo e esperar até as 21:30h. Os problemas relacionados à parte pedagógica não são discutidos. Nada se fala de avaliação, estudo em grupo, trabalho coletivo. Os professores fazem outras atividades durante a reunião: lêem revista, batem papo, saem para fumar.”(Caderno de campo, 30/05/03)

Mesmo quando a reunião destinava-se à discussão das questões pedagógicas, não havia o cumprimento destas, o que passa um certo sentimento de que as questões referentes ao trabalho escolar podem esperar. Os tempos coletivos, essenciais para o estudo dos problemas do cotidiano escolar, são utilizados para outras finalidades. Creio que abordar outros temas como salário, jornada de trabalho, são importantes pois fazem parte do dia-a-dia de qualquer escola; mas ficar restrito a eles não é o recomendável, uma vez que como instituição social, outros temas precisam de atenção dos docentes e demais funcionários.

A proposta Escola Plural não foi incorporada por todos os docentes, que chegam a culpá-la pelo fracasso escolar dos alunos. Os docentes também demonstram não terem se familiarizado com os princípios da proposta: *“Esse negócio de Escola Plural até hoje eu não entendi direito. No que eu li eu entendi muito bem, mas acho que na prática não funciona”* (Professor Pedro). Em outras entrevistas e reuniões isto teve uma abordagem ainda maior e esse falta de entendimento interfere diretamente na concepção de currículo dos docentes. Nos depoimentos abaixo percebemos as críticas feitas e à proposta e, de certa forma, a recusa em aplicá-la

“Pra te falar a verdade, eu acho que a pedagogia da Escola Plural é uma maravilha, só que na prática o papo é outro. Eu acho que enquanto não remunerar bem o professor, enquanto o

professor for obrigado a ter dois ou três turnos de trabalho para dar conta de pagar o aluguel ou pagar a faculdade onde quer fazer uma especialização, não adianta vir com teorias maravilhosas, não adianta criar um monte de coordenação, um monte de hierarquia, não adianta nada disso, é chover no molhado. Eu acho que para quem quer ver o mundo cor de rosa a Escola Plural é uma maravilha, mas acho que é mais malefício do que benefício. Sinto muito, mas aquela coisa de seriado, de reprovação, era mais honesto do que o que se pratica hoje. Essa coisa de ficar aprovando aluno compulsoriamente é mentira, é igual carimbar na testa dele aprovado e botar os meninos igual leitãozinho da Sadia, eu não acredito nisso não” (Professor Murilo)

“As bombas que foram armadas há oito anos atrás estão estourando aí e contribui para a má reputação da escola, para a violência dentro da escola, ela contribui pra todo o sistema que existe na periferia de Belo Horizonte, porque a Escola Plural é pra pobre(...) foi feita pra resolver problema da periferia; não ter ninguém repetente, não ter ninguém dentro da escola causando problemas financeiros.”(professor Rodrigo)

3.1.5- Os jovens pesquisados

Os jovens, como categoria, foram incluídos na EJA há pouco tempo, fato este revelador de alguns entraves à escolarização em nosso país: as elevadas taxas de evasão e repetência que excluem do sistema educacional um elevado contingente de alunos, numa verdadeira cultura da exclusão; as precárias condições de subsistência que leva muitos jovens a abandonarem a escola para ajudar no sustento da família; uma organização e estruturação da escola que de forma sutil exclui os alunos das camadas populares.

As denúncias do papel seletivo da escola, principalmente a partir da década de 1980 e comprovada por diversas pesquisas, chamavam a atenção de diversos setores da sociedade para as reais condições da escola pública brasileira. Essas denúncias contribuíram para um ganho de grande relevância: a universalidade do acesso à escola. Entretanto, além do acesso, é preciso garantir meios para que os alunos permaneçam na escola e tenham uma aprendizagem que lhes possibilite conviver na sociedade atual, pois o abandono, a reprovação e a exclusão fazem parte da vida de milhares de jovens que freqüentam as escolas públicas, encontrando-se dentre eles os jovens por nós pesquisados.

Diversos estudos têm tentado encontrar os fatores responsáveis por essa situação e várias respostas apontam para caminhos e soluções alternativas, como por exemplo o estudo sobre a relação com o saber e com a escola (Charlot, 1996 e 2001).

Cotidianamente deparamo-nos com uma série de imagens acerca da juventude que interferem no modo como compreendemos os jovens: uma visão negativa em que a juventude é vista em sua condição de transitoriedade; uma visão romântica que se cristalizou principalmente a partir dos anos 1960; uma tendência em perceber o jovem reduzido somente ao campo da cultura e a juventude vista como uma fase difícil, um período de crise, marcado por conflitos de auto-estima e de distanciamento da família.

A temática da juventude só recentemente foi retomada no Brasil. A produção acadêmica ainda é limitada e durante um certo tempo a academia a marginalizou. Um primeiro balanço da temática foi coordenado por Spósito (2000).

Nossa proposta de compreender o currículo proposto para os alunos que freqüentam os cursos de EJA exige que estes sejam investigados. Atendendo a um público tão diversificado – jovens e adultos – privilegiei nesta pesquisa os jovens, com o objetivo de melhor entender quem são, o que fazem, o que pensam, quais as relações estabelecidas com a escola e com o saber transmitido através do currículo. As atuais transformações que vêm se processando na sociedade levam-nos a indagar como o jovem vem se construindo enquanto tal e requerem estudos que desvelem as diferentes formas de ser jovem, sobretudo os jovens das camadas populares, vistos sempre com base em preconceitos.

Tomo a juventude como um segmento social enraizado em um momento sócio-histórico-cultural, localizado temporal e espacialmente. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a ele, sendo influenciada pelo meio social concreto no qual se desenvolve (Dayrell, 2002). Por isso, os jovens aqui retratados constroem maneiras particulares de ser jovens, isto é, não há um único modo de ser jovem nas camadas populares. Assim, o mais correto é falarmos em juventudes.

Os jovens dos quais falo fazem parte de uma imensa parcela de jovens brasileiros excluídos do sistema de ensino na idade própria, mais especificamente moradores da cidade de Belo

Horizonte, que transitam no espaço urbano, são pobres¹⁸, que vivem com suas famílias e são estudantes de cursos noturnos de EJA numa escola pública.

3.1.6- Juventude e exclusão

O grande projeto da modernidade foi o contrato social que pretendia incluir os sujeitos na sociedade. Tal contrato ganhou força no Estado do Bem-Estar. Hoje, contudo, os contratos sociais criam estratégias voltadas a atender muito mais a exclusão do que a inclusão, pois esta é cada vez mais limitada. O modelo econômico e político que vem operando desde os anos 90 considera a miséria como algo naturalizada, incorporada ao cotidiano e que deve ser pensada e respondida sob a ótica da exclusão. Nesse sentido inúmeras políticas sociais compensatórias são postas em prática e correm o risco de se reduzirem a apenas um pronto socorro social (Castel, 1997) se não intervirem nos processos geradores de tais situações.

A exclusão é um termo polissêmico e seu uso exige reservas, pois utilizado imprecisamente, oculta e produz, ao mesmo tempo, o estado atual da questão social. Para Castel (1997) além de reserva em usar o termo, precisamos substituí-lo por uma noção mais apropriada para nomear e analisar os riscos e as fraturas sociais atuais. Designando uma série diferente de situações, a exclusão encobre as especificidades de cada uma destas e, portanto, não é uma noção analítica, pois não permite conduzir investigações precisas sobre os conteúdos por ela abrangidos. De acordo com Castel (1997) de tanto refletir a ladainha da ausência, oculta-se a necessidade de analisar positivamente no que consiste a ausência. Os fatos constitutivos das situações de exclusão não se encontram nas situações em si mesmas; são frutos de uma conjuntura muito mais ampla.

De fato, é muito diferente falar em exclusão nas diversas regiões geográficas, no caso do Brasil, e mesmo no espaço urbano as situações que caracterizam a exclusão são completamente diferentes. Por isso, o uso do termo requer cuidado e Castel (1997) assim as sintetiza: a exclusão não é uma noção analítica e não permite conduzir investigações precisas sobre o conteúdo que pretende abordar; falar de exclusão conduz a automatizar situações-limite que só têm sentido quando colocada num processo; focalizar a atenção sobre a exclusão apresenta o risco de funcionar como uma armadilha tanto para a reflexão como para a ação; a

¹⁸ Pobres aqui entendidos conforme a definição de Sarti (1996): aqueles destituídos dos instrumentos que na sociedade capitalista conferem poder, riqueza e prestígio.

despeito de sua inconsistência teórica, a noção de exclusão abrange um grande consenso. As medidas tomadas para lutar contra a exclusão tomam o lugar das políticas sociais mais gerais.

A exclusão social conduz à desigualdade e esta revela como é a realidade da distribuição de riquezas em um contexto histórico-social específico, possibilitando identificar os valores sociais que orientam tal distribuição. Como consequência da desigualdade, temos a estatização, cujas dimensões essenciais são a riqueza, o prestígio e o poder. No modo de produção capitalista, os fatores que orientam a estratificação são a propriedade dos meios de produção e a divisão social do trabalho, conformando um sistema de classes sociais, estas estabelecidas a partir de um sistema de relações distribuídas em uma escala de acesso às riquezas e de valores que lhes atribui determinadas posições sociais (Escorel, 1999).

A fim de amenizar os problemas gerados pela desigualdade social e estabelecer novas regulações sociais, novos atores como as ONGs e a sociedade civil estão sendo convocados a estabelecer parcerias com o poder público. Diversas iniciativas governamentais tanto a nível federal quanto estadual e municipal foram (e estão sendo) implantadas objetivando a inserção social das milhares de jovens das camadas populares, vítimas de uma estrutura social que além de destruir sonhos, não cria perspectivas de uma vida decente. Entretanto, é preciso reconhecer que uma situação paradoxal instalou-se entre os jovens: enquanto é excluída da educação, do emprego, visto que estamos presenciando um desemprego estrutural, a juventude é ao mesmo tempo reduzida pela indústria do consumo, principalmente nas grandes cidades.

Exclusão social é aqui entendida como o impedimento ou a dificuldade de acesso aos direitos de cidadania e o acesso às oportunidades sociais - escola, emprego, lazer, cultura - provocada pelas transformações recentes das regras do jogo social e econômico que marginaliza determinados setores sociais. Esta consideração é importante para mostrar-nos que a exclusão assim como a juventude não são termos dados, mas construídos socialmente e por isso, manipulados e manipuláveis. Segundo Bourdieu (1983) falar dos jovens como se estes fossem uma unidade social, um grupo constituído e dotado de interesses comuns já se constitui em um tipo de manipulação.

Por isso, os jovens dos quais falo fazem parte de uma realidade específica, são jovens que não completaram a escolarização na idade apropriada, que têm um perfil próprio e que estão

incluídos em várias redes de sociabilidade - família, igreja, escola, amigos - construindo assim suas identidades e suas formas de pertencimento.

Quando se aborda a exclusão no campo da educação, refere-se sempre à impossibilidade de frequentar a escola na idade própria e aos mecanismos de seletividade intra e extra-escolares. Um outro fator que merece consideração é a desvalorização social que ocorre na educação das camadas populares (Bourdieu, 1983), devido ao fato de que os títulos sempre valem o que valem os seus detentores, perdendo ainda mais seu valor por se tornar acessível a pessoas sem valor social. É na escola pública noturna que esse segmento – jovens empobrecidos – vislumbra uma outra condição de vida através da aquisição de capital cultural ou de capital social institucionalizado que lhes possibilite um maior capital econômico.

3.2- Os alunos da EJA na Escola Municipal Jorge Amado

3.2.1- Quem são e o que pensam os jovens

As observações do cotidiano escolar, as entrevistas e questionários foram agrupados em categorias para que procedêssemos à análise, pois acreditamos que as investigações sobre a juventude na sociedade contemporânea precisam estar atentas ao que é ser jovem diante da atual ordem mundial e das instituições que pautam as condutas sociais cotidianas, como a família, a escola, o trabalho, etc.

Os jovens constroem as mais variadas maneiras de ser jovem na vivência das inúmeras situações do cotidiano. Conseqüentemente, constroem-se também como sujeitos sociais. Para nossa análise do jovem como sujeito, reportamo-nos a Charlot (2000). Segundo este autor, o sujeito é um ser humano, portador de desejos e movidos por esses desejos; é um ser social, ocupa uma posição em um espaço social e está inscrito em relações sociais; é um ser singular e como tal, tem uma história, interpreta e atribui significados ao mundo e às relações com este estabelecidas.

O sujeito é um ser ativo que age no e sobre o mundo, produzindo-se e sendo produzido nessa ação e no conjunto das relações sociais no qual está inserido. Dessa forma, todo ser humano é um sujeito. Devemos observar, contudo, que são variadas as maneiras de se construir como sujeito. No caso dos jovens pesquisados, o contexto social, familiar e escolar interfere

diretamente nessa construção , fazendo com que eles se construam a partir dos recursos (materiais, simbólicos) de que dispõem, evidenciando um jeito específico de viver. Isto significa que como seres humanos, eles amam, divertem-se, sofrem, questionam a vida e as instituições, possuem desejos e projetos e vida. Os jovens pesquisados constituem-se num grupo que em algum momento da vida escolar precisou abandonar a escola. Entretanto, ele fez também o movimento de retorno a ela, situação que é importante ser desvendada se se deseja entender a EJA e fazer dela uma experiência bem sucedida.

3.2.2- Os jovens e o trabalho

O trabalho constitui uma das dimensões cotidianas dos jovens pesquisados. Embora importantes para explicar tanto a saída quanto o retorno do jovem à escola, as análises centradas apenas no trabalho não são suficientes. Mesmo assim, a escola continua organizando as suas atividades visando atender ao mercado de trabalho, apesar de não trabalhar conteúdos específicos preparatórios para esta ou aquela profissão e de nem abordar assuntos referentes ao mercado de trabalho e às profissões. A principal função da escola fundamental, qual seja, o acesso e a produção de saberes que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de aprender, a compreensão do ambiente natural, social, político, das artes e tecnologias e a aquisição de conhecimentos e formação de atitudes e valores está sendo negligenciada pela escola.

A atual crise do trabalho não é discutida pela instituição escolar. A centralidade dada à preparação para o trabalho em nossa escola hoje é passível de críticas. Paro (1998) elenca três motivos para que possamos estabelecer essa crítica: 1- há, em boa parte dos educadores a crença de que a escola só ganha status se ela contribuir com algum retorno para o sistema econômico; 2- a utilização da escola como alibi para a falta de ascensão social, alegando-se que os egressos da escola não estão preparados para conseguir emprego; 3- o argumento em favor de uma preparação para o trabalho na escola enfatizando a dependência que o sistema produtivo teria de um grande contingente de profissionais com formação acadêmica cada vez maior e mais atualizada. Agindo assim a escola tem servido ao capital e suas funções têm sido subsumidas pela preocupação de conduzir os alunos a um emprego futuro.

Os jovens pesquisados vivem os reflexos da atual crise do trabalho assalariado. Para sobreviver, fazem “bicos”, se submetem a empregos sem acesso a direitos trabalhistas e têm

uma jornada de até 10 horas diárias de trabalho. Inseridos no mercado de trabalho, vivem a realidade de ter que compatibilizar jornadas intensas de trabalho e a escolarização.

“Eu trabalho o dia inteiro. É difícil demais conciliar o trabalho com a escola. Eu saio do serviço umas 17:30 h, chego em casa umas 18:30h , tenho que tomar banho e depois subir para escola correndo, é meio complicado.” (Dinei)

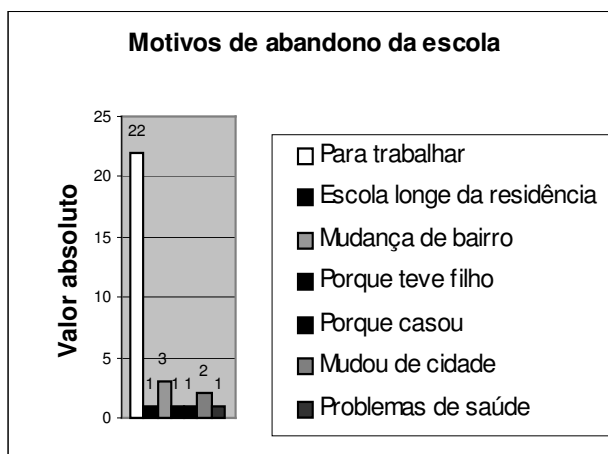
“Às vezes é difícil vim à escola porque eu estou cansada do trabalho. Trabalhar o dia inteiro e ainda estudar é muito difícil.” (Carla)

O trabalho é apontado como o principal motivo de abandono da escola na idade apropriada. Quando têm que optar entre o trabalho e a escola, o primeiro caminho é o escolhido

“Eu sai da escola porque precisava trabalhar. Resolvi voltar porque para tudo agora estou precisando do estudo, vê se eu sou alguém um dia.”(Meiriele)

“ Eu parei de estudar por causa do serviço, no caso era porque não tinha como trabalhar e chegar a tempo de estudar porque o horário não dava, senão eu ia estudar só um horário. Aí eu peguei e parei de estudar para trabalhar.” (Tiago)

Um dos aspectos fundamentais do trabalho é sua importância para a subsistência da família. Pertencendo a famílias de trabalhadores que sobrevivem do produto de seu trabalho, os jovens reconhecem desde cedo a importância de sua contribuição para a renda da família. Dos 21 jovens que declaram estar trabalhando no momento da pesquisa, todos declararam que contribuem com as despesas domésticas. Esses jovens exercem as mais variadas atividades: gráfico de manuseio(1); oficial de rede telefônica (1); vendedor(3); doméstica(2); babá(2); manobrista(1);ajudante de mecânica(1); zeladora(1); pintor(2); servente de pedreiro(2); auxiliar de almoxarifado(1);cortador industrial(1); cabeleireira(1); porteiro(1); padeiro(1).



A presença do trabalho na vida dos jovens constitui-se como elemento de sua definição identitária. Apesar da crise do trabalho, exercer uma atividade produtiva e que garanta algum ganho é parte das expectativas dos jovens pesquisados, mesmo que essa atividade não lhes garanta o usufruto dos direitos trabalhistas, pois dos 21 jovens pesquisados, apenas 4 possuem carteira assinada. Além da atividade semanal, alguns ainda declararam fazer “bicos” nos fins de semana. A renda mensal não possibilita a esses jovens o acesso a determinados bens culturais como cursos de informática e de línguas, viagens.

O curso de informática é apontado pelos jovens como muito importante, mas as condições financeiras não lhes possibilita o acesso a essa ferramenta tão importante nos dias atuais.

“Eu já cheguei em frente a um computador, mas nunca coloquei a mão. Eu acho importante aprender informática hoje porque para quase tudo precisa mexer no computador. Eu ainda não tive a oportunidade de aprender, no dia que tiver, acho que aprendo fácil.” (Meiriele)

“Eu não sei mexer com computador. Até queria fazer um curso de computação, mas pra mim não dá pra pagar. Com certeza hoje é muito importante saber informática, a maioria dos emprego hoje pede. Agora tá tudo mudado, então eu acho que tem que saber porque em quase todos os lugar já tá tendo computador”(Carla)

O ambiente de trabalho é também um espaço de aprendizagem e de sociabilidade dos jovens nas relações que estabelece, nas amizades que cultiva, nos momentos de lazer que propicia. Diversos saberes também são construídos no espaço onde o trabalho é realizado, contribuindo para o alcance do projeto individual.

“Tem coisas que dentro da escola a gente não aprende e tem coisas que na rua a gente não aprende, então eu aprendo fora da escola, no serviço, porque eu vou para vários lugares” (Tiago)

“O lugar que eu trabalho é uma maravilha, eu trabalho com meu pai. É um ambiente tranquilo, eu estou aprendendo a profissão de pedreiro e estou gostando muito. Eu sempre trabalhei com meu pai, quem me dá emprego é sempre meu pai” (Júnior)

Outro aspecto que merece destaque é a ausência de trabalho na vida dos jovens pesquisados. O fato de estar desempregado é percebido como impedimento de participação social assumindo um caráter de exclusão. O desemprego acaba se caracterizando como um vazio vinculado à idéia de incapacidade de conseguir visualizar o futuro.

“Foi terrível, a gente precisava de fazer uma coisa, precisava de dinheiro para fazer uma coisa e nunca podia porque não tinha serviço.(...) Então quando a gente encontra tem que segurar o máximo que puder para não passar de novo, porque quem já passou procura não passar mais”(Tiago)

“Depois que eu comecei a trabalhar eu já fiquei desempregado muitas vezes e fiquei pegando bicos. Quando eu fiquei desempregado foi ruim demais, ficar dentro de casa o dia inteiro, minha mãe enchendo o saco... você tá doido!” (Dinei)

“Eu fiquei desempregada um bom tempo. Foi péssimo, péssimo, você não tem dinheiro para comprar o leite e vê sua filha chorando, a pior coisa que tem é isso” (Carla)

A experiência de estar desempregado parece estar impregnada de tédio, de vazio, privações, que afetam também outras dimensões da vida dos jovens, inclusive a afetiva, pois promove uma dinâmica onde emergem sentimentos de culpa, vergonha, ansiedade.

3.2.3- Os jovens e a família

Enquanto instituição, a família exerce um papel muito significativo na vida dos jovens pesquisados, influenciando decisivamente o processo formativo destes e a forma como os mesmos vivenciam o cotidiano. É comum referirem-se às pequenas desavenças que existem na família, mas sempre que falam desta, o fazem com orgulho e tentam ressaltar a sua importância.

“Minha família é boa; uma família nem muito unida, nem desunida. Sempre tem umas desavenças, mas eu gosto da minha família e acho que não conseguiria ficar sem ela.(...) gosto

dos meus pais, meus irmãos e sem eles eu não consigo ficar assim do jeito que sou, alegre, por causa que eu sempre fui assim graças a eles”(Tiago)

“O meu relacionamento com a minha família é muito bom, às vezes tem uma briguinha, mas é muito bom. Minha família insiste para que eu estude; sempre insistiu, só que antigamente eu não dava ouvido.” (Carla)

O fato da família ser uma instituição social na qual o sujeito permanece sob sua ação durante boa parte de sua existência, exerce um papel de inculcação de princípios sociais e axiológicos na formação desse sujeito. É na família que os jovens realizam a sua socialização primária, isto é, a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual se torna membro da sociedade.

Para Bourdieu (1996) a família é produto de um trabalho ritual e técnico que tem o objetivo de instituir, de forma duradoura, em cada um de seus membros, sentimentos adequados e capazes de possibilitar a integração ou a unidade. Para isso existem os ritos de instituição (como o casamento e a imposição do nome, por exemplo) que visam reafirmar, criar e reproduzir “por uma espécie de criação continuada, as afeições obrigatórias e as obrigações afetivas do sentimento familiar (amor conjugal, amor paterno e materno, amor filiar, amor fraterno)” (Bourdieu,1996:129, grifos no original). Nesse trabalho institucional, a família transcende a condição de ficção nominal e institui-se como grupo real mediante os processos de inculcação simbólica, dotando cada um de seus membros de um “espírito de família” gerador de generosidades , devotamentos e solidariedades. As trocas simbólicas cotidianas contribuem para a criação e a manutenção do sentimento familiar e este, por sua vez, possibilita que as estruturas de parentesco e a família como corpo simbólico se perpetue. Na verdade, para existir e subsistir a família deve funcionar como corpo.

A família não é apenas uma instância de reprodução de valores, normas sociais e condutas que dirigem a convivência entre as pessoas, ela é também a instância de reprodução de representações e de formas de ver e de viver a vida, uma vez que enquanto instituição social, “ a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução não apenas biológica, mas social, isto é , na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais”(Bourdieu,1996:131).

O valor conferido à família enquanto corpo social está presente no depoimento de todos os entrevistados. Boa parte dos jovens mora como os pais e os irmãos; alguns que vieram de outras cidades moram com os irmãos mais velhos, tios ou avós e mesmo entre aqueles que são casados, é comum residirem no mesmo espaço que os pais. A quantidade de pessoas que residem na mesma casa varia de 2 a mais de 6 pessoas, sendo que do total de pesquisados, 47% residem com até 4 pessoas no mesmo espaço físico.

A família institui como se deve sentir e agir para se obter o “lucro simbólico da normalidade”. Quando os grupos familiares se constituem, há uma diversidade de “condições de acumulação e de transmissão de privilégios econômicos, culturais e simbólicos” (Bourdieu, 1996:131), pois a família funciona como sujeito coletivo e assim, acumula e transmite diferentes tipos de capital.

De acordo com o que pudemos depreender pelos depoimentos, o convívio familiar se estrutura numa dinâmica de dificuldades, alegrias, conflitos, brigas, atenção, carinho e solidariedade. O valor conferido à família faz com que estes jovens, mesmo tendo uma atividade remunerada, não pensem em sair da casa dos pais, pelo menos por enquanto.

“Minha família eu acho legal. Quando eu era mais novo eu não dava tanto valor à minha família, olhava meu pai e minha mãe e falava ‘Ah, eu não quero saber de nada não’, não dava tanto ouvido. Depois eu comecei a trabalhar e comecei a dar aquele valor a meus pais, descobri a força que eles fizeram para criar eu e meus irmãos, pra gente ser alguém na vida. O apoio que eles da à gente é demais” (Dinei)

Esse processo de reprodução dos valores éticos e morais transmitidos pela família influencia enormemente as escolhas e as atitudes diante das variadas questões que os jovens enfrentam. Há um propósito de atender às expectativas dos pais, ajudá-los financeiramente e demonstrar carinho. E todos os depoimentos a referência à mãe é muito forte.

“Eu tenho mais contato com minha mãe e minha irmã, o resto eu tenho pouco contato, principalmente com meu pai, que é só cumprimentar e pronto, porque nós nunca foi de ter contato, mas com minha mãe a convivência é boa. Com meu pai a gente aprendeu desde pequeno a não ter contato” (Meiriele)

Segundo Bourdieu (1998) há elementos implícitos nas relações familiares que orientam a formação de um sistema de valores e que constituem a base das suas decisões como herança

cultural. Tensões e contradições são geradas no núcleo familiar, sendo que são transmitidas disposições que visam perpetuar a ordem das sucessões, isto é, a gestão das relações entre pais e filhos.

Os jovens pesquisados colocam em questão a imagem da juventude vista como espaço de distanciamento da família. Pelos contatos estabelecidos, constatamos a existência de conflitos familiares, mas a família constitui-se num espaço de experiências estruturantes, o que nos põe a pensar na imagem que se construiu das famílias de classes populares como famílias desestruturadas, como se houvesse uma família ideal à qual as camadas populares estão muito distantes. Mesmo convivendo com muitas dificuldades, a família funciona como um “porto seguro” para esses jovens, como depreendemos do depoimento de Júnior, que foi usuário de drogas:

“Eu entrei num mundo que nem eu conseguia sair. Sai depois que eu vi minha mãe chorar e meu pai me bater. Eu assumi pra mim mãe o que eu estava fazendo.(...) Fiquei um ano só dando desgosto para a família, magoando a mãe, fazendo coisa errada, roubando.”

As atitudes familiares dos jovens entrevistados, mesmo que contraditórias, demonstram que o peso exercido pela família é muito grande na vida destes e formam um conjunto de referenciais que influenciam e influenciarão constantemente a sua história de vida.

3.2.4- Os jovens e a escola

Todos os jovens pesquisados tiveram com a escola uma relação de insucesso ocasionada por fatores diversos.

A escolarização iniciou-se por volta dos 6 ou 7 anos e a grande maioria concluiu as séries iniciais no período apropriado, prova disso é que dentre os jovens pesquisados apenas 3 estavam em séries iniciais do ensino fundamental. Essa situação revelou uma situação preocupante: o público de EJA é formado cada vez mais por jovens e a escola precisa considerá-los quando da organização do seu projeto pedagógico. As séries finais do ensino fundamental registram, com frequência, um elevado número de jovens, contudo a escola não pode organizar o curso de EJA como uma adaptação do ensino diurno ou um regular noturno, pois a EJA possui características próprias que têm que ser observadas e postas em prática.

De acordo com o levantamento feito com o uso do questionário, os motivos que contribuíram para o abandono da escola e apontados pelos jovens foram: para trabalhar(22); escola longe da residência(1); mudança de bairro(3); porque teve filho(1); porque casou(1); mudança de cidade(2); problemas de saúde(1).

O fato de pertencerem às camadas populares desfavorecidas socialmente faz com que estes jovens precisem trabalhar e o trabalho é apontado como principal fator de desistência da escola; nas entrevistas, constata-se que a reprovação é outro fator de abandono dos estudos. “Eu parei de estudar porque eu não estava gostando, já tinha repetido várias vezes a mesma série e eu peguei e já estava enjoando da escola”(Dinei)

“A escola onde eu estudava era boa , gostava de lá, só que parei de estudar por causa do serviço.” (Tiago)

“Já fui reprovada antes e, na verdade, eu não gosto muito de estudar, porque na hora que você tá entendendo algumas coisas, o professor muda de assunto.” (Carla)

Para esses jovens a escolarização é considerada importante enquanto valor social e, em geral, é percebida pelo jovem como meio de alcançar um trabalho melhor e, conseqüentemente, melhores condições de vida. Há um reconhecimento da função e importância da escola desde que esta se torne rentável economicamente.

“Eu voltei a estudar porque quem sabe eu consigo arrumar um serviço melhor e ganhar dinheiro e poder realizar meu sonho, comprar meu carro e ajudar minha família a pagar as dívidas. Se eu não conseguir realizar meu sonho, dependendo do serviço eu paro de estudar de novo. Se eu arrumar um serviço que eu não precise estudar mais eu posso até procurar estudar, mas eu estando trabalhando, não importo com isso não, vou fazer o possível para segurar o serviço(...) e dependendo eu não procuro estudar mais não”(Tiago)

A relação entre o nível de escolaridade e a garantia de melhores empregos direciona as expectativas da volta à escola. Assim, os investimentos na escolarização objetivam a garantia de um futuro melhor, mesmo que percebam cotidianamente que a correlação formada por escola/garantia de emprego não seja segura em tempos de desemprego estrutural.

“Se eu tivesse estudado mais, na mesma hora que eu acho que ia ser mais fácil arrumar um emprego, eu acho que não, porque eu vejo muitas pessoas formada e sem emprego”(Carla)

O início das séries finais do ensino fundamental é o momento em que o “funil” da educação começa a ficar mais estreito para os jovens pesquisados. Isso nos leva a duas hipóteses: a seletividade e a reprovação na 5ª série ocorrem com maior frequência ou quando chegam a esta série os jovens necessitam trabalhar para colaborar com as despesas domésticas.

Voltar a estudar adquire um significado todo especial. É o momento de tentar adquirir um conhecimento que torne possível uma melhor inserção social, fazer novas amizades, “azarar as gatinhas”. Surpreendeu-me o fato dos alunos não demonstrarem preocupação em realizar um aprendizado maior na escola. O conhecimento que consideram necessário é apenas aquele que os ajude a arrumar um emprego melhor, pois só para isso o estudo é importante.

De acordo com os depoimentos, a escola é uma instituição que merece ser respeitada e valorizada porque ela é a garantia de uma vida melhor. Os jovens reconhecem a função de transmissão realizada pela escola e a valorizam por isso; querem dominar esses conhecimentos, ainda que identifiquem dificuldades em sua aquisição, pois o domínio dos conhecimentos veiculados pela escola é a garantia futura de um capital social institucionalizado que lhes possibilitará desfrutar de um certo prestígio dentro do núcleo familiar.

Os conhecimentos veiculados pela escola são reconhecidos como legítimos de serem aprendidos, ou seja, os jovens conferem legitimidade à transmissão dos conhecimentos científicos realizados na escola. Esse fato revela a crença divulgada em nossa sociedade de que quanto maior a posse de conhecimentos científicos, maiores são as chances de alcançar cargos e postos de trabalho com grande reconhecimento social, o que gera credibilidade e prestígio para as pessoas que o possui. Entretanto, os jovens mesmo reconhecendo a importância da escola, não têm uma visão totalmente positiva desta. A escola e os conhecimentos transmitidos são encarados como uma moeda de troca, algo que lhes possibilitará uma vida melhor; se não cumprir essa função, a escola perde a sua importância.

A escola é vista como espaço de aprendizagens que se caracterizam como “coisas de escola”. Questionados acerca dos assuntos que estudam na escola sempre relatam que estes são importantes porque são cobrados no vestibular, em concurso, em provas trimestrais.

Solicitados a estabelecer uma relação dos conhecimentos transmitidos pela escola com sua vida, os alunos demonstraram muita dificuldade, referindo-se mais às regras morais.

“Utilizo, ensinando aos outros como é que se faz as coisas, o que deve fazer e o que não deve”(Junior)

“Tem horas que eu fico mexendo lá na oficina e tem umas medidas que usa polegada e eu não sabia o que era polegada. Agora sei que tem que usar centímetro pra cortar os ferro tudo exato, certinho e nós precisa usar acetileno pra cortar com maçarico. (...) Mas o que eu aprendo aqui [na escola] até hoje não apliquei não”(Dinei)

Segundo Zaballa(1998), as aprendizagens se diferenciam de acordo com o seu conteúdo e a escola precisa conceber a aprendizagem para além do domínio cognitivo, pois aprender abrange as capacidades cognitivas, afetivas, motoras, de relação interpessoal e inserção social, sendo que todas têm igual importância para a aquisição da aprendizagem. A tipologia proposta por Coll apud Zaballa¹⁹ (1998) elenca a aprendizagem dos conteúdos em factuais, procedimentais e atitudinais. É importante estarmos atentos para o fato de que essas aprendizagens não poder ser concebidas de forma isolada, separadas das estruturas do conhecimento.

Na escola as aprendizagens são divididas em matérias de aula e coisas da vida, sendo que esta última não é considerada pelo professor em seu trabalho cotidiano, apesar de ser reconhecida pelos jovens como conteúdo a ser discutido pela escola. Isto deve-se a uma hierarquização do conhecimento que existe na instituição escolar e que legitima os conhecimentos de natureza cognitiva/científica como os mais importantes de serem adquiridos.

O sentido do conhecimento escolar é questionado, estando presente nas conversas dos jovens: “os questionamentos acerca dos conteúdos ensinados existem. Geralmente ficam restritos aos pequenos grupos localizados no fundo da sala. Os conteúdos de Matemática em estudo (sistema de numeração decimal) são criticados por alguns alunos: ‘essa professora devia dar esse assunto aqui [mostra no livro para o colega ao lado atividades envolvendo expressões algébricas] e não essas coisas de primário’” (Caderno de campo, 16/04/03).

¹⁹ ZABALLA, Antoni: A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

É possível perceber que este jovem revela o quanto a escola tem que conhecer os saberes já dominados pelos alunos, visto que os discentes das séries finais da EJA possuem uma escolarização anterior.

“Algumas coisas que a gente tinha esquecido, a gente pode lembrar, pode tirar dúvida de alguma coisa que não conseguia fazer no passado, a gente já sabe um pouco e agora a gente lembra. O que você já viu você volta a ver de maneira diferente.” (Tiago)

Os jovens investigados compreendem a sala de aula como espaço de aprendizagens múltiplas e em suas conversas percebemos que não restringem o aprender a uma acumulação de conhecimentos cognitivos, embora reconheçam que na escola os saberes estão distribuídos e valorizados de formas diferentes.

“Determinados alunos queixam-se das aulas e relatam que gostariam de ter outras disciplinas, como uma aluna que me relatou: ‘não sei porque essa aula de Artes, eu não sei desenhar. Melhor é substituir. Uma aula de Inglês é muito mais importante e útil’” (Caderno de campo, 08/05/03)

Charlot(1996) alerta para o fato de que a escola é uma instituição que preenche funções específicas de formação e que seleciona os jovens através de suas atividades. Por isso, toda análise sociológica da escola deve integrar a questão do saber e de sua transmissão. Nessa análise, a singularidade dos sujeitos envolvidos e suas histórias de vida precisam ser consideradas para que se compreenda a relação que esses sujeitos mantêm com o saber. A relação com o saber é uma “relação de sentido, e portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber”(Charlot,1996: 49). Essa noção procura articular histórias singulares e de relações sociais, de situações escolares e de mobilizações familiares e sociais e, embora não seja objeto de nosso estudo, nos oferece um potencial analítico importantíssimo, uma vez que toda discussão curricular deve considerar o sentido das aprendizagens dos conteúdos para os respectivos alunos.

Os jovens pesquisados mobilizaram-se em relação à escola, isto é, atribuíram um sentido ao fato de ir à escola e aprender coisas, pois se um aluno não vê sentido na escola, ele não estudará (Charlot, 1996). É necessário um motivo para que haja mobilização em relação à escola. Em nossa pesquisa, os motivos foram: o estudo é importante; pretende continuar estudando e fazer o ensino médio; arrumar um emprego melhor; aprender um pouco mais.

Pelas respostas, percebemos que o estudo é importante desde que propicie um emprego melhor, sendo que o aprendizado é o menos importante. A posse de um certificado é encarada como garantia de uma vida melhor e para consegui-lo há inclusive a mobilização familiar.

“minha família insiste para que eu estude, sempre insistiu.”(Carla)

“Ah, não sei, acho que é por causa da minha mãe e bateu uma vontade de estudar. Tô estudando e não tenho tempo para coisa ruim” (Júnior)

A demanda familiar acaba funcionando como motivo de mobilização em relação à escola. Pelas entrevistas realizadas com os jovens, as famílias de camadas populares atribuem uma importância real ao fato dos mesmos estarem freqüentando a escola:

“Estudar é muito importante para mim e para minha família.” (Dinei)

“Eu não tenho muito contato com a minha família, mas minha mãe gosta que eu voltei a estudar.” (Meiriele)

Através dos dados coletados em pesquisas com jovens do Brasil, França, Tunísia e República Tcheca, Charlot (2001) divide as aprendizagens adquiridas ao longo da vida em três categorias: aprendizagens ligadas à vida cotidiana; aprendizagens relacionais, afetivas, pessoais, com forte conotação ética e moral; aprendizagens intelectuais e escolares. Segundo este autor, a relação com o saber e que possibilita as aprendizagens é uma relação social por dois motivos: exprime as condições sociais de existência do indivíduo e não somente as condições de existência dos jovens, mas também suas expectativas em face do futuro e da escola, exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade.

3.2.5- O professor e o ensino segundo os jovens

Os professores são alvo de constantes observações e comentários por parte dos jovens, entretanto eles revelam uma certa dificuldade em fazer críticas à escola e aos professores. Por várias vezes, senti que ficavam constrangidos ao fazerem uma crítica e tentavam sempre justificá-la.

“Ah... tem professor que ‘pega’, tem horas que são beleza, mas eu gosto deles.” (Júnior)

Geralmente consideram como bom professor aquele que ensina a matéria e que os trata com educação.

“Um bom professor é aquele que ensina, que vê que a gente está esforçando, que tem comportamento, que está prestando atenção e quer aprender”(Carla)

Mesmo quando não aprovam determinada atitude do professor, consideram que este está fazendo o seu trabalho:

“os professores são bons, são legais, só que tem uns... mas deixa pra lá, é o papel deles, eles estão fazendo o serviço deles. Gosto de todos, não tenho nada contra”(Tiago).

Ensinar a matéria não é apenas transmitir o conteúdo, mas sim transmiti-lo de modo que haja sentido neste. Esta é uma situação que se coloca como desafiadora para os docentes devido à diversidade cultural, social e cognitiva que há no espaço escolar, sem contar que cada um traz sonhos, desejos, experiências adquiridas em outros espaços e grupos sociais dos quais os alunos fazem parte. Marcadamente caracterizada pela tentativa de homogeneização, não é uma tarefa das mais fáceis para a escola lidar com toda essa diversidade e respeitá-la. Os alunos não percebem essa diversidade e esperam encontrar sentido naquilo que a escola lhes ensina.

O professor que adota a postura de transmissor do conhecimento não é visto com simpatia. Quando não conseguem compreender o que o professor transmite, praticamente o aluno desiste de aprender aquele assunto e passa a “enrolar” durante a aula. O professor faltoso também é criticado.

“O que eu enrolo mesmo é História, o professor é muito chato e eu não vou com a cara dele, não presto atenção”(Meiriele)

“Geografia e Cidadania a matéria é muito pouca, queria que tivesse mais matéria pra eu estudar. Tem vez que o professor vem, tem vez que ele não vem e eu fico até desanimado com umas coisas dessa. A falta do professor prejudica demais e a gente não aprende.” (Dinei)

Outro aspecto que aparece nas entrevistas diz respeito à relação estabelecida pelo professor em sala de aula com o aluno. Professores que adotam postura de ironia ou de autoritarismo, criam uma barreira entre eles e os alunos, fazendo com que estes últimos adotem a postura de estar sempre na defensiva, não participem das aulas e tampouco perguntem quando não entendem ou quando têm dúvidas.

“Eu tenho muita dificuldade em Matemática, mas com aquela professora ali não tem como você se esforçar, porque é dez patada numa pergunta”(Carla)

“Acho que a professora de Matemática deveria colocar a mão na consciência . Se ela tá aqui pra poder ensinar, mesmo que a pessoa não saiba, se ela fizer uma pergunta, não responder com má resposta. Eu não acho isso certo, tanto que eu não aceito isso, pode ser de qualquer professor.[...] Eu tô aqui no meu direito de fazer pergunta e se ela está aqui pra poder ensinar, então o que eu pergunto ela tem que me responder a pergunta que eu fiz, não me responder outra coisa, com outro tom”(Tiago)

Segundo Freire(1985) todo conhecimento começa pela pergunta, mas no ensino as perguntas sempre são esquecidas. O ensino se transformou em respostas prontas e acabadas e isso ocasionou a “castração da curiosidade”, isto é,

“está acontecendo um movimento unilinear, vai de cá para lá e acabou, não há volta e nem sequer uma demanda. O educador, de modo geral, já traz uma resposta sem lhe terem perguntado nada” (Freire,1985: 45).

Acostumados a uma constante interação verbal nas mais variadas situações diárias e também em outros espaços, no espaço específico da sala de aula, alguns alunos recusavam-se a falar nas raras oportunidades de troca, de interação pela palavra oferecidas pelos professores. Na maioria das vezes, o que existia era um monólogo, com os alunos sendo totalmente os receptores passivos de um conhecimento que muitas vezes não era assimilado.

3.2.6- Projetos de vida e sociabilidade dos jovens

A escola possibilita que os jovens conheçam pessoas diferentes e estabeleçam com elas laços de respeito, amizade, confiança e esta experiência reforça a socialização secundária desses jovens e também faz da escola um espaço de convivência entre grupos de amigos. Esta interação é um momento de aprendizagem e promove a ampliação das redes de sociabilidade e dos canais de comunicação, interferindo diretamente no processo de construção da identidade dos jovens.

Todos os jovens pesquisados têm projetos de vida e a escola adquire centralidade para que eles se realizem. A vida militar e afins faz parte dos sonhos de alguns desses jovens:

“ Meu sonho é ser oficial do Exército ou então do Corpo de Bombeiros. Este é meu sonho desde a infância”(Tiago)

“Desde pequena eu sonho em ser polícia, só que isso eu não vou ser porque tem que estudar bastante e eu não tenho paciência para estudar. “(Carla)

“ Eu quero ser Delegado da Polícia Federal”(Júnior)

A possibilidade de fazer curso superior mostra-se distante dos planos destes jovens, pois eles sabem que as dificuldades para alcançar tal objetivo são grandes e reais. Precisar trabalhar o dia todo e estudar à noite configura-se também como outro empecilho.

“Sonhos todos nós temos, eu penso em estudar para ser delegado, mas está difícil. Trabalhar e estudar cansa muito.”(Júnior)

“Eu queria fazer Enfermagem, mas não sei se vou conseguir, não sei se mais pro futuro eu vou está com essa idéia.” (Meiriele)

Mesmo investindo na escolarização, o percurso escolar acidentado desses jovens, a falta de informação sobre o que é um curso superior, as dificuldades financeiras e a necessidade de trabalhar na atividade que aparece no momento acabam, em conjunto, por desestimular os jovens e prosseguirem seus estudos e isto se reflete numa frase comum entre eles: *“não sei se até para o futuro em vou estar com essa idéia.”*

Além da escola, há outros espaços onde os jovens se socializam, se divertem e também aprendem. Nos finais de semana as atividades mais praticadas são: ir ao shopping, a barzinhos, visitar a casa dos amigos, sair com os amigos e ir à igreja. A igreja é apontada como espaço muito importante para a socialização, sendo citada por 50% dos jovens que responderam ao questionário.

O gosto musical predominante é o forró e o pagode. As práticas desportivas predominantes são o futebol e a dança. As práticas desportivas relacionam-se com o uso do tempo livre. Esse tempo é usufruído de maneiras diversas dependendo do estilo de vida de cada um desses jovens. Segundo Bourdieu, “às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferencias que são a retradução simbólica de diferenças

objetivamente inscritas nas condições de existência”(1983:82). O estilo de vida se caracteriza por preferências distintivas visíveis nas diferentes classes e se exprimem nas vestimentas, na linguagem, nos gostos. Para Bourdieu(1983) o estilo de vida das classes populares deve suas características fundamentais ao fato de que ele representa uma forma de adaptação à posição ocupada na estrutura social. Os jovens pesquisados freqüentam espaços típicos do cotidiano da classe popular, conforme relatos abaixo:

“Para me divertir eu saio, bebo, me distraio no pagode, no forró, onde está animado eu vou”(Carla)

“Eu saio com os amigos, tem mulhezada, gole, dançar, curtir, é bom demais. A gente tem um grupo que não acompanha quem usa drogas. Nós somos tudo dançador, mas não somos nenhum maluco.”(Júniour)

“Eu vou à igreja evangélica no fim de semana e vou na casa de meus amigos aqui no bairro para trocar umas idéias. Sempre caço alguma coisa para fazer.” (Dinei)

Nesses espaços os jovens estão se construindo enquanto sujeitos sociais. As falas revelam também que há uma preocupação em não acompanhar ou sair com qualquer pessoa.

Ser jovem nas camadas populares é marcado pela experiência com o trabalho e pela trajetória escolar interrompida, no caso de nossos entrevistados. A experiência com as drogas e com a maternidade precoce também foram marcantes e constituintes da identidade de alguns desses jovens.

“Eu comecei assim, me chamaram para sair e eu fui. Ali eu não sabia o que era aquilo porque eu nunca tinha usado e eu fui na idéia deles e viciiei. Agora eu sai, graças a Deus.”(Júnior)

“Ter uma filha muito cedo me atrapalhou em algumas coisas, porque antigamente eu saía muito, hoje em dia se eu for olhar um serviço não pode ser para trabalhar o dia inteiro porque não tem que olha a minha filha, mas fora isso, ela me ajudou porque antigamente eu não tinha a cabeça que eu tenho hoje”(Carla)

A condição juvenil é marcada pela preocupação com o emprego e a violência, conforme relato abaixo.

“Essa violência tá preocupando porque tá difícil de viver. Um país bom de viver, mas não tem lei. Você sabe disso, o Brasil é o melhor que tem, com emprego é o melhor país que tem no mundo. É um país sem lei porque uma pessoa tira a vida da outra e não é presa.”(Júnior)

“Eu acho que se o governo investisse mais em escola, se tirasse as pessoas que mora na rua, desse o que comer, não teria tanta violência como agora. Tem que investir em escola. Eu acho que é isso que o governo devia fazer, seria muito mais lucro do que o que ele tá fazendo agora.” (Tiago)

“O uso de drogas é que provoca tanta violência. Eu acho que no Brasil tinha que ser igual nos Estados Unidos: as aulas devia ser o dia todo, com aula de música, alguma coisa diferente para os aluno.” (Dinei)

Entretanto, mesmo enfrentando essas dificuldades, os jovens vivem plenamente esse momento e o reconhecem como um dos melhores momentos de suas vidas.

“Ser jovem pra mim... ah, é tão difícil! Ser jovem é tanta coisa, eu acho que é ter oportunidade para fazer o que você quer, porque depois você envelhece, o tempo passa e você não fez nada, não aproveitou.”(Carla)

“Eu acho que ser jovem é curtir a vida, aproveitar mais. Aproveitar cada momento e não fazer coisa errada, pensar bem antes de fazer as coisas.”(Meiriele)

“Ser jovem, ah, não tem como definir. Ah, é a pessoa viver um pouco mais a vida, sair como os amigos, se divertir, ir ao cinema, caçar algumas coisas novas pra fazer, não ficar só dentro de casa, porque aí pra mim é rotina de velho. Correr atrás dos objetivos, ser jovem pra mim é isso.”(Dinei)

Conhecer o que pensam estes jovens e organizar atividades que possibilitem a eles vivenciar a sua condição juvenil é uma desafio para a escola. O curso de EJA precisa ser pensado e organizado também a partir dessas demandas. As questões sociais, não podem ser omitidas, pelo contrário, devem ser priorizadas. No capítulo seguinte, analisaremos como se organiza o currículo para atender esses jovens e como ele se realiza na EJA. Nossa pergunta central é: **a proposta curricular da Escola Municipal Jorge Amado e sua experiência de escolarização é adequada aos jovens que a freqüentam?**

CAPÍTULO 4

O CURRÍCULO DE EJA NO COTIDIANO DA ESCOLA

“... é ingênuo pensar no currículo escolar como conhecimento neutro. Em vez disso, o que é considerado como conhecimento legítimo é o resultado de complexas relações de poder e lutas entre grupos de classe, raça, gênero e religião identificáveis. Assim, educação e poder são termos de um par indissociável.”

Michael Apple

Tendo como referência a escola analisada, neste capítulo discutiremos a experiência da EMJA no desenvolvimento do currículo. Num primeiro momento, apresento a proposta oficial, regulada nos parâmetros governamentais para esta modalidade de ensino e nos cadernos da Secretaria Municipal de Educação/BH que divulgam a proposta Escola Plural. Em seguida, **a partir das observações do cotidiano e das entrevistas, analisaremos o currículo da EJA e os significados a ele atribuídos nas narrativas e práticas dos professores.** Tentaremos captar o que, na escola, indica aproximações e afastamentos com a proposta oficial para a EJA, o currículo prescrito, mas, essencialmente, estaremos atento à realização do currículo real, aquele que expressa de fato as práticas de concretização de uma proposta de educação para a EJA e como ela se desenvolve em sintonia ou não com as características da população que atende. Partimos do pressuposto de que tais significados influenciam diretamente o fazer pedagógico dos docentes. As informações adquiridas ao longo da formação profissional, seja na faculdade ou na própria escola, contribuem para que o professor elabore a sua definição de currículo e, com base nessa definição, desenvolva todo o seu trabalho, mesmo que muitas vezes não se dê conta disso.

As atuais discussões no campo curricular ainda não conseguiram adentrar os portões da escola e chegar até aos professores, conforme veremos nos relatos e análises a seguir. Apesar da grande profusão de livros, artigos, debates, os professores pesquisados ainda têm uma visão limitada do que é o currículo. No início da pesquisa, muitos me perguntavam se eu proporia um novo currículo para a EMJA. Em diversos momentos, mesmo explicando a finalidade da pesquisa, percebi que não era compreendido.

As análises estão centradas nas observações, conversas informais e narrativas dos docentes pesquisados. Inicialmente faço uma introdução, definindo o conceito de proposta curricular que fundamenta esta dissertação, para em seguida analisar a relação escola-cultura e os elementos constitutivos do currículo escolar: definição dada pelos professores, seleção de conteúdos, avaliação, concepção de conhecimento.

4.1- Um currículo oficial para a EJA?

A educação de jovens e adultos, modalidade integrante da educação básica, possui características específicas reconhecidas pela LDB 9394/96. Sendo parte da educação básica e seguindo a proposta governamental que estabeleceu parâmetros curriculares para nortear o trabalho pedagógico das escolas, também possui um documento específico editado pelo MEC e constituído por 3 volumes, onde são apresentados os princípios para a organização curricular e os conteúdos, objetivos e competências a serem trabalhados com os alunos.

O volume 1 dos parâmetros para a EJA apresenta algumas características dessa modalidade e os princípios que devem ser observados para a elaboração de uma proposta curricular. As concepções norteadoras do documento baseiam-se nas contribuições de Paulo Freire e das teorias construtivistas, ressaltando que o conhecimento não está situado fora do indivíduo, mas é uma construção histórica e social. São apresentadas duas concepções de conhecimento: a **acumulação**, que vê o conhecimento como um bem passível de ser acumulado, comparável a uma substância que enche uma espécie de reservatório existente na mente de cada ser humano ; e a **linearidade**, representada por uma cadeia de elos, encadeados uns após os outros, de forma hierarquizada, em que cada um constitui um pré-requisito para o seguinte,

mais complexo do que ele. A proposta do documento é que o conhecimento seja visto como um tecido ou rede, isto é, em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, propiciando ao aluno a possibilidade de desenvolver capacidades e promover uma aprendizagem significativa.

Em relação à avaliação da aprendizagem, é proposta uma prática que respeite o direito dos alunos serem informados sobre os seus processos de aprendizagem e os critérios utilizados para avaliá-los e que sejam orientados e auxiliados em suas dificuldades. A avaliação formativa é apontada como sendo de muita importância para a prática pedagógica, pois amplia os conhecimentos do professor sobre os aspectos cognitivos do aluno, considera a aprendizagem como um processo, interpreta os erros como manifestação de um processo de construção de conhecimentos. É solicitado ao professor que esteja constantemente refletindo sobre sua prática, por meio da escrita de diários e relatórios como forma de documentação e construção do conhecimento pedagógico.

A organização do parâmetro segue as mesmas orientações para os documentos das outras modalidades educativas, baseado na reforma espanhola e tendo como referência teórica Cesar Coll.

A RME/BH, devido à proposta Escola Plural, possui orientações específicas para a organização curricular da EJA. A escola é considerada um espaço sociocultural que deve propiciar com que os diversos grupos que a compõe sejam valorizados. O currículo deve tentar diminuir a fronteira entre as disciplinas, sendo pensado não como algo fechado, estanque, mas vivo, em permanente processo de construção e reconstrução.

Sendo assim, não temos dúvidas de que há documentos que preconizam um currículo oficial para a EJA. Entretanto, é no interior de cada escola que percebemos se as orientações das políticas públicas são seguidas ou se há questionamentos e uma apropriação crítica destas. À medida que formos discutindo o currículo da escola pesquisada, iremos verificar de que forma a escola vem se organizando para desenvolver o currículo em seu cotidiano.

4.2- O currículo de EJA segundo a proposta Escola Plural

A proposta Escola Plural entende que o currículo deve ser uma construção coletiva que procure mostrar a identidade da escola. A redefinição curricular supõe uma ruptura com a lógica etapista e fragmentada da seriação, pois esta favorece o acúmulo de informações desconectadas, desprovidas de significado para os alunos e geralmente desvinculadas do contexto social em que este se insere. Coerente com os princípios propostos, a proposta não apresenta uma relação de conteúdos distribuídos por ciclo/modalidade de ensino, mas sim reflexões para auxiliar o corpo docente e os demais funcionários da escola na discussão/reflexão de qual currículo pôr em prática para auxiliar o aluno a construir e reconstruir sua identidade sócio-cultural. O professor é convidado a assumir outra postura, trabalhando em sala de aula com as experiências prévias dos alunos e, nesse processo, passar a ser um produtor de materiais pedagógicos alternativos, problematizando sua prática.

“O educador que atua na EJA deve estar ciente das especificidades didático-pedagógicas do trabalho com este público e consciente da necessidade de se formar continuamente, refletindo sua prática diária, transformando-se como profissional e como pessoa. (...) Uma das habilidades necessárias à prática destes profissionais é estabelecer as articulações entre os saberes de experiência trazidos pelos alunos de EJA e o conhecimento escolar.”(Belo Horizonte: SMED, 2000, p. 51-2)

A idéia de grade curricular deve ser superada, assim como o programa de conteúdos definidos pelo livro didático. A proposta é que se pense os conteúdos baseados na provisoriedade do conhecimento, isto é, um conhecimento que nunca terá um estado acabado. Para isso, é necessário uma relação dialógica, onde os significados são compartilhados por todos. O processo é a categoria fundamental para a construção da proposta curricular devido ao caráter dinâmico e cultural contido nessa palavra. A idéia de processo, segundo a proposta, justifica-se pelo fato de que toda aprendizagem é um processo cultural que envolve muito mais que apenas a dimensão intelectual do indivíduo. A escola é descrita como um espaço sócio-cultural e uma concepção estreita de currículo não dá conta da totalidade da riqueza cultural presente no cotidiano. A proposta curricular deve ter os processos culturais como eixos norteadores. Estes eixos são:

- 1- **Organizar a escola como um espaço público de cultura viva:** a cultura é aqui entendida como aquilo que dá sentido ao mundo que nos cerca, que nos identifica enquanto seres sociais. A organização do espaço, do tempo, da forma de concepção dos conteúdos devem viabilizar o processo de construção ativa da cultura, possível somente quando a escola possibilitar aos alunos a participação em um sistema de comunicação, de trocas de significados, por intermédio do pensamento e da ação (Belo Horizonte: SMED, 1995).
- 2- **Enxergar as atividades de ensino e aprendizagem e os conteúdos que as sustentam como partes de um mesmo processo:** pensar o currículo como o conjunto de toda experiência que o aluno vivencia na escola. A escolaridade é vista como mais que a transmissão de conteúdos.
- 3- **Alargar a compreensão do que são os saberes escolares:** pensar os conteúdos como o conjunto de saberes ou formas culturais cuja apropriação pelos educandos é básica para a sua socialização e seu desenvolvimento como seres humanos. É proposto que se valorize o conhecimento cotidiano como fonte de saber, pois este não é um saber ingênuo, impreciso,

mas representa formas de pensar, categorias de análise, representações que nos acompanham durante a nossa existência.

- 4- **Romper com a lógica fragmentada da seriação:** o processo de construção de conhecimento se dá através de ações e intenções diversas em todos os momentos da vida (Belo Horizonte: SMED, 1995).

Esses eixos não eliminam as disciplinas acadêmicas, mas as ressignifica, tornando-as instrumentos de desenvolvimento, “ferramentas culturais”. Professores e alunos devem ter um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. A concepção etapista e transmissiva, pautada na precedência de um conteúdo sobre o outro e na quantidade de conteúdos, cede lugar ao processo, ao movimento de ir e vir, aos avanços e retomadas. De acordo com essa nova lógica, a seleção e sequenciação de conteúdos deve considerar: contato, uso e análise; retomada e progressão; adequação em relação ao desenvolvimento dos alunos; eixos norteadores.

O documento que aborda a EJA enfatiza que em vez de ser um documento formal voltado apenas para conteúdos, o currículo deve ter o educando como centro.

“No movimento de renovação pedagógica em que se insere a Escola Plural, busca-se um currículo que resgate a escola como espaço de formação humana, rompendo com a concepção da mesma enquanto espaço apenas de transmissão de conteúdos escolares. Ao invés de um documento formal voltado somente para conteúdos escolares que devem ser ensinados, propõe que o educando seja o centro desse processo.” (Belo Horizonte: SMED, 2000, p. 47)

Sendo expressão do projeto pedagógico, ao se pensar o currículo deve-se considerar a extensão, complexidade e especificidade dos processos educativos desenvolvidos na escola. Propõe que o currículo seja crítico, democrático e transformador. Para isso, alguns aspectos devem ser considerados, tais como: romper com a idéia da EJA como reposição da escolaridade perdida; compreender o perfil dos educandos, objetivando captar a diversidade de idades, de socialização, de vivências, da participação política; intervenção e mediação do professor, que deve orientar e problematizar, sem substituir a participação dos alunos, utilizando os saberes de diferentes disciplinas como instrumentos de apoio; reavaliar os objetivos e conteúdos da EJA, visando a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança e capazes de intervir em significativos processos culturais e políticos.

Os temas contemporâneos também devem ser incorporados ao currículo, para atender as necessidades formativas do público da EJA. Os temas elencados em um dos cadernos que trata da EJA são: educação e trabalho, espaço-cidade, corporeidade/sexualidade, meios de comunicação e informação, linguagem e manifestações culturais.

Entretanto, mesmo com toda a inovação trazida pela Escola Plural, observamos que entre a proposição e a efetivação há um longo caminho. Analisaremos a seguir o currículo que efetivamente é posto em prática na EMJA.

4.3- O currículo no cotidiano: definição e seleção de conteúdos

Tentar compreender o currículo posto em prática cotidianamente pelos docentes requer um olhar atento a detalhes que às vezes parecem insignificantes, mas que são reveladores de crenças, valores, sentidos. Devido à multiplicidade e polissemia do espaço escolar, as análises

desta seção referem-se ao que foi possível apreender diante dos inúmeros eventos que ocorrem na escola.

Várias são as definições atribuídas ao termo currículo, mas neste estudo ele é entendido como *“um processo complexo e contínuo de planejamento ambiental, (...) como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído”*(Apple, 1999:210). O currículo institui os grupos autorizados a falar, legitima determinadas práticas constrói identidades, pois não é um elemento neutro, mas um espaço de lutas, conforme nos mostrou a NSE e a teoria crítica de currículo. A análise sociológica do currículo permite que sejam analisados alguns elementos como a relação que o processo de criação, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar tem com os processos sociais mais amplos; a forma pela qual os professores reagem aos programas oficiais; a maneira como o conhecimento escolar é distribuído de acordo com os diferentes grupos sociais; os elementos de ideologia, conformismo, produção e resistência presentes no currículo, dentre outros, que uma análise puramente pedagógica e metodológica não possibilita.

Identificar e analisar os critérios utilizados para a seleção e organização dos conteúdos escolares nos possibilita identificar a(s) concepção(ões) de currículo que norteia(m) as atividades e práticas dos docentes, pois toda discussão sobre currículo perpassa pela questão de seleção e organização dos conteúdos. Assim, ao discutirmos as escolhas dos professores, estamos discutindo não apenas as opções, mas as concepções acerca da sociedade, pois o currículo é uma construção social e, desta forma, está diretamente ligado a um momento histórico, a uma sociedade específica e as relações que ela estabelece com o conhecimento.

Os conteúdos transmitidos ou discutidos na/pela escola são o resultado de uma seleção no interior das culturas. Esses conteúdos, ao serem transmitidos na escola, passam por um processo de recontextualização e ganham especificidades próprias para que sejam assimiláveis aos alunos. O processo de seleção, contudo, não é tão simples quanto parece e os teóricos da NSE nos advertiram a esse respeito: *“as formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social”*(Bernstein,1971:47). Por isso, qualquer proposta curricular deve ser discutida, problematizada pelos docentes, pois são eles que diariamente dão materialidade (ou não) às propostas oficiais. Perceber que o currículo não deve estar voltado exclusivamente para questões técnicas e metodológicas é um desafio posto à escola e também a todos nós que estamos discutindo questões curriculares, pois acredito e defendo a idéia de que nossas pesquisas devem ser acessíveis aos professores.

A seleção cultural do currículo sofre determinações políticas, econômicas, culturais e sociais. Assim, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado, mas é resultado de lutas e negociações. Sendo assim, entendemos que o currículo é culturalmente determinado, situado historicamente e não pode ser desvinculado da totalidade social.

Apple (1982) colocou em destaque a relação entre dominação econômica e cultural e o currículo escolar. Utilizando a noção de currículo oculto, buscou demonstrar como as escolas produzem e reproduzem a desigualdade social. Segundo este autor, o currículo oculto nas escolas serve para reforçar as regras que cercam a natureza e os usos do conflito. Os alunos aprendem não apenas o conteúdo explícito no currículo, mas também normas, formas de

convivência, valores, que não estão ditos claramente. São essas aprendizagens que compõem o currículo oculto. Na escola pesquisada, havia um currículo oculto construindo um tipo específico de aluno, evidente em frases como “*eu gosto de trabalhar com EJA porque os alunos são quietinhos*”.

A concepção de currículo dos professores pesquisados ainda está atrelada a noções como grade curricular, bloco de atividades, e isto influencia sobremaneira a seleção dos conteúdos a serem transmitidos aos discentes. As definições de currículo dos docentes revela uma concepção apenas pedagógica e técnica, demonstrando um desconhecimento das atuais discussões no campo, como percebemos nas definições abaixo:

“Eu penso no currículo como os conteúdos trabalhados de forma seqüencial, alguma coisa assim” (Prof^a Ana)

“O currículo são as lições básicas para de ter na escola. O menino tem que ter as matérias predeterminadas: Português, Geografia, Matemática, História, Ciências, tem as línguas estrangeiras, Educação Física e Artes, são essas matérias, habilidades mais específicas”(Prof^a Marisa)

“Eu acho que currículo é basicamente Português e Matemática, que sempre faz parte do dia-a-dia das pessoas, mesmo que elas não queiram, um sistema de conhecimentos que englobaria questões de Geografia e História, um conhecimento específico na área de Ciências e alguma coisa de cidadania voltada para a saúde, meio ambiente, diversos assuntos que estariam distribuídos, dispersos nesse conteúdo.” (Prof. Rodrigo)

“Pra mim currículo é um bloco de atividades das várias matérias que vão ser ministradas aos alunos.” (prof. Murilo)

Toda a discussão curricular trazida pela Escola Plural não foi apropriada pelos docentes pesquisados em seu quefazer cotidiano, como podemos observar pelas definições acima. Tornar a escola um espaço sociocultural e contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos está distante da prática da instituição pesquisada. O currículo é abordado sem levar em consideração os outros condicionantes políticos, sociais e culturais. As várias instâncias de elaboração do currículo- entendido como conjunto de experiências e aprendizagens oferecido aos alunos- não foram motivo de discussão para o grupo pesquisado. É necessário que estejamos alerta às prioridades estabelecidas pela política educacional que organiza diretrizes, orientações e indicações dos conteúdos de ensino, como é o caso das Diretrizes Curriculares para a EJA e de exames como o ENCCEJA, que começou a ser aplicado em 2002. Muitas vezes, os objetivos dessas políticas ocultam as reais intenções governamentais, principalmente a proposição de um currículo nacional. Para Apple (1994: 75-6)

“embora os proponentes de um currículo nacional possam vê-lo como meio de criar coesão social e de nos possibilitar melhorar nossas escolas avaliando-as segundo critérios ‘objetivos’, os seus efeitos serão justamente o contrário. (...) Em lugar de coesão social e cultural, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas entre ‘nós’ e os ‘outros’, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes.”

As decisões da política educacional são documentadas e recomendadas, mas no momento que chegam às escolas são reelaboradas porque o professor não executa simplesmente decisões

curriculares tomadas em âmbito externo a ele, mas cria seu próprio currículo com base em suas crenças e informações prévias adquiridas na faculdade, na troca com os pares no local de trabalho e com o próprio fazer pedagógico.

Selecionar saberes relevantes não é tarefa simples. No momento em que seleciona os saberes que serão transmitidos aos alunos, são tomadas decisões que envolvem interesses, posicionamentos, conflitos. A discussão sobre currículo perpassa pelo processo de organização e seleção dos conteúdos trabalhados nas escolas. Os professores realizam uma seleção dentre os conhecimentos disponíveis e os estudantes aprendem tanto com o que é oferecido, quanto com o que é excluído do currículo, pois na situação escolar aprende-se muito com as experiências dos docentes e discentes e as relações entre eles estabelecidas.

Como argumentou Sacristán (1998:62)

“a seleção cultural que compõe o currículo não é neutra. Buscar componentes curriculares que constituam a base da cultura básica, que formará o conteúdo da educação obrigatória, não é fácil e nem desprovido de conflitos, pois diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que de outros.”

A profissão docente enfrenta hoje várias dificuldades, muitas delas apareceram nas falas dos professores e foram abordadas no capítulo anterior. Mas uma das maiores dificuldades pelas quais os docentes passam refere-se à seleção dos conhecimentos considerados válidos e úteis de serem transmitidos aos alunos. Percebi que os professores pesquisados utilizam o livro didático como fonte quase exclusiva de consulta e lhe confere toda a legitimidade.

“Um aluno levou um livro de Matemática e estava respondendo algumas atividades deste. Ao tomar conhecimento do fato, imediatamente a professora perguntou à classe quem tinha aquele livro em casa. Alguns alunos responderam que tinham os livros de todas as matérias, pois os havia recebido no ano anterior. Foi solicitado que quem tem o livro de Matemática traga-o na próxima aula. (Caderno de campo, 26/02.03- observações em uma turma do módulo I)

Após o feriado de carnaval e os alunos comentarem rapidamente para onde foram, foi distribuído o livro de Matemática para aqueles alunos que não o receberam no ano anterior. Após receberem o livro, alguns alunos comentaram que agora será mais fácil aprender, fato confirmado pela professora. O livro em questão possui várias séries de exercícios repetitivos, mecânicos, muitas ‘continhas’ de aritmética e a contextualização inexistente. Os exercícios são soltos e cansativos. Apesar disso, o livro foi apresentado como se fosse o responsável pelo aprendizado dos alunos.” (Caderno de campo, 06/03/03)

Pelo relato acima podemos perceber a legitimidade conferida ao livro didático. Ele é o instrumento que acaba pautando o currículo escolar. Nas entrevistas, os professores referiram-se ao livro como único material consultado no momento de selecionar os conteúdos.

“Eu fico ainda com o livro tradicional. Todo livro de Matemática tem a matéria em seqüência ,então você vai lá e diz ‘isso aqui não vai ser mais cobrado’, mas a Matemática tem essa, tudo que você aprende um dia, você utiliza no outro dia, então é muito difícil eu excluir alguma matéria, eu vou seguindo o livro mesmo, seguindo a seqüência. Eu tenho vários livros que eu sigo; a gente só pega os exercícios, porque a matéria é tudo igual.” (Profª Marisa)

Pela fala da professora Marisa, percebemos que há toda uma legitimidade atribuída ao livro, tomando-o como única fonte de conhecimento acessível. A utilização do livro didático ocorria cotidianamente em quase todas as disciplinas, à exceção de Artes, embora os alunos não o

tivessem. A explicação para isto é que não haviam livros suficientes para todos. Acredito que a disparidade de séries contidas na turma de transição era um empecilho à distribuição do livro, pois assim a turma se tornaria uma turma multisseriada. Na verdade, a turma de transição apresenta características de turma multisseriada, porém todos estudam os mesmos conteúdos. Em relação ao conhecimento, o conhecimento matemático é focado como se apenas ele fosse prioritário. Outro fator que merece destaque é a sequenciação dos conteúdos; devido ao fato de utilizar o livro didático como norteador do trabalho pedagógico, é necessário seguir os conteúdos na ordem em que aparecem. Em sua prática pedagógica, esta professora fez conforme suas palavras na entrevista: seguiu a seqüência de conteúdos- começou trabalhando com conjuntos, operações com conjuntos, numeração romana e operações aritméticas, passando sempre uma enorme quantidade de atividades.

O livro didático é usado como guia de trabalho; geralmente há volumes específicos para professores e neles constam os temas e conteúdos a serem trabalhados e as sugestões de metodologias, numa verdadeira forma de controlar o trabalho docente. O próprio Estado se encarrega de distribuir os livros e, assim, põe em prática um currículo oficial determinado pelo livro didático. Nos últimos anos, o MEC vem divulgando um guia com resenhas dos livros aprovados e que podem ser solicitados pelas escolas. Não há um guia com livros específicos para a EJA, mas os professores da escola pesquisada utilizam os mesmos livros do ensino regular.

De acordo com Apple (1995) são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e aprendizagem nas salas de aulas de muitos países ao redor do mundo, sendo que a cultura legítima é definida pelos textos desses livros. Sendo assim, as investigações curriculares não podem esquecer do valor atribuído ao livro nas práticas docentes cotidianas. Geralmente o conhecimento considerado “legítimo” está disponível nas escolas através do livro didático, que funciona como determinante do currículo escolar e quem sai lucrando com isso são as editoras, que anualmente põem no mercado milhões de volumes de livros didáticos, muitos deles com informações erradas e textos preconceituosos. Concordamos com Apple(1995: 101) quando este autor diz que “enquanto os textos dominarem os currículos, ignorá-los como não sendo dignos de uma séria atenção ou de uma luta política é viver em um mundo divorciado da realidade.”

No Brasil, os livros didáticos têm sido objeto de vários estudos e pesquisas que procuraram mostrar especialmente as ideologias, o sexismo e o racismo por eles veiculados. Pela prática governamental, parece que o livro didático é utilizado para controlar o currículo e o trabalho docente, já que freqüentemente determinam o que será estudado e também o que não será estudado, isto é, seleciona os conhecimentos considerados válidos. Na escola pesquisada, é o livro que comanda a prática dos professores e os critérios usados muitas vezes não estão claros. Devido a isso, o professor não se questiona acerca do livro-texto e sua adequação ao público atendido, como podemos perceber pelo relato abaixo:

“Aula de Geociências. A professora lê no livro didático um texto sobre a zona urbana e à medida que prossegue a leitura, vai explicando o assunto. Fiquei esperando uma discussão acerca da condição de vida dos habitantes das cidades, principalmente de grandes centros, como é o caso de Belo Horizonte. Porém isso não ocorreu. Uma das falas da professora foi ‘os livros trazem tudo bonitinho, mas não é só assim’. O comentário se encerrou aí. É como se o conhecimento veiculado pelo livro didático não fosse passível de questionamento.

O texto em estudo diz apenas que as pessoas das cidades moram em casas ou apartamentos, têm acesso à energia elétrica, água e esgoto tratados, transporte coletivo. Os problemas e dificuldades enfrentados pela população cotidianamente são esquecidos e o curioso é que nem os próprios alunos comentam as situações difíceis por eles enfrentadas.” (Caderno de campo, 11/03/03- observação realizada em turma do módulo I)

O livro didático acaba por estabelecer uma situação de conformidade social. Mesmo reconhecendo que nem tudo é da forma como os livros abordam, a professora utilizou o texto sem tecer qualquer comentário crítico acerca deste. Esta atitude é típica do processo de legitimação abordada por Apple e que visa dar credibilidade e difundir a crença de que as instituições de nossa sociedade respondem de forma igualitária às diferentes classes, raças e a ambos os sexos.

A sequenciação trazida pelo livro didático também está presente na narrativa dos professores, comprovando o poder exercido pelo livro-texto na determinação e condução das práticas.

“Eu estabeleço uma ordem crescente de dificuldades. Então eu começo do básico, primeiro vem a teoria da cor, depois eu começo com a história da arte cronologicamente, não gosto de trabalhar ‘agora vamos trabalhar com Van Gogh, esse cara é impressionista e o impressionismo foi’. No Estado tinha mais aulas de Artes e dava pra trabalhar mais coisas.”

“Bom, a princípio eu comecei não sabendo que teria apenas uma aula de História . A minha preocupação seria no primeiro momento fazer um comentário geral a respeito da disciplina, a disciplina enquanto ciência, a questão mais de epistemologia. A seguir eu vou começar a trabalhar com questões de história do Brasil, com questões da colonização.”

Nas duas narrativas acima aparece a questão do reduzido número de aulas como fator que impede a realização de determinadas atividades e o trabalho com outros conteúdos e, assim, o professor precisa escolher dentre os conteúdos disponíveis, aqueles que vai trabalhar. É claro que essa escolha não é aleatória, nem tampouco neutra; o professor utiliza critérios para escolher entre um ou outro conteúdo. No currículo da escola pesquisada, havia uma discrepância quanto à quantidade de aulas de cada disciplina, sendo nítido um privilégio de umas disciplinas em detrimento de outras. Parece que algumas disciplinas são consideradas essenciais e outras são dispensáveis, cumprindo apenas papel secundário na formação dos alunos. As aulas estavam assim distribuídas: Português(3), Matemática (3), História (1), Geografia e Cidadania (3), Ciências (3) e Artes(1). Além do reduzido número de aulas de algumas disciplinas, ainda havia algo constante na rotina da escola, liberar mais cedo. Isso prejudicava sobremaneira tanto o trabalho docente quanto o aprendizado dos alunos.

A inclusão da Cidadania como disciplina foi assim justificada pelo coordenador:

“nós criamos a disciplina Cidadania porque nós vimos que nosso aluno chega aqui sem saber como tirar uma carteira de identidade, como arrumar uma carteira de trabalho, ele tem que saber aonde reclamar dos órgãos públicos que não o atendem satisfatoriamente. É uma disciplina bem extensa, com carga horária igual a Português e Matemática, só para o aluno ter essas informações.”

Pelo que pude constatar, não houve uma discussão com o coletivo de professores sobre a criação/inclusão de mais uma disciplina no currículo da escola, nem mesmo os conteúdos a serem trabalhados estavam claros. Nas aulas que assisti desta disciplina foram abordados os

seguintes temas: documentos, transporte coletivo, violência, numa junção de conhecimentos de áreas como História e Geografia. Entretanto, a abordagem era sempre superficial e, ao final, havia sempre um questionário para os alunos responderem.

A inclusão da disciplina evidencia o reconhecimento de que os conhecimentos veiculados pela escola não estão dando conta das demandas sociais mais amplas. Entretanto, a lógica disciplinar, fragmentada, persiste. De acordo com os PCNs, a cidadania faz parte dos denominados temas transversais, que não chegam a constituir uma disciplina, mas ocupam o mesmo lugar de importância desta. Os temas transversais perpassam o conjunto das disciplinas e, segundo os PCNs, alguns temas têm uma afinidade com determinadas disciplinas, devendo, por isso, serem mais explorados por elas; mas a lógica disciplinar continua, uma vez que os temas serão introduzidos sempre que a lógica acima citada permitir. A inclusão dos temas transversais no currículo não significou o fim das disciplinas clássicas, pelo contrário, ainda persistem confusões acerca do seu emprego, como podemos perceber na prática curricular da escola pesquisada.

Perguntado se era necessário criar uma disciplina para abordar a cidadania, o professor que a leciona assim se pronunciou:

“Quando se cria uma disciplina, ela se torna mais forte e mais representativa para o aluno, porque a cidadania eu acredito que todos os professores já trabalham com ela. Mas quando você cria uma disciplina com um conteúdo específico para essa questão, você dá um fortalecimento e uma importância maior.”(prof. Rodrigo)

Não houve critérios para a criação desta disciplina, os assuntos a serem trabalhados eram aleatórios. Isto está de acordo com Macedo(2001: 49) para quem “os critérios para a seleção dos campos do saber escolar não são científicos.” Tomando por base os estudos desenvolvidos por Ivor Goodson sobre a história das disciplinas, esta autora conclui que uma disciplina escolar ao ser criada busca resolver um problema relacionado ao mundo cotidiano dos alunos. Contudo, para conseguir manter-se no currículo, essa disciplina precisa legitimar-se como uma área de saber científico e, assim, transforma-se em uma disciplina formal e distante da vida prática. A criação de uma disciplina está relacionada à origem e ao destino social dos destinatários. Por isso, será que era necessário criar uma nova disciplina para tratar de questões relacionadas à vivência cotidiana dos alunos?

As práticas em sala de aula revelaram que o currículo é tratado simplesmente como conhecimento a ser apreendido. Apesar do discurso de que os alunos não devem decorar, as atividades e a relação pedagógica dizem exatamente o contrário. A seqüência de conteúdos é encarada como de grande importância por parte dos professores, após a explicação do conteúdo e a feitura de alguns exercícios, os docentes sempre dizem “*na próxima aula eu vou mudar de assunto*”. O currículo real revela as identidades sociais que são construídas na escola: alunos receptores passivos de um conhecimento que o livro didático institui como legítimo e que a escola aplica sem questionar.

Com relação ao conhecimento, este era tratado sempre como coisa. Preocupados em cumprir o “programa”, iam depositando conteúdos nos alunos e não se questionavam sobre quem eram os alunos e o que necessitavam em termos de conhecimento. A relação dos alunos com o conhecimento transmitido era sempre de exterioridade, pois estes não estabeleciam uma

relação significativa com o conhecimento; era como que se cumprissem apenas uma obrigação: apreendiam para transcrever na prova.

O relato abaixo servirá de modelo para fazermos algumas considerações acerca do conhecimento transmitido pela EMJA.

“A aula inicia-se às 19:07 h , com a professora de Ciências aplicando a prova aos alunos que faltaram no dia em que esta foi aplicada. A prova é com consulta e não oferece nenhuma dificuldade, pois exige apenas a transcrição das respostas. São 11 questões no estilo “o que é”, baseadas em um glossário que a professora havia escrito no quadro durante as aulas trimestrais. Quanto aos outros alunos, a professora selecionou novas palavras no livro didático para que fosse montado outro glossário; as aulas desta disciplina resume-se à cópia de palavras e seu significado. São apresentadas algumas palavras, seu conceito, numa demonstração de que o aluno deve apenas apreender o significado das palavras. A aula prossegue com a cópia das palavras e o sinal toca. Inicia-se a aula de Matemática. A professora dirige-se até o quadro e escreve alguns números. Dois alunos levantam-se e alteram um dos números. São imediatamente repreendidos pela professora, que ficou muito alterada e disse: ‘alguns alunos aqui não parecem alunos de EJA, são alunos do regular, poderiam ser promovidos, mas no conselho algumas gafes serão analisadas.’ Pede a um dos alunos que dê licença da sala: ‘por favor, Tiago, dê licença, senão chamarei o disciplinário para te retirar’. O aluno não sai e questiona: ‘por que eu devo sair? Eu não fiz nada.’ A professora prossegue: ‘Ah, você não fez nada, né ? Só deu gargalhadas’. O aluno resiste e não sai, ao passo que a professora conclui: ‘você pode até ficar, mas não terá presença e nem pode perguntar.’ Então o aluno diz: ‘Eu não queria assistir essa aula mesmo.’

Após essa situação a aula continuou e a professora fez de conta que nada acontecera; o aluno envolvido na situação foi ignorado e não recebeu as folhas mimeografadas contendo o exercício do dia.” (Caderno de campo, 26/05.03)

Observar uma sala de aula é constatar o óbvio: alguns alunos conversam, outros prestam atenção, o professor copia a matéria no quadro, explica, passa exercícios, numa rotina cansativa. Porém, se apurarmos o olhar, uma sala de aula não é tão óbvia quanto pode parecer; existe toda uma dinâmica complexa e redes de trocas, num processo de contínuos acordos, conflitos, construção de estereótipos, relações de poder, com papéis bem definidos, construídos nas relações sociais estabelecidas no espaço escolar. Os estereótipos funcionam como uma forma de controle; nenhum aluno quer ser taxado de bagunceiro, preguiçoso, pois essa imagem ultrapassa os limites específicos da sala de aula e passa a ser de domínio e conhecimento de todas as turmas da escola.

A relação com o conhecimento reduz-se à sua apreensão conceitual para aplicação direta na prova, pois é esta que possibilita a mudança de um módulo para outro. São dois mundos distintos: o do professor, com sua matéria, detentor do conhecimento, que exerce com “mãos de ferro” toda a autoridade da qual está investido e o dos alunos, com uma dinâmica também própria, criando estratégias para sobreviver no espaço escolar. Para boa parte dos professores, seu papel resume-se a transmitir os conteúdos e não percebe a trama de relações existentes na sala de aula ; a visão que têm dos alunos é apenas de seres cognitivos, que deve apreender uma quantidade de conteúdos e ser comportado segundo os padrões estipulados socialmente. Qualquer tentativa de fugir desse papel previamente estipulado, é imediatamente repreendida, conforme percebemos no relato acima. As relações de poder também estão presentes no cotidiano escolar e se manifestam nas relações sociais em que determinados indivíduos ou

grupos sociais são submetidos à vontade de outros. O currículo é a expressão das relações sociais de poder, pois o conhecimento corporificado nele como oficial é o resultado dos interesses de grupos específicos. Segundo Apple (1999: 19) o poder não é apenas um conceito negativo, pois:

“pode certamente, ser usado para dominar, para impor idéias e práticas às pessoas de maneiras não democráticas. No entanto, ele significa, também, as formas concretas e materiais pelas quais todos nós tentamos construir instituições que respondam às nossas necessidades e esperanças mais democráticas.”

Na situação relatada acima, o poder exercido pela professora é que lhe possibilita ignorar o aluno e continuar dando a sua aula como se nada tivesse acontecido. O conhecimento se reduz a um conjunto de informações descontextualizadas, consagradas nos livros didáticos, cabendo ao professor transmiti-las, mas sem estabelecer qualquer relação com o cotidiano dos sujeitos envolvidos na transmissão dessas informações. A totalidade do ser humano, enquanto sujeito sociocultural não é considerado. A avaliação somativa acaba sendo o fim último dos conteúdos transmitidos e segue todo um ritual, como é o caso de uma dessas situações por nós presenciada: os alunos devem guardar todo o material e, sentados um após o outro, põem-se a responder as questões. A professora sempre repreende-os alunos com frases como “*ei, você aí, moça, vire pra frente*”, “*a prova é individual e sem consulta*”, “*gente, não tem nenhuma criança aqui, vocês são todos adultos. Espero não precisar tomar a prova de ninguém*”. A avaliação utilizando apenas a prova como instrumento ainda continua sendo uma forma que o professor usa para exercer poder. Além disso, é usada como mecanismo de seleção e exclusão, sendo um dos maiores entraves ao sucesso escolar.

Apesar das variadas práticas excludentes que ocorrem no espaço escolar, os alunos também criam as suas estratégias de sobrevivência e põem em prática um currículo em ação que lhes possibilite algum sucesso escolar. Essas estratégias foram por mim denominadas de relações de ajuda e são um modo constante de interação entre os alunos, ocorrendo entre grupos específicos, principalmente nos dias de prova.

“Prova de Matemática. Os alunos sentam-se uns após o outro, nos mesmos lugares de sempre. Cada um já possui o seu espaço determinado na geografia da sala de aula. Vânia e Eva combinam algo antes da prova. A professora distribui a prova. Vânia senta-se à frente. Eva tem muitas dificuldades em Matemática e sempre alega que ficou muito tempo sem estudar e que é difícil aprender. Vânia responde a prova e em seguida efetua uma troca com Eva, pegando a prova desta que estava sem resposta alguma.”

“Beto ficou vários dias sem vir à aula. Quando apareceu precisou fazer a avaliação de Matemática, mas como não assistiu muitas aulas, não conseguia respondê-la. Ele também demonstra muitas dificuldades nesta disciplina. Acabou o horário e ele não conseguiu resolver quase nenhuma das questões. A professora tinha aula em outra turma e saiu sem se dar conta que Beto não havia entregue a prova. Lucas, percebendo as dificuldades do colega, resolve ajudá-lo. Pega a prova e vai ditando algumas respostas, ‘não acerta tudo senão a professora desconfia. Presta atenção nas respostas, você tem que tira uma nota boa.’ ”

Acompanhei toda essa situação e os alunos não se incomodaram com a minha presença; estavam mais interessados em auxiliar o colega. As relações de ajuda põem em evidência um currículo construído no cotidiano e que propicia a construção não só de conhecimentos, mas também de amizades, identidades. É essa multiplicidade que confere ao espaço escolar toda

uma dinâmica própria e faz da escola um rico espaço de interações sociais e de múltiplas aprendizagens.

4.4- O projeto educativo da escola para a EJA

Toda escola, mesmo quando não explicita ou reúne os funcionários para discutir e elaborar, desenvolve cotidianamente uma proposta educativa, que é a norteadora de todo o trabalho pedagógico. Na verdade, o projeto político-pedagógico é a própria organização do trabalho pedagógico da escola, pois está sempre em construção e é vivenciado em todos os momentos. É um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola e, por isso, deve ser uma prática coletiva que visa a busca de alternativas viáveis às questões postas pelo dia-a-dia.

O projeto define o tipo de aluno que a escola formará e por isso não pode ser encarado como algo burocrático. A EJA é parte integrante do projeto pedagógico, não podendo ser abordada/tratada como se apenas ocupasse interinamente o espaço escolar. Muitas vezes a EJA não consta do projeto pedagógico das escolas ou possui um projeto próprio, sendo tratada como “um estranho no ninho”.

A identidade da escola é construída através do seu projeto, lugar onde se cruzam cultura, expectativas, valores, realidades sociais e econômicas historicamente produzidas. É importante as características dos alunos, seus momentos de vida- jovens e adultos- ,suas histórias de vida, seus conhecimentos e saberes. De acordo com a Proposta Curricular para a EJA elaborada pelo MEC, alguns aspectos devem ser considerados no processo de elaboração e desenvolvimento do projeto, tais como: repensar o papel e a função da educação escolar; dar ao projeto educativo a dimensão do presente(a escola procura conhecer os alunos, o que fazem, o que pensam); fazer antecipações sobre as formas de inserção dos alunos no mundo das relações sociais; submeter à análise, discussão e reelaboração contínuas o projeto educativo.

Não podemos nos esquecer que a escola é orientada pelo tipo de sujeito que deseja formar. Com todas as mudanças advindas das variadas áreas do conhecimento, é imperioso que se pense o currículo escolar não apenas como local de transmissão de saberes. Quando definimos a proposta pedagógica da escola, escrevemos concretamente as funções dessa escola e sua forma particular de socialização, formação, segregação ou integração social. Todas as finalidades atribuídas à escola acabam tendo um reflexo no currículo, uma vez que o currículo reflete o conflito de interesses em uma dada sociedade e os valores que regem os processos educativos. O currículo é um ponto central de referência na melhoria da qualidade do ensino e na mudança da prática dos professores. Dessa forma, todo projeto educativo é também um projeto curricular uma vez que expressa a função da escola.

Na EMJA não tive acesso ao projeto educativo para a EJA. Em vários momentos da pesquisa, sempre que perguntava à direção e coordenação acerca do projeto pedagógico da escola, a resposta era que o mesmo estava sendo digitado. Essa situação me permite pressupor que ele não foi realizado, portanto, que não existe um projeto formal para a modalidade EJA

desenvolvida na escola. O material que serviu para minha análise foram as entrevistas e uma apostila intitulada “*Organização da EJA na Escola Municipal Jorge Amado*”. A referida apostila relata que a EJA está centrada no parecer do CME/BH e tem como referência o relatório do CNE/ CEB. Há informações também sobre a avaliação e organização curricular, com destaque para os objetivos abordados nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e suas respectivas áreas, o que revela uma confusão no que diz respeito aos PCNs, já que esta escola atende apenas ao ensino fundamental, como percebemos pelos exemplos abaixo:

- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
- Conhecer e usar língua estrangeira moderna como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
- Aplicar os conhecimentos da física, da química e da biologia para explicar o funcionamento do mundo natural e para planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural.
- Identificar analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis, representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas para prever tendências e construir extrapolações, interpolações e interpretações.
- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos. (Documento interno da EMJA: Organização da EJA na EMJA)

Com relação aos professores e coordenador que estão diretamente envolvidos com a EJA, na escola, constatei que há um desconhecimento do que é projeto pedagógico e sua importância.

“...quando a gente montou a EJA, nós não tínhamos definido uma idéia de projeto pedagógico. Aí a gente começou a pesquisar na Internet o que é que se tem de formatação, qual o principal objetivo e a gente começou a casar o que tem de objetivo social dentro da LDB com o objetivo da comunidade. (...) aí tivemos a idéia da criação de um projeto o mais vasto possível.”
(Coordenador)

O projeto a que o coordenador se refere não é do conhecimento de nenhum dos professores pesquisados, o que revela uma falta de comunicação no interior da escola. A visão do projeto pedagógico como algo meramente burocrático continua.

“Eu acho que nem tem esse projeto. Esses projetos eu acho que eles viram como obrigação da prefeitura, mas eu acho que em nenhuma escola isso funciona. Eu acho que a gente tinha que entregar um projeto para a prefeitura esse ano porque ela ia dar uma aumento de 5% e parece que foram escolhidas algumas pessoas para fazerem esse projeto, não foi uma coisa coletiva não, se é que ele existiu.” (Prof. Ana)

Apesar da importância do projeto pedagógico, a escola não propicia momentos coletivos para que os docentes e discentes reunam-se para pensar a escola, suas funções, objetivos e atividades. Dessa forma, entendemos quando frases como “*se você perguntar se tem alguma coisa escrita por aí, você me conta, tira cópia pra mim*”(Prof. Pedro) são ditas, pois o trabalho docente é realizado de maneira individual, com visíveis fronteiras entre as disciplinas. Cada docente realiza simplesmente sua “obrigação”: vai à escola, desenvolve sua aula e retorna para sua casa, sem estabelecer um vínculo maior com a instituição. Ressalto que

não são os professores os únicos responsáveis por isso, visto que alguns demonstram uma preocupação com a inexistência de um projeto pedagógico. Na verdade, há um conjunto de fatores agindo e interferindo no trabalho docente e em sua visão de currículo, de ensino e sobre os próprios alunos.

4.5- A relação escola-cultura : sua ausência na EJA da EMJA

“(...) o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura” (Moreira e Silva, 1994:28)

O conceito de cultura é ambíguo. Diferentes autores têm mostrado essa complexidade (Forquim,1993; Apple, 1985 e 1989; Santomé, 1995; Sacristán, 1999). Segundo Forquim (1993) há uma relação orgânica entre educação e cultura e este autor apresenta cinco acepções possíveis da palavra cultura: a acepção tradicional: a cultura considerada como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito cultivado; a acepção puramente descritiva e objetiva: a cultura considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo; a acepção patrimonial diferencialista: a cultura entendida como um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, valores e símbolos constituídos ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular; a acepção universalista e unitária: a idéia de que o essencial daquilo que a educação transmite sempre, e por toda parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e advém de uma memória e um destino comuns a toda a humanidade; a acepção filosófica: opção globalmente cultura e natureza.

Neste estudo, a cultura é entendida como um campo e um terreno de lutas e constituidora de relações de poder e constituída por relações de poder. Moreira e Silva (1994:27) afirmam que *“a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais.”* Estudar o currículo escolar implica compreendê-lo como sendo constituído a partir de uma seleção no interior das culturas e, por isso, é um importante campo de produção e de contestação culturais, aspectos estes enfatizados tanto pela NSE quanto pela teorização crítica de currículo.

Segundo a NSE os aspectos culturais do currículo precisavam ser enfatizados, sendo necessário situar esses aspectos em seu contexto histórico e político mais amplo. A teoria crítica de currículo também enfatizou o papel representado pela cultura na forma como as escolas contribuem para reproduzir e mudar configurações sociais. Para Apple (1989), as escolas ajudam na manutenção de privilégios por meios culturais ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos, definindo-os como conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido. Assim, as escolas propiciam a criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Apple analisa a cultura como mercadoria, possível através do conhecimento técnico e como experiência vivida, e é enfático quando diz que é necessário ver o currículo como espaço de produção e reprodução cultural, como campo onde os significados e práticas que fazem parte da vida cotidiana acabam submetendo as pessoas a uma ordem social existente ou então as qualificam para a mudança social.

O vínculo entre currículo e cultura para a teoria crítica é assim analisado por Moreira e Silva (1994: 26)

“Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não -problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados.”

A relação entre escola e cultura sempre esteve presente nas discussões referentes à escolarização, obviamente com conotações diferentes. Na visão tradicional, a cultura não era vista como um terreno contestado. Independente do momento histórico, a função de transmissora de cultura ou de elementos de culturas sempre esteve presente.

Principalmente a partir dos anos 1970 deslocou-se o olhar acerca dessa relação, emergindo a função cultural exercida pela escola como objeto de pesquisa privilegiado na teorização educacional crítica. Assistimos a passagem de uma concepção normativa, prescritiva, para uma concepção pluralista, passando a escola a ser vista como uma arena cultural. A discussão hoje, da relação entre escola e cultura pressupõe que outras modalidades de diálogo sejam estabelecidos e que os diversos grupos sociais e étnicos sejam considerados.

A perspectiva cultural de cunho mais antropológico remete-nos à discussão travada entre universalismo e relativismo. O debate sobre a não neutralidade dos conteúdos escolares conduz-nos à busca de estratégias pedagógicas para lidar com a diversidade cultural presente nas salas de aulas. A pedagogia crítica tem uma grande contribuição nesse redimensionamento do olhar acerca da relação escola e cultura, fornecendo uma teoria radical no que diz respeito à análise da escolarização, mesmo não constituindo um conjunto homogêneo de idéias.

Os teóricos críticos consideram a escolarização como um empreendimento político e cultural, isto é, as escolas não são somente locais de instrução, mas arenas culturais onde estão em permanente processo de colisão uma heterogeneidade de formas ideológicas e sociais. As escolas funcionam como mecanismo de seleção, favorecendo grupos com base em sua raça, classe e gênero e agem como agências para habilitação pessoal e social. De acordo com Apple (1989) as escolas ajudam a manter os privilégios por meios culturais quando toma a forma e o conteúdo da cultura dos grupos dominantes e os legitima.

A escolarização, para Apple, é uma forma de política cultural e sempre representa uma preparação e legitimação de formas singulares de vida social, pois “nossas instituições educacionais não são os instrumentos de democracia e igualdade que muitos de nós gostaríamos que fossem”(1989: 26)

A pedagogia crítica desafia a suposição de que as escolas funcionam como promotoras de mobilidade social e econômica. Apple argumenta que a escolarização tem falhado em sua promessa de igualdade e, na verdade, não oferece oportunidades para um grande número de estudantes se tornarem cidadãos críticos e ativos. Este autor revela as maneiras pelas quais o currículo, o conhecimento e os métodos dependem do mercado corporativo e da economia. Isto ocorre através do conhecimento técnico.

Para a pedagogia crítica a cultura é um conjunto de práticas, ideologias e valores dos quais diferentes grupos dispõem para darem sentido ao mundo. As questões culturais nos permitem

entender quais grupos têm poder e como este é produzido e manifestado nas relações sociais. No cotidiano escolar, com o tempo, percebemos quais grupos são privilegiados, isto é, são autorizados a serem estudados: os grandes clássicos, a cultura eurocêntrica, os grupos que detêm o poder político e econômico. Mesmo sendo o espaço da diversidade cultural, a escola pesquisa não se reconhece como tal. Para os professores, os alunos são apenas alunos e é essa categoria que determina as relações com eles estabelecidas, independente do gênero, idade, experiências vividas, expectativas em relação à escola. O trabalho pedagógico é organizado para homogeneizar os alunos; a escola tem os mesmos objetivos para todos, apesar da diversidade cultural nela presente.

A diversidade reduz-se a apreensões cognitivas ou comportamentais, sendo os jovens geralmente taxados de indisciplinados, preguiçosos. A totalidade do ser humano é desconsiderada e os sujeitos são reduzidos a alunos, esquecendo-se que os sujeitos que chegam à escola são marcados pela diversidade de experiências e relações sociais tanto escolares quanto paralelas à escola. No momento em que a escola compreender os jovens como sujeitos sócio-culturais, começará a valorizá-los enquanto indivíduos que possuem singularidades (visões de mundo, sonhos, projetos, emoções, saberes, hábitos) imersos em uma historicidade. Isto significa que cada um é fruto do conjunto de experiências vividas nos diferentes espaços da sociedade e essas experiências os ajudam a elaborar uma cultura própria, através da qual atribuem sentido e significado ao mundo.

As interações da vida cotidiana contribuem para que se criem os grupos sociais. É neles que os jovens se identificam, se constroem como sujeitos e produzem uma cultura própria. Assim, buscamos na pesquisa desvendar as relações das práticas escolares destinadas aos jovens da modalidade EJA, tentando procurar aproximações entre elas e as características desse grupo. A pergunta, nesse contexto, era: como são esses jovens, o que eles desejam e o que esperam da escola e o que recebem dela? O contato com os jovens pesquisados nos permitiu identificar grupos sociais: os amigos do futebol e das festas nos finais de semana, o grupo da igreja, os amigos da escola.

“... no fim de semana nós sai com os amigos e vai para o Providência dançar e cantar e tem um grupo de grafite que funciona no mesmo lugar.” (Júnior)

“Eu vou à igreja evangélica no final de semana, vou à casa dos meus amigos que moram aqui no bairro para trocar umas idéias e tocar bateria. A gente tá sempre procurando alguma coisa para fazer no final de semana, tá sempre andando, só não dá para ficar dentro de casa no final de semana.” (Dinei)

Esses grupos contribuem para que os jovens percebam as relações nas quais estão imersos e, de certa forma, colaboram para conferir sentido ao fato de ir/estar na escola. Os jovens pesquisados possuem um projeto específico que esperam concretizar com a escolarização.

“ Se eu tiver me formado, quanto mais escolaridade tiver melhor vai ser o emprego e mais a gente recebe, porque hoje em dia as coisas tá muito difícil. Como eu quero ser oficial do Exército, quanto mais eu estudar, maior será a patente.” (Tiago)

“ Eu voltei a estudar porque eu quero fazer um curso profissionalizante de torneiro mecânico para ter uma profissão melhor, adquirir umas coisas na vida.” (Dinei)

Porém, a estruturação do projeto pedagógico da escola e o projeto dos alunos não se coadunam, pois a escola ainda exerce tão somente a função de transmissora de conteúdos. Pudemos detectar, no desenrolar da pesquisa, que o cumprimento do programa, a famosa lista de conteúdos, é o mais importante, sendo frisado a todo tempo pelos professores.

“Aula de Português. A professora explica o que é encontro vocálico e sua classificação, mesmo tendo na turma alguns alunos que não conseguem decodificar o código escrito. Põe algumas palavras no quadro e pede à turma que vá separando em sílabas e classificando os encontros vocálicos. Pede a Lucas que identifique e classifique o encontro vocálico da palavra **tesoura**. Lucas não consegue. A professora, então, escreve o alfabeto no quadro, apaga as vogais e deixa apenas as consoantes. Em seguida, pergunta novamente a Lucas quais são as vogais e, com dificuldades, ela vai tentando. A professora distribui uma folha com o alfabeto para alguns alunos e diz: ‘é preciso decorar o alfabeto, senão não aprende encontro vocálico’. Depois vamos estudar encontro consonantal e tem que saber as consoantes.”(Diário de campo, 25/02.03- observação realizada em uma turma do módulo I)

Experiências culturais significativas são inexistentes no espaço escolar. Há uma cultura legitimada e todas as outras são negadas e silenciadas. Em todos os momentos da pesquisa de campo jamais presenciei qualquer menção à cultura popular, à cultura dos vários grupos juvenis existentes em Belo Horizonte, organizados principalmente em torno da música, do grafite e muitas manifestações de culturas particulares, tais como capoeira e congado. O conhecimento que os alunos possuem é ignorado pela escola. Os saberes provenientes da cultura popular não são incorporados e trabalhados. Os padrões de funcionamento da escola ainda teimam em não reconhecer os alunos como portadores e produtores de cultura. A cultura dominante na sala de aula e que aparece nos livros didáticos e textos ignora as contribuições dos diversos segmentos sociais e o professor, no momento em que não está atento a essas nuances, contribui para um modelo estanque de escola.

Não podemos responsabilizar os docentes pelas mazelas que a escola pública vem passando desde longa data, pois a socialização profissional destes exige-lhes apenas que formule objetivos e metodologias e não considera como sua incumbência a seleção dos conteúdos culturais, contribuindo para que os livros didáticos decidam o que deve integrar o currículo. Dessa forma, calam-se determinadas vozes na seleção da cultura que compõe o dia-a-dia escolar.

As culturas juvenis, apesar de toda a efervescência, são ocultadas, não tendo espaço no currículo da escola. O funk, o rap, o forró, o grafite, tão significativos para os jovens, não são abordados pela escola e a mesma perde uma oportunidade ímpar de aproveitar os conteúdos culturais significativos para os alunos e introduzi-los no currículo, tornando-os parte integrante do trabalho cotidiano.

Os currículos planejados e postos em prática nas salas de aulas autorizam apenas a presença de formas culturais consideradas relevantes pelos grupos que detêm o poder. A aprendizagem que ocorre na sala de aula acaba por reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder e experiências que visam um tipo específico de pessoa. Em todas as disciplinas, o conhecimento considerado válido é o que um determinado grupo reconhece como tal e está presente no livro didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a investigar o currículo desenvolvido na EJA e os significados atribuídos ao conhecimento por ele transmitido aos jovens que freqüentam os cursos dessa modalidade de ensino. Foi possível conhecer as contribuições e funções da escola para os jovens pesquisados e os valores que atribuem não só ao que é proposto pelo currículo escolar, mas também às aprendizagens que ocorrem no espaço extra-escolar.

A instituição de ensino escolhida foi uma escola da RME/BH que atende a alunos pertencentes aos estratos inferiores da população, pois gostaríamos de investigar uma experiência de EJA sistematizada. Verificar as relações que os jovens estabelecem com o conhecimento transmitido pela escola através do currículo sempre esteve presente em nossa proposta de pesquisa, mesmo não estando explicitada no início. Durante a coleta e análise dos dados, aos poucos isto foi se mostrando como possibilidade real e certamente é uma área que demanda pesquisas mais aprofundadas.

Diante de todo o material coletado, evidenciaram-se algumas conclusões neste estudo. Inicialmente, a escola que se propõe a oferecer a modalidade EJA não está preparada para receber os jovens que a procuram. Desconhecendo as características bio-psico-sociais e culturais dos alunos que estão matriculados nos cursos de EJA, a escola os uniformiza e propõe um currículo único, como se todos fizessem parte do mesmo grupo social. A educação de adultos vem se caracterizando cada vez mais como educação de jovens, principalmente nas séries finais do ensino fundamental. Esse fato é revelador de uma situação preocupante, qual seja, o elevado número de jovens que ficam de fora do sistema educacional a cada ano em nosso país e tem gerado outros problemas para a escola, tais como a indisciplina, a violência. Durante as observações, verifiquei por várias vezes jovens riscando as paredes e carteiras da sala de aula, deixando a sua “marca”.

Nas situações de indisciplina, efetivadas por meio das conversas paralelas, os alunos comentavam acerca do professor, da disciplina por ele ministrada e do processo pedagógico, sendo possível detectar que os alunos são portadores de saberes, mas que estes saberes não são considerados pela escola no momento de planejar suas atividades. O conhecimento que os alunos possuem é ignorado pela escola e os saberes provenientes da cultura popular não são incorporados e trabalhados pelos docentes. Não acredito que a escola deve trabalhar apenas com o conhecimento proveniente dos alunos. É inclusive um direito destes últimos o acesso a outros saberes que os auxiliem a sobreviver na complexidade atual da sociedade. Contudo, esses saberes não podem ser ignorados, pelo contrário, precisam estar presentes na organização curricular e, conseqüentemente, abordados no cotidiano escolar, como já nos alertava Freire há alguns anos.

A EJA ainda é vista como se fosse um regular noturno, demonstrando um desconhecimento dos documentos legais que norteiam os cursos dessa modalidade de ensino. Os docentes, muitas vezes, não têm conhecimento desses documentos e trabalham com a EJA da mesma maneira que atuam no ensino regular diurno. Com todos os avanços da teoria curricular, muitas discussões ainda não chegaram à escola. Há ainda um número expressivo de educadores que vêem o currículo como um corpo neutro e desinteressado de conhecimentos. Dessa forma, atuam como legitimadores de inverdades transmitidas presentes na sociedade, dentre elas, a de que concluindo o ensino fundamental, os alunos conseguirão um emprego melhor. Estuda-se apenas para conseguir um emprego? E as outras esferas da vida social? Como fica o conhecimento nessa situação?

A posse de um certificado é encarada pelos jovens como alvo a ser seguido, uma vez que os jovens que freqüentam os cursos de EJA já possuem uma forte relação com o trabalho. Para a escola, essa situação remete-me a uma questão imprescindível nos dias de hoje: para onde vai a escola numa sociedade considerada por muitos estudiosos como a sociedade do pós-trabalho? Através de suas atividades, é necessário que a instituição escolar promova essa discussão tão urgente hoje em dia. Não podemos educar ou pseudoeducar para um trabalho que não existe, pois não podemos alargar a distância entre escola e vida social.

O contato com as turmas da Escola Municipal Jorge Amado revelou a necessidade de repensarmos a escola pública que temos e na qual trabalhamos. Repensar nossas ações pedagógicas, discutir coletivamente outras práticas possíveis, produzir conhecimento em conjunto. Para isso, é de fundamental importância conhecer quem é o aluno real que está na escola e suas expectativas quando resolvem retornar aos bancos escolares. Quando isso não acontece, o currículo proposto e não atende aos anseios dos alunos e gera comentários do tipo: *“eu gosto da aula de Geografia porque o professor copia pouco e manda a gente ir embora”*, *“não sei se meu texto tá certo, eu não sei pontuar.”* Afinal, qual o sentido da escola para os jovens da EJA? Atendendo a um público cada vez mais jovem, novas questões têm sido (im)postas à instituição escolar. Os temas do emprego e da sexualidade são imprescindíveis nesse contexto. Percebi sua importância no convívio cotidiano que mantive com os alunos, mas a escola continua preocupada apenas com os conteúdos prescritos no livro didático.

As demandas juvenis não estão contempladas no cotidiano escolar. Os jovens pesquisados demonstram reconhecer a função e importância social da escola, mas esta só lhes interessa na medida em que possibilitar melhores condições de vida através da obtenção de um emprego

melhor do que aquele que eles já possuem. A posse de um diploma é visto como se fosse a salvação e a chave para a resolução de todos os problemas por eles vividos. Mesmo com toda a legitimidade atribuída a esta forma de capital, os jovens não têm apenas uma visão ingênua da escola. No momento em que ela não lhes possibilitar o acesso a melhores condições de vida, eles a abandonam novamente.

Em relação ao conhecimento transmitido pela escola, verifiquei que as relações estabelecidas eram de exterioridade; os jovens não mantinham uma relação significativa com o conhecimento, mas uma relação mecânica, exterior. Sendo um dos elementos mais importantes do cotidiano escolar, o conhecimento precisa fazer sentido para que a aprendizagem seja significativa.

No dia-a-dia escolar várias formas de conhecimento eram repassadas aos alunos ao mesmo tempo, mas destacava-se o conhecimento conceitual; geralmente as atividades envolviam e solicitavam apenas a conceituação de determinados termos. O conhecimento, assim, apresenta-se como algo fechado e delimitado, com um caráter de verdade absoluta. Diversos estudiosos têm analisado a escola privilegiando o professor como interlocutor e o aluno e suas experiências ficam secundarizados. Muitas pesquisas realizadas na EJA, quando investiga o aluno, o faz a partir de categorias específicas como aluno trabalhador, aluno do curso noturno, aluno em processo de alfabetização. Diante disso, a investigação por nós realizada privilegiou conhecer o aluno, mas sem categorias definidas a priori. O trabalho, a família, a escola, foram categorias que se mostraram necessárias à compreensão do aluno enquanto sujeito histórico imerso numa realidade sociocultural.

A instituição escolar é também um espaço sociocultural e propicia a aquisição de saberes e interações sociais. Os jovens investigados a valorizam pelos saberes transmitidos, desde que estes façam sentido para eles e os ajudem a superar a atual condição de pobreza em que vivem, assim como pelas amizades construídas. Como sujeito sociocultural, os jovens são portadores de projetos de vida, de sonhos, angústias, vivências e experiências com a escola que acabam interferindo na forma como atribuem significados àquilo que a escola tem para lhes ensinar.

Apesar de toda essa riqueza propiciada pela diversidade existente no espaço escolar, o currículo ainda não se apropriou dela; a seqüência de conteúdos é o que se mostra como mais importante na prática cotidiana dos docentes. O currículo é simplesmente o elenco de disciplinas e seus respectivos conteúdos, com uma rigidez de fronteiras entre elas. As dimensões da vida dos alunos, da cultura, da vida na cidade, da sexualidade, das comunicações, do gênero, tão divulgadas pela proposta Escola Plural, não foram postas em prática. Os projetos semipresenciais, espaços propícios para que estes temas fossem trabalhados, foram realizados simplesmente como cumprimento de uma carga horária necessária à certificação dos alunos.

Enquanto encarar o currículo como lista de conteúdos ou como elemento neutro de transmissão desinteressada de conhecimentos, a escola dificilmente conseguirá modificar as suas práticas cotidianas. Imperativo se torna que a instituição escolar reconheça que o currículo, como conjunto de experiências de aprendizagens oferecido aos alunos, passa por vários níveis de elaboração, desde as políticas públicas, diretrizes, leis, até a interferência das

editoras, que ditam através do livro didático quais os saberes que os alunos precisam aprender, configurando o que Apple denomina de currículo nacional

O currículo, então, determina e orienta o trabalho escolar e também é determinado por ele. Está centralmente envolvido na produção social, principalmente de nossas identidades. A partir do momento que as especificidades dos jovens da EJA não são respeitadas, constrói-se um tipo específico de identidade social que visa homogeneizar todos como se fossem adultos. Por isso, constitui-se como questão de primeira necessidade que os avanços e pesquisas na área de currículo cheguem à escola e que esta discuta com discentes e docentes orientações gerais que norteiem o trabalho pedagógico.

Esta investigação apresenta limites que poderão certamente ser desvendados com outras pesquisas na área. Alguns temas merecem investigações para fazer da EJA uma experiência bem sucedida para todos os jovens que a procuram, tais como: o currículo em rede proposto pelas diretrizes curriculares nacionais é viável? como pode ser posto em prática?, as questões de gênero e etnia, a relação com os saberes escolares e extra escolares, família e escola na EJA. A análise dos dados presentes nesta investigação são apenas uma das formas possíveis de interpretá-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

“Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta. Se falta, nos que a recebem, o ânimo de usá-la, ou se a bibliografia, em si mesma, não é capaz de desafiá-los, se frustra, então, a intenção fundamental referida.”

Paulo Freire

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis*. São Paulo: Scritta/ANPOCS, 1994.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, nº 5 e 6, 1997. Número especial.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de pesquisa: São Paulo (77), p. 53-61, 1991.

- ALVES, Nilda. *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2000.
- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. Currículo e poder. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, n.14.. p.46-57, 1989.
- _____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- _____. *Professores e Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Educar à maneira da “direita”: As escolas e a aliança conservadora. In: PACHECO, José Augusto, PARASKEVA, João Menelau e SILVA, Ana Maria. *Reflexão e inovação curricular*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga, 1998.
- _____. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. Disponível em : www.curriculosemfronteiras.org
- _____. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org
- ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BEISEGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001,
- _____. *Estado e educação popular*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1974.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação*. SMED, 1994.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Construindo uma referência curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar*. SMED, 1995.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras*. SMED, 1995
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Educação Básica de Jovens e Adultos: Escola Plural*. SMED, s/d.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *O passo da escola no compasso da vida: a construção de um novo tempo e espaço para jovens e adultos*. SMED, 1998.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *EJA: a construção de diretrizes político-pedagógicas para a RME/BH*. SMED, 2000.
- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2001 .
- BERNSTEIN, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, Michael. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier MacMillan, 1971.
- BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. *Questões de Sociologia*. São Paulo: Marco Zero, 1983.

- _____. Gosto de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org). *Pierre Bourdieu- Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). *Escritos de Educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. II, p. 39-64.
- _____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). *Escritos de Educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap.VII. p. 145-184.
- _____. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). *Escritos de Educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. X, p. 229-238.
- BRASIL. *Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- BURBULES, Nicholas C. e RICE, Suzanne. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, Tomaz T. (Org). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- CARVALHO E CASTRO, Rúbia Mara Pimenta de. *Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar e nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental*. Belo Horizonte: PUC/MG, 2002. (Dissertação de Mestrado em Educação)
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BÓGUS, Lúcia, YAZBEK, Maria Carmelita e BELFIORE-WANDERLET, Mariangela (Orgs). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ, 2000.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre jovens estudantes de periferia. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, nº 97, maio 1996.
- _____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. (Org). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz T. (Org). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- DALBEN, Angela (Org). *Singular ou plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME/FAE UFMG, 1997.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- _____. O jovem como sujeito social. XXV Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2002.
- DOLL Jr. William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- EISENSTADT, S. N. *De geração a geração*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- SCOREL, Sarah. *Vidas ao léu: trajetórias da exclusão social*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.
- FAZENDA, Ivani. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- FORACHI, Marialice Mencarini. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1972.

FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. (Org). *Sociologia da Educação: Dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisas. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, n.21 (1), p. 187-198,1996.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo: ano XXI, n. 73, 2000.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____ e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. O profeta da esperança. *Revista Dois Pontos*: Belo Horizonte, jan/fev 1996.

_____ e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1991.

_____ e ROMÃO, José Eustáquio (Orgs). *Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2001.

GERMANO, José Willington. *Lendo e aprendendo: a Campanha de Pé no Chão*. São Paulo: Editora Autores Associados/ Cortez Editora, 1982.

GIUBELEI, Sônia. *Trabalhando com adultos, formando professores*. Campinas: UNICAMP, 1993. (Tese de Doutorado em Educação).

GÓES, Moacyr e CUNHA, Luiz Antônio. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1991.

GOLDEMBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1997.

HADDAD, Sérgio. *Estado e Educação de Adultos (1964- 1985)*. São Paulo: USP, 1991. (Tese de Doutorado em Educação, 2 vol.)

_____. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.14, 2000.

_____. *O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em : www.acaoeducativa.com.br

IANNI, Otávio. O jovem radical. *Sociologia da Juventude I*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

JANNUZZI, Gilberta Martino. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e o Mobral*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

LEVI, Giovanni e SCHMIT, Jean-Claude. *História dos jovens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LOUREIRO, Teresa Cristina. *A formação do educador na prática pedagógica com adultos*. Campinas: PUCCAMP, 1996. (Dissertação de Mestrado em Educação)

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Elisa D. A de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2001.

MANHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. *Sociologia da juventude I*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEC/ CNE/CBE. Parecer CEB 11/2000, de 10 maio 2000. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/parecer

_____. *Proposta curricular para o segundo segmento do ensino fundamental da EJA. Vol. 1-introdução*. Disponível em: www.mec.gov.br/sef

MERCADO, Ruth e ROCKWELL, Elsie. *La práctica docente y la formación de maestros*. México: Investigación en la Escuela, nº 4, 1988.

MESSICK, Rosemary Graves, PAIXÃO, Lyra e BASTOS, Lília da R. (Orgs). *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. *Revista Fórum Educacional*. Rio de Janeiro 13(4): 17-30, 1989.

_____. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999. 7-38

_____. A crise da teoria curricular crítica . In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 73, dez/00

MOURA, Tânia M. de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vigotsky*. Maceió: Edufal, 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuições à história da educação brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. *Porto Alegre: Educação e Realidade* v.19, nº 2, 1994.

PARASKEVA, João M. Michael Apple e os estudos [curriculares] críticos. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org

PARO, Vítor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, Celso, SILVA Jr.,

João dos Reis e OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

PARREIRAS, Patrícia da Conceição. *Jovens e adultos em processo de escolarização: contribuições à formação do professor alfabetizador*. Belo Horizonte: PUC/MG, 2000. (Dissertação de Mestrado em Educação)

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 5 e 6, 1997. Número especial

PEREIRA, Reinaldo Arruda. *A ciência moderna, a crise dos paradigmas e sua relação com a escola e o currículo*. Belo Horizonte: PUC/MG, 2002. (Dissertação de Mestrado em Educação)

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

_____. Currículo e diversidade cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. e SILVA, Tomas T. (Orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAINT-PIERRE, Héctor Luiz. *Max Weber: entre a paixão e a razão*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho*. Campinas: Ed. Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2000.

SILVA, Tomaz T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. *O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

_____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

_____. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). *Educação de jovens e adultos: novas leituras, novos leitores*. Campinas: ABL, 2001.

SOUZA, Rosa de Fátima. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. Brasília: *Em Aberto*, nº 58, p. 117-127, 1993.

SPÓSITO, Marília P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (Org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

_____. Estudos sobre juventude em educação. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, nº 5, p.37-52, maio/ago 1997. Número especial

_____. (Coord.). *Juventude e escolarização: estado da arte*. Disponível em : www.wacaoeducativa.com.br

- TAVARES, José Newton. *A política educacional da União e os currículos do ensino fundamental*. Belo Horizonte: PUC/MG, 2002. (Dissertação de Mestrado em Educação)
- TRIVINOS, Augusto N. Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987.
- TURA, Maria de Lourdes R. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir et.all. *Itinerários de pesquisa: pesquisa qualitativa em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- VILELA, Rita Amélia T. Max Weber-1864-1920. Entender o homem e desvelar o sentido da ação social. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. COHN, Gabriel (Org). *Weber: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1989.
- YOUNG, Michael (Ed.). *Knowledge and Control: New directions for the sociology of education*. Londres: Collier MacMillan, 1971.
- ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília P. e VILELA, Rita Amélia T. (Orgs). *Itinerários de pesquisa: pesquisa qualitativa em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1- ESCOLA

- Espaço físico e material (a escola como um todo: pátio, biblioteca, sala de aula, sala dos professores), material didático e pedagógico existente
- Condições administrativas (horários, duração das aulas, regimento escolar, quadro de avisos, mural)
- Projeto político-pedagógico

2- SALA DE AULA

- Atitudes do professor em relação aos alunos e vice-versa
- Os conteúdos curriculares trabalhados, os valores culturais dos alunos

- Avaliação e as ferramentas utilizadas
- Os alunos, a escola e o conhecimento escolar

3- ALUNOS

- Relação com os pares: formas de manifestação
- Relação com o conhecimento transmitido
- O sentido da escola
- O ser jovem nas relações constituídas e estabelecidas no cotidiano escolar

QUESTIONÁRIO

- 1- Nome: _____
- 2- Idade: _____
- 3- Cidade onde nasceu: _____
- 4- Data de mudança para Belo Horizonte (quando for o caso) _____
- 5- Motivo(s) de mudança para Belo Horizonte:

6- Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () viúvo(a) () outros

7- Tem filhos? () sim () não Em caso positivo, quantos? _____

8- Quantas pessoas moram em sua casa?

() até 2 () 3 a 4 () 5 a 6 () mais de 6

9- Você colabora com as despesas da casa? () sim () não

10- Com que idade você matriculou na escola pela primeira vez? _____

10.1- Você parou de estudar alguma vez? () sim () não

10.2- Em qual série você parou de estudar? _____

10.3- Quanto tempo ficou sem freqüentar a escola? _____ anos

10.4- Por que ficou sem freqüentar a escola?

() Mudança de bairro

() Para trabalhar

() Escola longe da residência

() Problemas de saúde

Outro(s): _____

11- Por que voltou a estudar?

() Considera o estudo essencial para melhorar de vida

() Pretende fazer o ensino médio e continuar estudando

() Para arrumar um serviço melhor

() Para aprender um pouco mais

12- Você trabalha? () sim () não

12.1- Em qual função? _____

12.2- Possui carteira assinada? () sim () não

13- Qual a sua renda mensal?

() menos de 1 salário mínimo () 1 salário mínimo () 2 salários mínimos

() mais de 2 salários mínimos

14- Você tem religião? () sim () não Em caso positivo, qual? _____

15- O que você faz nos finais de semana?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS ALUNOS

1- Identificação

Nome: _____

Idade: _____

Profissão: _____

Estado civil: _____

Tempo diário de trabalho: _____

2- Fale um pouco sobre a sua vida escolar anterior. Quando e por que teve que parar de estudar.

3- Como fez para conseguir voltar a estudar?

4- Fale sobre a sua vida escolar nesta escola.

- 5- Fale um pouco do seu trabalho. Como concilia escola e trabalho? Qual a importância do trabalho em sua vida? Como percebe/vivencia a dificuldade para conseguir um emprego hoje? E sobre o desemprego, o que tem a dizer?
- 6- Qual o papel da família em sua vida? Como é o seu convívio com a sua família?
- 7- O que é ser jovem para você?
- 8- Outras esferas de sociabilidade: a religião, os amigos, o lazer.
- 9- Você tem algum projeto de vida? Qual? Como você vê a importância da escola para a realização desse seu projeto?
- 10- Fale sobre a sua aprendizagem, os professores, as disciplinas do curso, suas dificuldades, tudo o que julgar importante.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS (AS) PROFESSORES(AS)

Nome: _____

- 1- Fale um pouco sobre o seu trabalho com EJA. Como se deu seu ingresso nessa modalidade de ensino?
- 2- Quais as principais dificuldades que você percebe no cotidiano escolar? Como as contorna?
- 3- Esta escola tem projeto pedagógico? Qual a relação do seu trabalho com este projeto?
- 4- Quais as atividades e conteúdos você considera importante a escola trabalhar com EJA?
- 5- O que você considera importante no momento em que vai elaborar suas atividades pedagógicas diárias? Que tipo de material consulta?
- 6- Você cursou alguma disciplina sobre currículo na faculdade?
- 7- Para você o que é currículo? Qual a função do currículo?
- 8- Como você seleciona os conteúdos com os quais vai trabalhar?
- 9- Você percebe que a proposta de EJA desta escola atende as necessidades dos alunos?
- 10- Você sabe como o currículo de EJA, desta escola, foi planejado? Seu trabalho segue esse currículo?
- 11- Como você planeja e avalia os conteúdos trabalhados em sala de aula?
- 12- Você adota algum livro didático? Por quê?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM O COORDENADOR

- 1- Fale sobre o processo de criação/ implantação do curso de EJA desta escola.
- 2- Como ocorreu a elaboração do projeto pedagógico? Este projeto atende às demandas da escola?
- 3- Para você, o que é o currículo?
- 4- Como foi elaborado, nesta escola, o currículo de EJA?
- 5- Em quais situações vocês se amparam para definir o currículo?
- 6- Qual a relação da proposta curricular desta escola com a proposta Escola Plural?
- 7- Fale um pouco sobre o projeto semipresencial:
 - Por que tomaram a decisão por este tipo de projeto?
 - Como funciona?
 - Será avaliado em algum momento? Qual? Como?