

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O CURRÍCULO NA EJA: INVESTIGANDO AS
SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS ELABORADAS
PELO EDUCADOR**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Gléce Kurzawa

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**O CURRÍCULO NA EJA: INVESTIGANDO AS
SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS ELABORADAS
PELO EDUCADOR**

por

Gléce Kurzawa

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Currículo, Ensino e Práticas Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Professora Dra. Helenise Sangoi Antunes

**Santa Maria, RS, Brasil
2007**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**O CURRÍCULO NA EJA: INVESTIGANDO AS SIGNIFICAÇÕES
SOCIAIS ELABORADAS PELO EDUCADOR**

elaborado por
Gléce Kurzawa

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Helenise Sangoi Antunes, Prof^a.Dra.
(Presidente/Orientador)

Merion Campos Bordas, Prof^a.Dra. (UFRGS)

Cleoni Maria Barboza Fernandes, Prof^a.Dra. (UNISINOS)

Valdo Hermes de Lima Barcelos, Prof. Dr. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 07 de maio de 2007.

*Dedico este trabalho aos meus queridos alunos
que levaram-me a olhar além das aparências
e acreditar que mudar as pessoas
pode mudar o mundo...*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que de uma forma ou outra abrilhantaram meu caminho. Anjos da minha vida: familiares, amigos, colegas, alunos... Sem vocês esta conquista não teria o sentido que alcançou!

Agradeço especialmente a **Deus**, meu Pai do céu, que nunca me deu fardos pesados demais, sem meios para que os carregasse ou anjos que me auxiliassem a levá-los. Agradeço pelo apoio que veio na forma de pessoas ou mensagens especiais, e me ajudou a trilhar com alegria este caminho.

Aos anjos da minha vida:

Meus pais, Bruno e Edith, que sempre tiveram orgulho de mim, mesmo quando eu duvidei de mim mesma. Vocês me preocuparam, riram e choraram comigo e por mim... Tantas vezes me socorreram que um simples OBRIGADA é pouco perto do que eu queria lhes dar;

Aos **meus familiares**, presentes ou ausentes... Vocês sempre foram exemplo do que quero e do que não quero em minha vida. Obrigada de todo o coração;

À **família Cóser**: Obrigada pela acolhida, pela aceitação, pelo carinho, pelo auxílio sempre pronto... Vânia, Paulo, Marina, Frank, “Dinda” Virginia, “Vó” Ophélia... Seu apoio significa muito, hoje e sempre;

Ao **Gabriel**, ursinho, anjo de amor, carinho e paciência, que esperou enquanto eu trabalhava, estudava e viajava... Obrigada pela espera na parada, pelo abraço e compreensão de hoje e sempre. Te amo;

Ao **Franco**... Agora estás no céu, mas foste o primeiro a afirmar que eu conseguiria. Obrigada amigão. Deus te guarde;

À minha orientadora, **Professora Dr^a. Helenise Sangoi Antunes**. Obrigada pelo carinho, auxílio, amizade e paciência. Agradeço pelos questionamentos e orientação que me dispensa desde muito antes desta dissertação;

Ao **Marcos e ao Rodrigo**, que muitas vezes cederam o pouco tempo que tinham com a Helenise, para que ela pudesse tirar uma dúvida, orientar ou simplesmente conversar;

Os **alunos da EJA**, que com força de vontade, determinação, alegria e sonhos, tornaram minhas noites mais ricas, cheias de riso, amizade e principalmente, construção de saberes;

Minhas **colegas de escola**: Karin, Vicentina, Luzia, Rosangela, Maru, Diene, Rosane, Mirian, Marli, Leda, Letícia, Nádia... Vocês foram meus modelos, minhas amigas e irmãs;

As **amigas**: Flávia, Anália, Claudia, Eva, Luciméia, Neridiana, Elinara, Jamili, Milene... Meus anjinhos queridos. Sem vocês perguntando, cobrando, azucrinando... Minha vida seria muito chata;

Às **colegas de profissão**, Carmem, Cleiva, Rosmari e Sara, sem as quais não seria possível realizar este trabalho.

Aos professores, supervisores, diretores e funcionários das escolas Tito Ferrari e Hilda Köetz da cidade de São Pedro do Sul: Obrigada pela paciência, carinho e auxílio durante estes anos de estudo e reflexão.

Aos professores e funcionários da UFSM, principalmente do Centro de Educação que sempre procuraram ser prestativos e eficientes;

A todos aqueles que por algum motivo foram esquecidos... Desculpe. Obrigada! Amo vocês!

Obrigada de coração.

Há quem diga que todas as noites são de sonhos.
Mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão.
Mas no fundo isso não tem muita importância.
O que interessa mesmo não são as noites em si, são os sonhos.
Sonhos que o homem sonha sempre.
Em todos os lugares, em todas as épocas do ano,
dormindo ou acordado.

(Shakespeare)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INVESTIGANDO AS SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS ELABORADAS PELO EDUCADOR

AUTORA: GLÉCE KURZAWA
ORIENTADORA: HELENISE SANGOI ANTUNES

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 07 de maio de 2007.

Essa pesquisa de pós-graduação está vinculada à linha de Currículo, Ensino e práticas escolares. A mesma está pautada numa dimensão qualitativa e partiu da utilização de entrevistas semi-estruturadas e relatos autobiográficos para o estudo das significações sociais elaboradas pelos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Teve como objetivos buscar através da relação das lembranças formativas e escolares as concepções de currículo que os professores atuantes em EJA possuem, identificando a influência, ou não, que a formação inicial exerce sobre a concepção de currículo construída pelos professores, a fim de delinear quais as significações sociais que os educadores que trabalham com EJA – séries iniciais têm do currículo posto e, de que forma estas influem nas práticas e saberes que permeiam e são constituídos no cotidiano das salas de aula. Acredito que educar é propiciar instrumentos para que o homem possa interagir na sociedade, de forma atuante e crítica, porém, o modelo educacional que temos não corresponde a isso. O que vemos na maioria de nossas escolas é a manutenção de um ensino fragmentado, formando cérebros passivos, reproduzindo a inconsistência de um discurso muitas vezes dito diferente cujo principal instrumento de manutenção é o currículo. Busquei discutir a necessidade de um currículo para EJA, que incorpore, além dos componentes oficiais, temas do contexto sócio-cultural dos alunos, respeitando assim as peculiaridades desta modalidade de ensino. Neste sentido, o problema da pesquisa foi: Quais são as significações sociais elaboradas pelas educadoras de EJA sobre o currículo? A partir das entrevistas e relatos autobiográficos, delineei três categorias para análise das significações instituídas e

instituintes, construídas pelas interlocutoras da pesquisa, levando em conta o problema de pesquisa, centrado no currículo da EJA . Em relação às **Lembranças de escola e processos formativos** procurei delinear o que as educadoras lembram da escola e de seus professores, buscando relações com as suas práticas, concluindo que as professoras têm instituídas lembranças de uma escola tradicional, voltada para a memorização, mas instituíram como prática uma educação voltada para o letramento. Sobre as **Concepções de currículo** elaboradas pelas professoras, procurei entender o que elas consideram importante desenvolver nas aulas, sendo que na dimensão instituída a aquisição da leitura e da escrita são considerados conteúdos curriculares fundamentais e como instituinte a necessidade da flexibilização deste currículo, para que o mesmo não seja a transposição do currículo diurno. Em relação aos **Saberes da experiência**, analisei as falas e escritas das interlocutoras, buscando a relação do que elas acreditam ser necessário e o que é ensinado efetivamente nas escolas. Verifiquei que as interlocutoras têm consciência dos saberes da experiência, mas não se consideram produtoras destes saberes, onde duas professoras da investigação instituíram a partir da reflexão sobre sua prática o desejo de mudança e valorização dos saberes construídos pelos professores.

Palavras-chaves: Currículo, Educação de Jovens e Adultos, Formação de professores.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

THE CURRICULUM ON THE YOUTH AND ADULT EDUCATION: EXAMINATING THE SOCIAL SIGNIFICATIONS CREATED BY THE EDUCATOR

AUTHOR: GLÉCE KURZAWA
RESEARCH SUPERVISOR: HELENISE SANGOI ANTUNES

Santa Maria, May 7th, 2007.

This master work is linked to the field of Curriculum, Education and school customs. This thesis consists on a qualitative research and uses semi-structured interviews and autobiographic accounts for the study of social significations created by the teachers that work on Youth and Adult Education. The main objective was to find, through the recollection of school memories, the curriculum conceptions held by Youth and Adult Educators (EJA), identifying the influence, or not, by the initial education on the curriculum conception constructed by these teachers, to outline the social significations held by the EJA educators on the existing curriculum, and if these significations influence their methods and knowledges used day-by-day in class. I believe that educating is to give out instruments so that the person is able to interact in the society, in a critical and active way. Our educational model, however, does not correspond to this. What happens in most of our schools is the maintenance of a fragmented education, constituting passive brains, reproducing the inconsistency of a speech many times said different, whose main maintenance instrument is the curriculum. I tried to discuss the necessity of a EJA curriculum that merge, besides the official componets, the student's social and cultural context, respecting, thus, this educaional model peculiarities. The research problem was, this way: Which are the social significations created by Youth and Adult Educators on the curriculum? Starting from the interviews and autobiographic accounts, I outlined three categories to analyse the instituted and institutor significations, constructed by the research speakers considering the research problem. I tried to outline what these teachers remember from school and their teachers, searching connections with their

practices, concluding that the educators have instituted memories of a traditional school, turned to memorization, but they instituted a method turned to lettering. About the Curriculum conceptions created by these teachers, I tried to understand what they consider important to be developed in class, being that on the instituted dimension, the writing and lettering learning are considered fundamental curriculum activities, on the institutor dimension is the curriculum flexibility, so that this is not only a transposition of the daytime curriculum. About the **experience knowledges**, I studied the speeches and writings of the speakers, searching for a connection between what they believe to be necessary and what is effectively taught at the schools. I verified that the speakers are conscious of the experience knowledge, but they do not consider themselves producers of this knowledge, where two interviewed teachers instituted, from the reflexion on their methods, the wish to change and value the knowledge constructed by the teachers.

Keywords: Curriculum, Youth and Adult Education, Teachers graduations.

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1- Lembranças de escola e Processos Formativos.....	16
Capítulo 2 – A Educação de Jovens e Adultos: Contextualização Histórica.....	22
Capítulo 3 – O Imaginário – Construindo Novos Significados para a EJA..	31
Capítulo 4 – O currículo da EJA: Perspectivas e Desafios.....	37
Capítulo 5 – O professor atuante em EJA: Investigando os Processos de Formação	44
Capítulo 6 – A Metodologia: Descrevendo os Caminhos a serem Percorridos	54
6.1 O Contexto da Pesquisa	56
6.2 Coletando as Informações da Pesquisa	57
6.2.1 A Entrevista Semi-Estruturada	57
6.2.2 Os Relatos Autobiográficos	58
6.3 Apresentando as Interlocutoras da Pesquisa.....	59
6.3.1 Professora Carmem	59
6.3.2 Professora Cleiva.....	60
6.3.3 Professora Rosmari.....	61
6.3.4 Professora Sara.....	63
6.4 Buscando uma aproximação do imaginário instituído e instituinte.....	64
6.4.1 Categorias de análise	64
Capítulo 7 – O imaginário: As significações sociais elaboradas pelo educador.....	66
7.1 Lembranças de escola e processos formativos	66
7.2 Concepções de currículo.....	77
7.3 Saberes da experiência.....	86
Considerações Finais.....	93
Referências.....	96
Anexos	100

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que vem progressivamente ocupando espaço nas reflexões de educadores de todo o país, pois gradativamente tem modificado o panorama educacional brasileiro. Ano a ano, milhares de jovens e adultos procuram as escolas a fim de retomar os estudos antes interrompidos. São indivíduos ativos, trabalhadores, pais e mães de família, que vêm na escola uma chance de adquirir conhecimento que lhes propicie auxiliar na educação dos próprios filhos, conquistar um emprego melhor ou mesmo uma mudança radical de vida.

Ao ingressar na Carreira do magistério Estadual em 2002, deparei-me com esta realidade, o que foi gerando em mim questionamentos que ainda não estava preparada para responder, devido a minha falta de experiência e articulação teórica, além de minha formação ter sido voltada apenas para a educação de crianças.

Esta pesquisa surgiu então, da necessidade real que senti de refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula da EJA. A dificuldade em relacionar a teoria adquirida na academia com a prática de sala de aula, levou-me a levantar algumas questões: O que é a Educação de Jovens e Adultos? Quem são os envolvidos? O que é currículo? Como escolher o que é importante ou não para trabalhar com os alunos? Que conhecimentos são relevantes? Como construir este conhecimento? Ao pesquisar sobre a EJA, construí algumas reflexões que percebi pertinentes para responder estas questões, sem me distanciar de minha realidade enquanto professora.

Tais reflexões não têm a pretensão de responder a todas as perguntas, até por que, no decorrer da elaboração desta pesquisa, muitas outras surgiram e foram gentilmente barradas pela orientação, visto estarem ampliando demais o foco de estudo. A EJA tem se revelado campo de instauração de práticas educativas diferenciadas, que pouco a pouco vem sendo esmiuçado. Espero que esta pesquisa faça diferença por tratar de um assunto ainda não exaurido, que é o estudo do currículo da EJA.

Inicialmente, ao assumir uma classe de EJA como professora titular, minha maior preocupação era em como trabalhar dentro de uma perspectiva

transformadora e ao mesmo tempo considerar a realidade e a necessidade do aluno que chegava até mim. Com o passar do tempo minha preocupação se voltou para o currículo posto pela escola e desenvolvido pelos professores como o “adequado” à EJA. Observei que muitos dos alunos, tanto no diurno quanto na EJA, se sentiam desestimulados com os conteúdos trabalhados em aula, parecendo não entender porque deveriam aprender tais coisas, mas aceitando por fim o que lhes era dado, ou desistindo mais uma vez da escola. Ao questionar a escola sobre tal organização curricular, recebi como resposta que deveria selecionar dos conteúdos das séries regulares aquilo que eu achasse pertinente à EJA e assim proceder. Fiquei em dúvida se esta seria a melhor saída e decidi que o melhor, no momento, seria verificar as necessidades reais de meus educandos e, baseada nisso, construir um plano curricular mais concreto.

Procurei, então, algo que me desse respaldo, alguma bibliografia que me ajudasse nesta tarefa. Após muita busca, percebi finalmente, que há pouca produção a respeito do currículo da EJA, e que tudo o que se refere a esta modalidade de ensino ainda é muito novo. Minhas dúvidas vêm me acompanhando desde então.

Neste sentido, o problema da pesquisa que busquei compreender foi: Quais são as significações sociais elaboradas pelas educadoras de EJA sobre o currículo?

Partindo disso, os objetivos deste trabalho foram:

- Buscar, através dos relatos autobiográficos e entrevistas semi-estruturadas, a relação das falas e lembranças formativas e escolares com as concepções de currículo que os professores atuantes em EJA possuem;
- Identificar a influência, ou não, que a formação inicial dos professores atuantes em EJA exerce sobre as concepções de currículo por eles construídas;
- Elencar quais as significações sociais assumidas por educadores que trabalham com EJA – séries iniciais, sobre o currículo posto e , de que forma estas influem nas práticas e saberes que permeiam e são constituídos no cotidiano das salas de aula.

No capítulo 1, compartilho um pouco da minha história de vida, minha formação como professora e trajetória profissional, o que acaba por ajudar a justificar minha escolha pelo tema exposto acima.

No capítulo 2, procuro mapear historicamente a EJA, pois considero primordial que se reflita primeiro sobre a constituição da própria EJA, antes de tentar entender sua situação atual. O capítulo seguinte tem por objetivo falar das categorias principais da obra de Castoriadis (1982), procurando relacionar o imaginário que permeia as relações escolares com a própria construção e implantação curricular.

O capítulo 4, tem por objetivo refletir sobre o currículo em si, as diferentes orientações que se tem e suas implicações educacionais, baseada principalmente na obra de J. Gimeno Sacristán (2000). Abordarei também o currículo instituído em sala de aula e a importância da construção de um currículo voltado para o desenvolvimento crítico dos educandos da EJA.

No capítulo 5, priorizarei o envolvimento do educador da EJA, sua formação e construção profissional, visto este ter papel imprescindível nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

O capítulo 6, trata sobre a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, o contexto da investigação e apresenta os colaboradores da pesquisa, além de apresentar as categorias de análise.

No capítulo 7, descrevo a análise das categorias apresentadas, estabelecendo relações construídas a partir das entrevistas coletadas e o estudo de autores pertinentes. Após, apresento as considerações finais.

CAPÍTULO 1

LEMBRANÇAS DE ESCOLA E PROCESSOS FORMATIVOS

Não lembro a primeira vez que pensei em ser professora. Lembro de brincar. Eu, a professora, era uma menina sardenta, de óculos, que tentava fielmente imitar a letra da professora da escola. O quadro-negro era um quadro de minha mãe virado ao contrário. O giz, um caco de gesso quebrado de algum vaso ou bibelô. Os alunos, minha boneca Barbie, minha ursa Peposa e minha melhor amiga...

Morando longe da cidade, dividíamos nosso tempo entre as brincadeiras de aulinha, as traquinagens com os “piás” da vizinhança e os trabalhos de casa, pois minha família acredita que devemos contribuir para a manutenção e para a organização da casa. Lembro das tardes subindo em árvores, comendo frutas do pé ou imaginando aventuras. Muitas foram às construções de cabanas e casas nas árvores, brincadeiras de piratas e polícia e ladrão.

Não tenho claras lembranças do meu primeiro dia na escola. Morávamos então na cidade de Goiânia/GO. Lembro que o prédio era muito grande e que as crianças me achavam esquisita, por ter a pele muito branca. Ao entrar na escola, com 5 anos, segundo minha mãe, eu já estava alfabetizada. Por esse motivo, fui promovida do jardim à pré-escola antes do meio do ano. Lembro que uma das minhas amiguinhas ia sempre a minha casa para brincarmos de casinha, escola ou modelo. No ano seguinte, 1986, voltamos para o Rio Grande do Sul, e iniciei a 1ª série na cidade de Santa Maria. Participei das aulas por poucos meses e nos mudamos novamente.

É de Cruz Alta/ RS, que tenho as primeiras lembranças nítidas. Recordo que a professora usava um livro muito colorido e que quando comecei a freqüentar a classe, a turma estava aprendendo a letra E, de escova. Não tive dificuldade para acompanhar a classe, mas minha letra era muito feia. Lembro ainda que a professora reclamava muito de mim e que eu passava horas tentando imitar a letra dela. Antes do final do ano, meus pais se deram conta que eu poderia ter dificuldade

para enxergar o que estava escrito no quadro e me levaram ao oftalmologista. Meu primeiro óculos foi um modelo da turma da Mônica, com desenho de gatinhos. A partir daí, sempre fui uma aluna exemplar, terminando, assim, o Ensino Fundamental com louvor dos professores.

Desta época, lembro de vários professores que marcaram fortemente a minha idéia de bom professor: A professora Eni, de matemática, a qual me ensinou 'se não gostar, tolerar a matéria'; A professora Mariazinha, que sempre inventava novas experiências para as aulas de ciências; a professora de Esther de geografia, que dava carona de charrete para casa. Foram tempos de descoberta e amizades. Da minha turma, apenas cinco pessoas iniciaram o Ensino Médio, sendo que destas, apenas um colega e eu iniciamos a faculdade. É a triste realidade de um país que exclui os jovens da escola por não fornecer meios suficientes, sociais e materiais para que os pais possam manter e estimular a educação de seus filhos. Visitando minha cidade, percebo o quanto tenho sorte por vir de uma família que considera o estudo essencial à formação do ser humano. Apesar disso, sou a única dos 5 filhos de minha mãe a conquistar um diploma universitário.

Minha família sempre me estimulou a buscar a carreira do magistério. Minha irmã mais velha formou-se professora e meu pai não cansava de dizer: "Se tu não fores mais nada na vida, pelo menos terás uma carreira!". Esta mentalidade reflete um imaginário voltado para a estabilidade que a carreira do magistério sempre ofereceu. Apesar de ter passado de autoridade a uma posição de descaso durante o último século, a profissão de professor sempre foi considerada "segura" financeiramente. E era essa segurança que meus pais queriam que eu tivesse. Apesar disso, sempre pensei em fazer medicina, especializada em pediatria. Estava convencida que meu futuro era nesta área e sempre me esforçava no sentido de perseguir este sonho. Deixei de pensar nisso, quando uma de minhas sobrinhas ficou muito doente e minha irmã requisitou que eu a auxiliasse, já que queria ser médica. Lembro que minha irmã cuidou de nós duas, pois eu acabei passando mal junto com a criança. Desisti da medicina e comecei a acalentar o desejo de ser Psicóloga.

Em 1994, comecei o magistério na Escola Normal Annes Dias, um Centro de Excelência na região de Cruz Alta. Meu pai não quis nem saber minha opinião e me matriculou na turma de magistério. Como o primeiro ano nesta escola é básico para todas as habilitações, não discuti. Achava que poderia mudar para o científico no

ano seguinte. Neste ano, tive professoras excelentes as quais me estimularam a seguir a carreira do magistério. Também tive professoras assustadoras, que massacravam as alunas com provas e canetas vermelhas. Tive crises de pânico antes das provas, pois a aprovação de meus pais era muito importante e tirar uma nota baixa era inadmissível para eles. Hoje, posso dizer que o medo de seguir estudando com essas professoras também foi um fator de grande influência pela continuação no curso de magistério.

As professoras das áreas pedagógicas, sempre estimularam o contato com as crianças e desde o primeiro ano fomos atuantes na escola de aplicação. Lembro que estas monitorias nem sempre eram tranquilas e que achávamos que nos davam as “piores” turmas, a fim de nos mostrar o que era a “realidade”. Muitas colegas desistiram ainda no final do primeiro ano, pois sabiam que não era a profissão que queriam seguir.

Continuei no curso, por pressão de meu pai e, por que comecei a gostar da idéia de ter algo a ensinar para alguém. Meu curso de magistério foi muito técnico. Aprendemos como planejar, estruturar, aplicar e avaliar uma aula, mas quase não tivemos contato com teorias pedagógicas ou autores. Minhas professoras defendiam ativamente o construtivismo, mas não explicavam o que isso queria dizer ou o que baseava essa teoria. Fiz muitos modelos de aula, muitas técnicas, muitos exemplos de jogos, brincadeiras e brinquedos, mas não aprendi a contextualizar esses recursos em sala de aula.

Em 1996, fiz o pré-estágio na escola onde terminei o primeiro grau. Até hoje lembro a alegria e o carinho com que fui recebida pelos antigos professores. Foi ótimo ser tratada como alguém de destaque na escola. Os professores chegavam e diziam: “Olha, esta colega foi aluna da escola, agora é professora”. Fui tratada com muito respeito e consideração, o que me deu ânimo para concluir o estágio.

Meu estágio ocorreu no primeiro semestre do ano de 1997. As turmas e escolas eram escolhidas conforme as notas do pré-estágio. Escolhi uma escola que ficava afastada do centro da cidade onde já havia feito algumas monitorias. Naquele semestre, cinco das seis turmas do turno da tarde tinham estagiárias, o que facilitou muito a convivência na escola. Minha regente de classe era muito dinâmica e dedicada, mas quase não permanecia comigo, já que ocupava um cargo de supervisão. Foi uma experiência ao mesmo tempo edificadora e frustrante, pois a prática em sala de aula é muito diferente quando somos responsáveis pela turma e

temos que prestar contas a uma coordenação, supervisão e grupo de pais sobre o que estamos fazendo e por que. Nesta época já sentia que faltava algo na minha formação, mas não tinha idéia do que poderia ser.

Recebi o diploma de professora em 1997 e no final do mesmo ano prestei vestibular na UFSM para o Curso de Pedagogia, habilitação em Séries Iniciais. O concurso do vestibular marcou minha vida de forma profunda. Com o nome no listão, veio o inevitável rompimento com a adolescência, a viagem para longe de casa, mais responsabilidades, mais envolvimento com a minha formação...

Ao iniciar o curso, em 1998 era muito ingênua. Tinha a visão de um futuro glorioso, recheado de 10 e parabéns... Não contava com a realidade de estudante/trabalhadora que precisa conciliar as horas de estudo com a necessidade de sustentar-se. Foram tempos difíceis! Uma greve dos servidores e professoras da Universidade Federal de Santa Maria, no primeiro ano da minha graduação mostrou o quão dura pode ser a vida de um estudante. Um dos professores não aderiu à paralisação, nos obrigando a permanecer em Santa Maria, sem acesso aos recursos oferecidos pela universidade (Restaurante, bibliotecas, laboratórios, etc.) o que me obrigou a procurar uma atividade de meio período para poder continuar estudando. A realidade da falta de apoio, recursos e atenção dos órgãos públicos me revoltou e acabei me envolvendo com as atividades políticas. Surgiu aí a oportunidade de participar, como colaboradora, do Diretório Acadêmico do Centro de Educação (DACE), do qual fiz parte por dois anos.

Em 1999, dificuldades financeiras levaram-me à Casa do Estudante Universitário (CEU). Com o trabalho no DACE, une-se a participação na direção da CEU. Foi uma época de reuniões e manifestações. Muitas vezes trancamos o arco e impedimos a entrada na reitoria. Poucas vezes fomos ouvidos, mas nunca deixamos de nos manifestar quando algo nos incomodava ou feria os direitos que foram conquistados com esforço.

No ano de 2000, juntamente com colegas de vários cursos da UFSM, como por exemplo, Agronomia, Educação Física, Medicina e Artes, participei do Projeto "Criança Cidadã", voltado para a relação universidade/sociedade, atendendo diversas escolas e comunidades de baixa renda. O projeto, financiado pelo Ex Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (INDESP), promovia grupos de estudo e discussão, aulas nas comunidades, reuniões e jogos, propiciando a interação das diversas áreas do conhecimento, a fim de desenvolver um trabalho de

maior qualidade junto à população. Particpei deste projeto por dois anos, atuando junto às escolas da periferia, Lar dos meninos, Assentamento Carlos Maringnela e comunidade Santa Marta. Aqui a pedagogia começa a se construir na prática.

Em 2001, conseguimos vencer a indicação para o Diretório Central dos Estudantes. Neste período, adquiri a real consciência do meu papel enquanto transformadora ou mantenedora da realidade posta. As viagens, congressos, debates, conselhos, paralisações, processos, protestos... A percepção de nossos direitos e a luta por eles. Este despertar de consciência ajudou a formar quem eu sou.

No final deste mesmo ano, prestei concurso para o magistério estadual e fui aprovada. Em março de 2002 comecei a trabalhar no município de São Pedro do Sul, numa classe multi-seriada de EJA. Foi o meu primeiro contato com esta modalidade de ensino que, progressivamente, veio a me encantar.

Era hora de exercitar o que aprendi e começar a delinear a minha proposta de vida. Que educadora quero ser? O que é mais importante? Retomo as teorias aprendidas até aqui e procuro delinear meu EU profissional.

O ano de 2002 foi marcado pelo final do meu curso de Pedagogia. A necessidade de realizar o estágio levou-me a ventilar a possibilidade de realizá-lo em minha própria sala de aula, o que se revelou inviável pela distância e turno de trabalho. Realizei, então, o estágio numa escola estadual de Santa Maria, numa turma de 4ª série. Foi uma experiência gratificante. Houve muito choro, aula que não deu certo, planos de aula, (re) planejamentos, mas também muita alegria ao perceber a construção do conhecimento acontecendo com os alunos. Nesta época, pude fazer uma clara comparação entre o ensino regular e a EJA, o que influenciou de maneira profunda minha escolha pelo mestrado na área.

O ano de 2002 foi meu ano decisivo. Um começo de tentativa para alcançar o que desejo: fazer diferença dentro da profissão que havia escolhido com tanto carinho. O começo de um presente mais digno, na construção de um mundo onde eu quero fazer diferença. O começo de um futuro refletido nos olhos daqueles que amo e que me amam. Mas, faltava algo. Um mestrado!

Neste mesmo ano, tentei a pós-graduação, mas não fui aceita. O trabalho se acumula e a necessidade de saber mais, de esclarecer os questionamentos que me acompanham, de construir uma prática melhor, mais rica, aumentava a cada dia, e levou-me a um curso de formação em 2004, em que reencontro a orientadora do

estágio, que com uma boa conversa faz nascer a idéia de uma pesquisa na área de EJA e o projeto de mestrado na área de currículo, aprovado na seleção do mesmo ano.

Desde então, tenho pesquisado, trabalhado, lido e refletido muito sobre as relações teoria/prática, currículo, EJA e formação de professores, sob a orientação da professora Dra. Helenise Sangoi Antunes. É um pouco destas reflexões que apresento agora, nesta dissertação de mestrado, que defendi no ano de 2007.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Não é de hoje que se fala em educar jovens e adultos. Se inicialmente foi concebida e mantida em uma situação marginal, tanto no contexto das políticas públicas, quanto no cotidiano escolar, nos últimos anos do século XX a EJA foi gradativamente ampliando sua influência. Nota-se que antes disso, poucas vezes houve um esforço articulado no sentido de permitir a todo cidadão o acesso à aprendizagem básica e fundamental dos saberes da leitura, escrita e demais conteúdos escolares.

As primeiras iniciativas sistemáticas com relação à educação básica de jovens e adultos se desenham a partir dos anos 30, quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório, se torna direito de todos. Embora com variadas interpretações nos Estados e Municípios, o registro deste direito atingia inclusive os adultos. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p.49)

No período Colonial, segundo Ribeiro (2003), os religiosos, através da catequese, atuavam educando principalmente adultos. A primeira menção a “educação” dentro da visão portuguesa e católica está contida na política ditada por D. João III, em 1548, que conhecemos por Capitâneas Hereditárias.

Entre as diretrizes básicas constantes no Regimento, isto é, na nova política ditada então por D. João III (17-12-1548), é encontrada uma referente à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e instrução. Em cumprimento a isto, chegam, com Tomé de Souza, quatro padres e dois irmãos Jesuítas, Chefiados por Manuel da Nóbrega (1549). (RIBEIRO, 2003, p.18)

A educação religiosa visava não só a salvação da alma, mas também a transmissão de ofícios, necessários para o pleno funcionamento das reduções Jesuíticas e a vinculação da política colonizadora dos Portugueses.

Na fase pombalina da escolarização colonial, segundo Ribeiro (2003), Pombal procura recuperar a economia através da “concentração do poder real e de modernizar da cultura portuguesa” (p.30). Torna-se necessário tirar o maior proveito possível da colônia, fiscalizando melhor o que aqui ocorria, o que demandava recursos materiais e material humano escolarizado.

Esta ampliação do aparelho administrativo e o conseqüente aumento das funções de categoria inferior passou a exigir um pessoal com um preparo elementar. As técnicas de leitura e escrita se fazem necessárias, surgindo com isso, a instrução primária dada na escola, que antes cabia à família. (RIBEIRO, 2003, p.31)

O mundo estava sendo modificado pelos ideais do movimento iluminista que toma corpo no final do século XVII, na Europa. Mas Portugal mantinha-se “tão medieval como sempre fora”, segundo Ribeiro (2003), e em “decadência intelectual e institucional” (p. 31, 32). As reformas do Marques de Pombal visam reverter este quadro, já de domínio de boa parte dos intelectuais portugueses. Era necessário romper com a tradição e instituir o novo. Carvalho (1952, p.15) *in* Ribeiro (2003, p.32) afirma que “as reformas, entre as quais, as da instrução pública, traduzem, dentro do plano de recuperação nacional, a política que as condições econômicas e sociais pareciam reclamar”.

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los mais práticos possíveis. (Ibid, 2003, p.33)

Essa reforma de pensamento afeta diretamente os jesuítas atuantes na colônia, culminando na expulsão dos religiosos pelo Marquês de Pombal em 1759.

Esse fato desorganizou este sistema educativo, que podemos dizer foi uma das primeiras tentativas de desenvolver a cultura do povo no novo mundo, mas gerou o surgimento do ensino público propriamente dito. Segundo Ribeiro (2003, p. 33) “não mais aquele financiado pelo estado, mas que forma o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado”.

O PARECER CNE/CEB 11/2000 revela que a primeira Constituição Brasileira¹ velava pela instrução básica a todo o cidadão, mas pouco foi realizado no período imperial para garantir esse direito. A educação não era, como hoje ainda não é, de interesse geral dos governantes ou da nação. Ribeiro (2003) coloca que

A instrução primária continuou constituída de aulas de leitura, escrita e cálculo. Pressupõe-se que cerca de um décimo da população a ser atendida o era realmente. Não se tem certeza, já que não existiam estatísticas educacionais. (Ibid, 2003, p. 57)

Entretanto, as críticas eram muitas. Apontavam-se as deficiências constatadas na educação em geral, como o mau preparo dos alunos, a aprovação indiscriminada e a falta de assiduidade dos professores. Fazia-se necessário uma reforma educacional, que foi decretada em 1879. Ribeiro (2003) assegura que apesar de difundida, poucas conseqüências práticas ocorreram (p.66). A educação, no geral, e a de Jovens e adultos em especial, continuava deixando a desejar, não escapando da condenação dos intelectuais da época, como elucida o PARECER CNE/CEB 11/2000 ao ressaltar a crítica de Machado de Assis:

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. (...). 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber por que nem o quê. Votam como vão à festa da Penha - por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado. (...). As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. (Machado de Assis, 1879) (PARECER CNE/CEB 11/2000, p.13)

¹ Constituição Imperial de 1824 (art, 179, 32).

A reforma de 1879 de Leôncio de Carvalho dá atenção especial a Educação de Jovens e Adultos. O PARECER CNE/CEB 11/2000 afirma que

Ele previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno. A Reforma também previa o auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 13)

Estes cursos noturnos foram criados, na maioria como iniciativas autônomas de, segundo o mesmo parecer, “grupos, clubes e associações que almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores e de outro atender demandas específicas”, mas não atendiam a proposta inicial. Foi só na Primeira República, quando as idéias liberais retornam, que se começa a pensar novamente no papel da educação, principalmente porque a constituição de 1891 vetou a participação pelo voto de todos os adultos analfabetos. Percebe-se então que, a educação sempre esteve intimamente ligada à aquisição de direitos políticos.

Em 1920, segundo Ribeiro (2003), 75% da população era analfabeta e que mais da metade da população de 15 anos ou mais foi totalmente excluída da escola (p.81). Eram números relevantes, e foram iniciadas muitas ações e movimentos em prol da ampliação do número de escolas e de melhor qualidade no ensino básico. Com o processo de industrialização, mudanças sociais e políticas que acontecia no Brasil, a situação escolar tornou-se uma preocupação permanente e segundo o Parecer CNB/CEB 11/2000, “muitos movimentos civis e mesmo oficiais se empenham na luta contra o analfabetismo considerado um “mal nacional” e “uma chaga social””. (p.15)

Os anos trinta são marcados pelo Manifesto², escrito por Fernando de Azevedo e assinado por diversos educadores, como também pelo esboço de um programa educacional extraído dele.

Na década de 40 do século passado, muitas iniciativas de alfabetização das camadas mais pobres da sociedade, principalmente dos moradores da zona rural, fizeram parte das iniciativas políticas. Mas só em 1946 a nova Constituição

² Este manifesto ficou conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

O Decreto-lei nº 8.529 de 2/1/1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, reserva o capítulo III do Título II ao *curso primário supletivo*. Voltado para adolescentes e adultos, tinha disciplinas obrigatórias e teria dois anos de duração, devendo **seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental** (grifo meu). (PARECER CNE/CEB 11/2000, p.19)

Percebo uma intensa preocupação com a questão do analfabetismo e suas conseqüências, porém nenhuma proposta específica para educação ou alfabetização de adultos foi criada.

As décadas de 50 e 60, até o golpe militar de 1964, foram cheias de questionamentos quanto à criação de políticas especiais para a EJA. Noto, a partir do Parecer CNB/CNE 11/2000, duas tendências significativas para a educação de Adultos: uma, a mais tecnicista, priorizava a aquisição dos conteúdos considerados básicos; outra baseada nos ideais de Paulo Freire, era mais libertadora e dava prioridade ao desenvolvimento humano como um todo, e principalmente, à conscientização do cidadão. Se até então o adulto analfabeto era visto com desprezo, as idéias libertadoras de Paulo Freire propiciaram que ocorresse uma mudança neste ponto de vista. Diversas campanhas pela erradicação³ do analfabetismo se consolidam a partir daí. Estas iniciativas alavancam a educação de adultos no Brasil e, em 1961, após treze anos de discussões, é promulgada a Lei 4.024, que regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas esta ainda não apresentava legislações objetivas sobre a EJA.

A Lei nº 4.024/61 determinava ainda, no seu art. 99: aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar.

§ único: Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p.19)

³ O analfabetismo, desde esta época, é considerado uma doença, uma chaga social do país. O combate a essa “epidemia” se deu na forma de inúmeros programas e campanhas gerais, a nível nacional, e direcionadas, nos estados e municípios com maior índice de analfabetos. É importante lembrar que o objetivo era apenas instrumentar o povo, sem preocupação com o desenvolvimento integral; Alfabetizar e não letrar.

O parecer esclarece que neste mesmo ano, programas isolados de alfabetização são iniciados no país, entre eles a campanha de alfabetização "***De Pé no Chão Também se Aprende a Ler***", no Rio Grande do Norte, seguindo as idéias de Freire. Em 1962, é criado pelo governo federal o primeiro plano voltado essencialmente para a educação de adultos: o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, baseado nas idéias libertadoras de Paulo Freire.

Com o golpe militar em 1964, Cury (2000), autor do parecer 11/2000, ressalta que a educação passa por uma mudança drástica, em que todo o ideário Liberal é contido e reprimido. A educação torna-se rígida, controladora e disciplinadora. Haddad (2000) coloca que essa repressão foi uma resposta aos "programas de educação de jovens e adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe" (p. 113). Os ideais que foram erigidos através de longas lutas pela efetivação da Escola pública e gratuita para todos, ideais estes que têm como maior referencial à revolução francesa e as idéias iluministas – liberdade, igualdade e fraternidade -, são sobrepostos e, em seu lugar, surgem novos ideais: preparação para o mercado, individualismo e competitividade.

Uma nova redefinição será trazida pelo golpe de 1964 que aprofundará a distância entre o ímpeto urbano, modernizador, industrializante e demográfico do país e os processos de democratização dos bens sociais. A concentração de renda e o fechamento dos canais de participação e de representação fazem parte destes mecanismos de distanciamento. O rígido controle sobre as forças sociais de oposição ao regime permitiu o aprofundamento dos processos conducentes à modernização econômica para cujo sucesso era importante a expansão da rede física da educação escolar primária. O acesso a ela e a outros bens, por parte dos segmentos populares, não se deu de modo aberto, qualificado e universal. Ele se fez sob o signo do limite e do controle. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p.20)

Em 1967, segundo o parecer de Cury (2000), se cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho, mas com um cunho ideológico totalmente diferenciado do que vinha sendo feito até então. Seu objetivo principal era controlar a alfabetização da população. Apesar dos textos oficiais negarem, o objetivo do MOBRAL era fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação integral do homem.

Com a extinção do MOBRAL em 1985, no bojo da abertura política, que conduziu a nova constituição de 1988, o a EJA pareceu entrar em compasso de espera, como salienta o Parecer. O ensino de jovens e adultos já havia se instituído como supletivo, de forma diferenciada, em todo o país, mas continuava a moldar-se pelas diretrizes do MOBRAL, visando à alfabetização do povo, sem preocupação com a construção da cidadania.

De um modo geral, pode se concluir que ao longo da história foram feitas várias tentativas de se resolver o problema do analfabetismo brasileiro e, por conseqüência, o enquadramento da EJA nas leis educativas brasileiras. Porém, foi só em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que passou a se pensar numa educação diferenciada e contextualizada. A EJA passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica, não obrigatória e gratuita. O parecer do CNE coloca que

É no processo de redemocratização dos anos 80 que a Constituição dará o passo significativo em direção a uma nova concepção de educação de jovens e de adultos. Foi muito significativa a presença de segmentos sociais identificados com a EJA no sentido de recuperar e ampliar a noção de direito ao ensino fundamental extensivo aos adultos já posta na Constituição de 1934. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p.29-30)

Desde 1995, segundo Hadadd (2000), vêm sendo implementadas reformas educacionais com o firme propósito de restringir o gasto público. Estas reformas “têm por objetivos descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório” (p. 122). A EJA, como modalidade de ensino, continua fora das políticas públicas, principalmente depois da Emenda Constitucional 14/96. Esta Emenda desobrigou a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo até 1998, compromisso assumido nas Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988. Esta resolução desobriga o governo de investir na educação de forma global, pois cria o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), que de forma geral municipaliza o ensino fundamental. A EJA, portanto, não conta com recursos próprios para sua manutenção.

Passou a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF. Como a cobertura escolar nestes dois níveis de ensino é deficitária e a demanda social explícita por eles é muito maior, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos (condições para a expansão da matrícula e melhoria da qualidade) experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado.(HADDAD, p.123)

Apesar das complicações, os cursos de EJA se ampliaram e muitas escolas hoje oferecem a modalidade. Percebo, porém, que como aponta Haddad (2000) “a ampliação da oferta escolar não foi acompanhada por uma melhoria das condições de ensino, de modo que hoje temos mais escolas, mas a sua qualidade é muito ruim” (p.125).

Percebo que, com o passar dos anos e com muita luta, a EJA conquistou gradativamente um espaço importante na educação brasileira. A preocupação com uma educação adequada às necessidades dos jovens e dos adultos que não puderam freqüentar ou não tiveram acesso à escola no tempo regular nos leva a refletir sobre a importância de se estimular esta modalidade educacional, a fim de propiciar quase que um resgate destes adultos analfabetos e também daqueles que freqüentaram a escola, mas não obtiveram aprendizagem suficiente para “participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida” como ressalta Haddad (2000, p. 126).

O PARECER CNE/CEB 11/2000, distingue que a EJA apresenta três funções básicas:

✍ **Reparadora e permanente:** Pretende assegurar ao educando não só o direito fundamental ao acesso a educação, através de uma escola de qualidade, mas também o “reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (p.7), ou seja, o direito a ser gente, atuante na própria história.

✍ **Equalizadora:** Por esta função, os indivíduos que tiveram sustada sua formação, privados da educação básica, excluídos ou que optaram por abandonar os estudos, têm direito a “receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros” (p.9). Desta forma, o educando que procura a

EJA, terá oportunidade de retomar seus estudos e restabelecer sua trajetória escolar. “Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado” (p.10).

✍ **Qualificadora:** Mais que uma função, é o próprio sentido da EJA. Caracteriza a tarefa de permitir que o educando eduque-se por toda a vida, levando em conta o caráter incompleto do ser humano e sua capacidade de “se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (p.11).

Além de retomar a educação antes interrompida, a EJA pretende proporcionar que seu aluno continue a busca pelo conhecimento, dentro ou não da escola. Busca preparar os alunos para que, a partir do conhecimento adquirido, possam buscar novos desafios, novos objetivos, novos sonhos.

CAPÍTULO 3

O IMAGINÁRIO – CONSTRUINDO NOVOS SIGNIFICADOS PARA A EJA

A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino, é muito recente e tida como diferenciada. Esta nova modalidade educativa propõe um ensino voltado para a construção do conhecimento a partir da realidade e necessidades dos educandos, de forma a superar o antigo supletivo que, por muitos anos, foi a única alternativa para o adulto que queria retomar seus estudos. Aparentemente, é uma mudança significativa, uma vez que o supletivo baseava-se nos estudos individuais, seguidos por testes classificatórios de múltipla questão. Já a nova proposta, baseia-se numa pedagogia mais crítica. Mas até que ponto esta mudança é real? O que se tem percebido é que apesar da mudança na nomenclatura e forma, a essência, a estrutura, o processo educativo em si, mantém-se atrelado às práticas já instituídas para o ensino diurno.

Acredito que a falta de preparo e a reflexão por parte dos professores seja o maior empecilho para que essa nova proposta se concretize. Acostumados ao ensino regular, a maioria dos professores contenta-se em reproduzir as práticas, saberes e conceitos calcificados nas instituições de ensino, pois já os dominam.

A EJA acaba por transformar-se em um resumo mal acabado do ensino regular, pois não satisfaz o regime de suplência antes proposto, nem domina as peculiaridades propostas para a nova modalidade. As dificuldades percebidas nas escolas, por professores, alunos e demais participantes do processo educativo tornam-se rotineiras, sem que ninguém reflita ou tente mudar esta realidade.

Os próprios professores se deixam levar pela ilusão que a EJA é mais “fraca” e que por isso os conteúdos podem ser resumidos ou excluídos do currículo,

facilitando ao máximo o “avanço⁴” dos alunos. Somada aos mitos que os alunos da EJA são “pobres coitados⁵”, pois trabalham o dia inteiro, ou precisam de mais “ajuda” por não estudarem a tempo, ou ainda, que se não avançarem desistirão da escola, esta atitude dos professores me faz acreditar que quem acaba por desistir da escola somos nós, professores, pois ao invés de optarmos pela construção do conhecimento, preferimos nos centrar na certificação do maior número possível de alunos, preferencialmente sem incômodos e o mais rápido que pudermos.

Nesta cultura do “somente o suficiente”, os objetivos da EJA se perdem e a simples certificação acaba por deixar lacunas ainda maiores que as da falta de escolaridade. Questionamos duramente uma escola que permite que seus alunos terminem o ensino regular sem dominar os usos da leitura e da escrita, entre outros conteúdos ditos fundamentais. Mas há professores que não pensam duas vezes antes de avançar alunos que não apresentam condições para tal.

Penso que a EJA só se tornará efetiva quando os nela envolvidos se derem conta que é preciso, antes de tudo, comprometer-se com o saber, com o desenvolvimento do ser humano que adentra em nossas escolas, com a transformação da realidade social e individual dos participantes deste processo. E a reflexão sobre o currículo instituído, enquanto fundamento da educação, é parte principal desta reflexão e transformação.

Não é, porém, uma tarefa fácil. Empedernidos pela experiência, muitos professores não compreendem que modificar suas práticas, sua metodologia, pode levar a uma melhor e mais qualitativa construção do conhecimento. Digo isso, por perceber que muitos destes colegas saíram das suas formações iniciais com um estereótipo definido do que seria um “bom” professor, geralmente relacionado com aquele que transmite o maior número de conhecimentos, assim como, sabendo que o “bom” aluno seria aquele que capta com mais eficiência o que lhe é transmitido. Morin (2004) afirma que “reaprender é difícil, aprender é fácil. Reaprender é mudar as estruturas do pensamento” (p.54-55). Mudar estas estruturas há tanto tempo estáticas, requer uma força de vontade, um comprometimento com o outro, uma

⁴ O avanço é um termo usado na EJA para determinar a forma de propiciar ao aluno a oportunidade de concluir em menor tempo séries, ciclos, etapas ou outra forma de organização escolar, considerando seu atual desenvolvimento e está prevista no artigo 24, inciso V, letra c, da LDB. Ele pode acontecer a qualquer momento, através de parecer descritivo, elaborado pelos professores.

⁵ Em virtude de grande parte dos alunos da EJA serem trabalhadores e virem à escola após uma jornada de trabalho muitas vezes exaustiva, é comum os professores facilitarem as aulas. Isso pode acontecer de forma

reflexão profunda sobre a própria prática, que poucos professores tem condições e estão dispostos a oferecer.

É por isso que o entendimento dos significados e da função do currículo é tão importante. Ao refletir sobre o ensinar, o educador começa a dar-se conta que o currículo da EJA vai além de uma listagem de conteúdos e saberes pré-estabelecidos, observando que este engloba uma grande teia de significados, passando pelos mitos, símbolos, metodologias, práticas pedagógicas, desenvolvimento e construção do conhecimento, entre outros assuntos.

O currículo escolar contém todo um simbolismo constituído ao longo da história da educação. Estes símbolos, acrescidos de mitos, ritos e significados pessoais, acabam subjugados sob formas de “conteúdos programáticos” que a instituição escola tem que veicular para cumprir a sua função. Muitas idéias têm origem ainda na Antigüidade. Servirão ainda para a escola atual? Penso que não. Não da forma como foram concebidos, visto tratar-se de uma realidade diferente da que temos hoje.

Por envolver tantas questões, e por pretender refletir sobre as significações construídas pelos professores da EJA sobre o currículo em sua prática docente, comecei esta discussão.

O ato de questionar é inerente ao ser humano. É uma capacidade criativa que Castoriadis (1982) chama de Imaginário. O imaginário social é um campo de investigação relativamente novo, que aponta para algo que, apesar de sempre ter existido, só recentemente começou a ser investigado.

Castoriadis (1982), o autor que escolhi por mais se aproximar do que acredito, estuda o imaginário dentro de uma perspectiva sócio-histórica. Ele acredita que a sociedade mantém-se em uma tensão constante entre o que existe e o que imaginamos. Esta tensão resulta muitas vezes na transformação do que está posto (instituído) no que pode vir a ser (instituinte), quando o homem imagina propostas, alternativas para o que não gosta ou quer melhorar.

O termo imaginário, segundo Barbier (1994), tem significados diferentes para cada pessoa. Enquanto uns consideram o imaginário como tudo aquilo que não existe, ligado à capacidade imaginativa do ser humano outros o vêem como um logro, em que o ser humano, através de estratégias irreais, constrói sua identidade. Há

direta, avançando alunos que não têm condições, pelo esforço ou tempo de permanência na etapa; ou indireta, através da exclusão de conteúdos do currículo ou trabalhos e avaliações facilitadas.

ainda os que consideram o imaginário como manifestação de uma força criadora, resultante da incrível capacidade do ser humano de criar e instituir o novo, sendo esta a alternativa que mais condiz com o que acredito.

No que se refere à educação, a consciência de termos inúmeras representações e construções sociais, e estas evidentemente influenciam nas questões educacionais, nos faz tentar elucidar o que é o imaginário social e de que forma ele atua na escola.

Barbier (1994) afirma que, historicamente, o imaginário passa por três fases: sucessão, subversão e autorização. Na primeira, há um claro dualismo entre o real e o imaginário, muito bem representado pelo pensamento grego. Nesta fase, há uma potencialização da imaginação, através do sonho, da fantasia, da arte, e dicotomicamente uma atualização do pensamento racional, tentando adaptar-se à realidade sensível, perceptível. O imaginário é útil na medida em que necessitamos criar algo, mas a partir do momento em que nos vemos face a face com o real ele deve ser superado.

Na segunda fase, há uma potencialização do real/racional. O imaginário passa a um segundo plano, tornando-se mais subversivo, pois pode provocar mudanças nas estruturas postas. O terceiro e último estágio, caracteriza-se por um reequilíbrio do racional/ imaginário.

Conforme assegura Barbier (1994), Castoriadis é o pensador que expõe de forma equilibrada a razão e a imaginação, ao reconhecer que as ações humanas não resultam apenas de decisões estritamente racionais. E é aí que se constitui o imaginário social. Neste sentido o imaginário torna-se, então, nas palavras de Barbier (1994) “a capacidade elementar e irreduzível de evocar uma imagem, a faculdade originária de afirmar ou se dar sob forma de representação, uma coisa e uma relação que não existe”.

Penso que o ser humano constrói seus significados e significações a partir do que conhece. Estes significados constituem os sentidos que damos às coisas. São estas representações, que ao circularem pela sociedade, dão sentido ao que antes foi imaginado. Antunes (2001) coloca que

O homem, através do imaginário radical compreendido como a capacidade de criação humana, cria formas, idéias, instituições, normas, valores, ritos,

mitos, sendo que este movimento é dialético e contínuo, formando significações sociais instituintes e instituídas. (ANTUNES, 2001, p.32)

Neste sentido, a capacidade do ser humano de criar, desvendar caminhos, denominada imaginário radical, nos leva a construir significações frente às imagens que nos rodeiam. O imaginário serve então, para entender o que não está revelado em nossas relações, para revelar o que permanece nas sombras de nossa consciência. Desta forma é natural pensar que todos têm o imaginário muito fortalecido. Por que então não há transformação?

Para Castoriadis (1982), a sociedade está em constante movimento, pois o ser humano tem uma capacidade de criação chamada **imaginário radical** ou instituinte. Este é a possibilidade que temos de pensar, imaginar e instituir algo novo. Quando nascemos, temos uma força criadora imensa, um imaginário radical que ao poucos, pelas regras, sanções, podas, controle, acaba por ser regulada num processo chamado **heteronomia**.

Quando o homem conserva esta capacidade imaginária radical, desenvolve a **autonomia**, aqui entendida por Castoriadis (1982) como um projeto coletivo de sociedade.

A sociedade, como forma de controle, tenta englobar esta gama do imaginário, ao instituir regras, modelos a serem seguidos, dogmas, leis. Mas e a escola, onde se encaixa nisso? Acredito que a prática educativa, como toda a atividade humana é influenciada pelo imaginário. Ao escolhermos trabalhar este ou aquele conteúdo, desta ou daquela forma, estamos sendo constantemente influenciados por forças nem sempre claras. Nossas experiências enquanto alunos, nossas crenças, nossas relações dentro e fora da escola, têm grande influência sobre o que desenvolvemos dentro da sala de aula com nossos alunos. Estas influências atuam sob forma de mitos, ritos, leis, crenças que nos levam a tomar certas atitudes ou decisões.

Ao permitirmos que nossos alunos interajam no próprio processo educativo, participando, construindo, questionando e principalmente refletindo sobre o que se faz na sala de aula e decidindo sobre isso, permitimos que eles construam suas próprias experiências, desenvolvendo assim sua autonomia. Ao transmitirmos conteúdos amorfos, sem reflexão ou questionamento, ao darmos aulas ricas em informações, mas pobres em conhecimentos, estamos reproduzindo a heteronomia.

Cabe ao professor, questionar-se a fim de decidir que tipo de educação lhe é apazível. Eis o grande papel do educador.

CAPITULO 4

O CURRÍCULO DA EJA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Quando comecei a trabalhar com adultos, a maior dificuldade que enfrentei foi à responsabilidade de decidir sobre o que ensinar, que conteúdos eram mais importantes, o que incluir e o que deixar de fora na estruturação do plano de trabalho.

Apreendi que trabalhar com educação é uma caminhada que se faz e refaz no dia a dia. Compartilho as idéias de Arroyo (1996) quando ele diz que trabalhar com Jovens e Adultos é uma prática desafiadora para o profissional da educação, visto serem estes sujeitos históricos concretos, ativos na sociedade onde estão inseridos e que voltam à escola, muitas vezes depois de muitos anos sem estudar, com sonhos, perspectivas e desejos diferenciados. Seguindo esta linha de pensamento, penso que não é pertinente, portanto, que os alunos da EJA sejam vistos e tratados da mesma forma que os alunos do ensino regular.

Pensando nisso, notei com o decorrer das aulas, que a própria organização do trabalho escolar tem de ser diferenciada. O conteúdo tem que se reestruturado de acordo com as necessidades da turma, as técnicas e metodologias devem ser constantemente revistas, pois nenhuma turma é igual a outra e cada aluno é diferente apesar das semelhanças.

A maioria das escolas que hoje oferece EJA, teoricamente passou por uma reformulação paradigmática em que se pensou e estruturou a nova educação de adultos, contudo já coloquei, na maioria das vezes toda esta inovação não passa de um disfarce burocrático, cheio de relatórios e planejamentos que na essência reproduzem o mesmo ensino supletivo quantitativo e massificante.

Acredito que educar, como diz Freire (1983) é propiciar instrumentos para que o homem possa interagir na sociedade onde está inserido, de forma atuante e crítica. Esta idéia perpassa todos os documentos que se referem à EJA. Porém, o modelo educacional que temos ainda não corresponde a isso. A escola tem

reproduzido, através de seus conteúdos programáticos e disciplinas, o que a sociedade espera do indivíduo em formação. Neste ato a escola, ano após ano, tem fragmentado a educação, dissociando o saber aprendido na escola do saber vivido. A escola tem agido como se aprender fosse um ato isolado, com pré-requisitos estáticos a serem cumpridos, sendo sustentada pelo ideal da cultura inatista, onde a verdade é dada pelo professor a alunos submissos e passivos. Isso está refletido na construção currículo escolar e dos planos de estudo que, geralmente, são copiados e utilizados indiscriminadamente ano a ano.

A escola não é o único lugar onde há aprendizagem humana. Seria extremamente ingênuo acreditar nisso. Existem diversos lugares onde os homens podem aprender diferentes saberes, habilidades, competências. Porém a escola, por manter-se organizada como lugar específico para construção do conhecimento, de trocas de saberes e reflexão sobre os mesmos, é fundamental para a plena aquisição da cidadania, podendo com isso auxiliar na transformação da realidade.

A escola pode ajudar a mudar a realidade que nos cerca, pois é a partir das experiências que vivemos que mudamos nossa percepção do mundo. Quando a escola ajuda o aluno a ampliar seu conhecimento, a refletir sobre suas relações sociais, a partir do momento em que o aluno se modifica, ele transforma a realidade. Posso dizer então que, indiretamente, a escola transforma ou mantém o mundo, através de sua influência sobre os alunos. Com o passar do tempo, e prática em sala de aula, percebi que o currículo é um dos principais instrumentos de manutenção da realidade. Quando visto apenas como uma listagem de conteúdos a ser seguida, um conjunto de saberes construídos individualmente, o currículo, de um modo geral, não modifica a realidade.

De forma idealizada, a sociedade deveria oferecer, principalmente, através da educação básica, condições igualitárias para que os indivíduos tivessem acesso ao exercício pleno de uma cidadania ativa. Mas, contrariando este discurso, a escola criou artifícios, como por exemplo, a divisão do conhecimento em disciplinas estanques, a criação de pré-requisitos e avaliações quantitativas, que inviabilizam a universalização de uma educação pública, desarticulando os interesses dos segmentos sociais e culturais, tradicionalmente excluídos do conceito e das práticas que implicam a cidadania.

O que vemos, na maioria de nossas escolas hoje, é a manutenção de um ensino fragmentado, formando cérebros passivos, reproduzindo um discurso

inconsistente muitas vezes tido como diferente ou atual. O que permanece, porém é a idéia da escola com centro do saber, o professor como o detentor do conhecimento, que “dá” sua aulas a um aluno que é apenas um receptáculo de informação. Mas como isso pode ser modificado?

É ai que entra o currículo, como componente articulador destas reflexões, auxiliando nesta tomada de consciência, neste despertar do homem que o currículo escolar instituído e instituinte faz a diferença no meio escolar.

Penso que a escola é a instituição responsável pela educação formal dos cidadãos, mas cumpre seu papel efetivamente apenas quando a sociedade assimila a preocupação com o desenvolvimento pleno do ser humano. Permeada de diferentes práticas, concepções e tradições educativas, a escola influencia diretamente na construção da sociedade que temos. Desta forma, o currículo escolar insere-se como fator relevante tanto para a construção da sociedade, como para o desenvolvimento do ser humano a ele confiado e o sucesso da aprendizagem.

Minha reflexão tem se detido, principalmente, na necessidade da construção de um currículo específico para a EJA, não apenas como recorte do currículo regular como coloca Cury no parecer 11/2000, tomando para si as mesmas diretrizes do ensino fundamental e médio (2000, p. 61). Isso tem sido feito há muitos anos, no antigo supletivo, nas provas de suplência e na própria EJA quando os educadores ignoram a continuação do texto, que ressalta que essa utilização “não significa uma igualdade direta quando pensada à luz da dinâmica sócio-cultural das fases da vida” (p.61). Ou seja, tomar por base os parâmetros curriculares do ensino regular não é simplesmente copiá-los para a EJA, sem a reflexão ou mediação necessária. O parecer ressalta a necessidade de ressignificar estas diretrizes comuns, quando necessário.

Muitas vezes, vi colegas professores muito preocupados com os “conteúdos”, ministrando aulas vazias e deixando de lado questões significativas para o desenvolvimento humano dos educandos a eles confiados. Estes professores ignoram os conceitos de interdisciplinaridade, não procuram flexibilizar os conteúdos, nem adaptam os mesmos à realidade sócio-cultural dos educandos. Detêm-se a aparente “necessidade” dos programas e acabam optando pela compactação de conteúdos estanques e dissociados, sem fazer a leitura das necessidades reais dos educando, visando principalmente à retomada da construção de seu conhecimento, interrompida ou negada na infância.

Mas o que é currículo afinal? Se pensarmos que este é muito mais que uma listagem de conteúdos e saberes, o que nos resta? O que envolve? Qual sua base?

Sacristán (2000) coloca o uso do termo currículo como relativamente recente entre nós. Para ele, ao definirmos o currículo, estamos definindo as funções da própria escola, situando-a histórica, política e socialmente. Neste sentido, o currículo não é simples listagem de conteúdos a serem repassados, mas todas as implicações contidas neste ato. O currículo, então, é visto não como conhecimentos pré-determinados e rígidos, formatados em disciplinas estanques e fragmentadas, mas como uma ferramenta para construção do próprio homem, como ser reflexivo e ativo na sociedade em que vive.

Acredito que a escola ensina muito mais que conteúdos. Ao perguntar o que se aprende na escola para uma turma de EJA, uma aluna respondeu que na escola, se aprende a viver e conviver com os colegas, não só as letras, mas o que nos faz pensar para mudar o que somos. O currículo deve ser parte da escola, mas também parte dos envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Não quero dizer com isso que não deve haver conteúdos, mas que estes devem ser pensados e (re) pensados conforme a participação dos educandos e dos educadores. Afinal, do currículo também fazem parte: crenças, reflexões, desejos, necessidades e esperanças dos envolvidos no processo educativo.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

O currículo, desta forma, caracteriza uma prática extremamente complexa, apresentado diversas concepções, significados e significantes, pois está relacionado com a própria organização do sistema escolar. Sacristán (2000) analisa o currículo a partir de cinco âmbitos diferenciados, sendo sua função social, seu projeto ou plano educativo, a expressão formal desse projeto, prática e campo de pesquisa.

Ao definir o currículo, o professor, a instituição, os educandos estão definindo a função social da própria escola (Sacristán, p.170) e sua forma de situá-la no tempo. Por isso, afirmo que o currículo não pode ser encarado com leviandade e sim trabalhado de forma coletiva, com todos os envolvidos no processo educativo.

Ao fazer isso, a escola vai trazer a realidade do aluno para as salas de aula, cooperando com ela, construindo conhecimento a partir de experiências concretas, trabalhando temas relevantes e interessantes para os educandos, professores e comunidade. Ao sentir-se aceito como é, e principalmente ao ser ouvido, sendo parte do processo e não simples espectador, o aluno vai permanecer mais tempo na escola, pois as aulas certamente serão mais interessantes, proveitosas e dinâmicas. Ao participar da elaboração do que vai ser trabalhado e não apenas repassar os conteúdos de forma automática, o professor certamente se perceberá importante na construção do conhecimento, tendo mais prazer em preparar a sua aula. Ao ver que suas necessidades, seus anseios são trabalhados e discutidos na escola, a comunidade entenderá que é parte dela e será mais atuante de modo geral. Perceber o currículo neste emaranhado de concepções e sentidos é entender que ele pode ser a base da transformação da realidade que nos cerca.

Para esclarecer ainda mais esta questão, Sacristán (2000, p. 104) estabelece seis níveis ou fases na objetivação, significação e construção do currículo:

✎ **O currículo *prescrito*:** prescrição ou orientação à qual o sistema educativo está submetido; serve como ponto de partida, referência, controle sendo no caso da EJA, a LDB e os PCN's. Seus objetivos são, entre outros, promover uma cultura comum, assegurar a mínima qualidade de ensino, organizar os saberes e os sistemas escolares. Ele atua através da legislação, da homogeneização dos materiais didáticos, de provas e testes gerais (como os exames nacionais de ensino, ENEB, ENEM, Provão dos cursos de graduação, etc), e etc.

✎ **O currículo *apresentado aos professores*:** é a interpretação do currículo, que ao passar pelas diferentes instâncias é "traduzido" de forma geralmente genérica e apresentado nas escolas. Reflete a política de dominação de quem está atuando no poder e as concepções de quem

geralmente coordenam e administram os recursos. Nos estados, as CRES são grandes responsáveis pela interpretação e tradução do currículo.

✎ **O currículo moldado pelos professores:** como agente ativo e decisivo na concretização dos conteúdos, o professor acaba por modificar, significar e muitas vezes ressignificar o currículo, as diretrizes, modelos e guias que recebe, podendo adapta-lo ou não a sua própria metodologia, prática, conceitos curriculares, etc.

✎ **O currículo na ação:** é a prática real, que se concretiza nas salas de aula. “O currículo na ação é a última expressão do seu valor” (Sacristán, 2000, p. 201), pois, é na prática que todo projeto se faz realidade, ou seja, adquire significação. Aqui podemos notar o que realmente se ensina/aprende, através do currículo instituinte. Nesta fase que sentimos a qualidade do ensino, pois a prática é influenciada por diversos fatores, que acabam por permear o currículo. São as ações do professor, as atividades em sala e tarefas, pesquisas, etc.

✎ **Currículo realizado:** também conhecido como currículo oculto, são as conseqüências da prática: cognitiva, afetiva, sociais, etc. É o que resulta da prática docente que extrapola os conteúdos disciplinares. É muitas vezes ignorado, pois a reflexão sobre ele é complexa e envolve a reflexão sobre a prática.

✎ **Currículo avaliado:** são as formas de controle, do ato discente e docente. “O controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade, que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória...(p. 106)”. Não envolve somente provas e testes formais, mas toda a estrutura avaliativa da educação, como planos de trabalho, pareceres, atividades, exercícios, questionamentos, etc. é a forma de controlar a aprendizagem e, conseqüentemente, a própria educação.

Em cada um dos níveis descritos por Sacristán (2000), existem inúmeras possibilidades de pesquisa. Peço especial atenção ao terceiro nível, que caracteriza o **currículo moldado pelos professores**. É nesta área que se detêm minhas reflexões, pois como já coloquei, desejo pesquisar qual a concepção de currículo que os professores atuantes em EJA possuem e quais as significações sociais que os educadores que trabalham com EJA – séries iniciais, tem do currículo posto.

Ora, o currículo, como coloca Sacristán (2000) é uma prática que se faz nas relações escolares. Assim,

Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos, a influência é recíproca. (SACRISTÁN, 2000, p. 164)

Desta forma, devemos considerar também os processos subjetivos, pois se o professor molda o currículo, é importante levar em conta também o que o leva a moldar este currículo. Daí a importância da sua história de vida, que trataremos mais adiante.

O professor não decide simplesmente que conteúdos transmitir ou a forma mais apropriada de fazê-lo. É sobre ele que recaem as decisões sobre o que é relevante, e acredito que toma estas decisões baseadas no seu ponto de vista. Por exemplo, ao ensinar sobre a abolição da escravidão no Brasil, a opinião do professor, sua cultura, suas crenças e conceitos pesarão muito ao falar sobre a “bondade” da princesa Isabel ou a “liberdade” que os negros passaram a ter. Minha própria escrita a respeito é influenciada pelo que acredito, o quanto, então, minha prática será afetada?

CAPITULO 5

O PROFESSOR ATUANTE EM EJA: INVESTIGANDO OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Como vimos, ao se pensar sobre educar jovens e adultos, vê-se que de um modo geral, ao longo da história foram feitas várias tentativas de se resolver o problema do analfabetismo brasileiro e, por conseqüência, o enquadramento da EJA nas leis educativas brasileiras. Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que começou a se delinear uma educação diferenciada e contextualizada para essa realidade e a EJA passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica, não obrigatória e gratuita.

Hoje, muitas escolas oferecem esta modalidade, porém, como aponta Haddad (2000) “a ampliação da oferta escolar não foi acompanhada por uma melhoria das condições de ensino, de modo que hoje temos mais escolas, mas a sua qualidade é muito ruim” (p.125). Diversos fatores colaboram para essa realidade, mas um dos que mais chama a atenção é o fato de os professores não recebem formação inicial adequada, e geralmente não terem possibilidade de formação continuada específica.

Nóvoa (1991) coloca que a ação pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores, crenças, idéias e situações, que não podemos controlar. O professor protagoniza um importante papel no processo ensino aprendizagem. Se este tiver uma postura crítica, socializando conhecimento, estimulando a tomada de consciência e procurando desenvolvimento da cidadania, seu papel será ainda mais relevante.

Partindo deste ponto de vista, o educador tem que ter discernimento, comprometimento e sensibilidade, em busca de uma prática educativa baseada no

respeito aos saberes trazidos pela realidade e experiência dos educandos, seus desejos e necessidades, a fim de construir uma prática pedagógica concreta, que envolva toda a comunidade escolar. Para o professor que atua em EJA esse comprometimento com sua prática deve ser ainda mais explícito, para que sua atuação docente, como diz Freire (1983), seja capaz de contribuir para a organização de um pensamento reflexivo, que leve a transformar e superar a realidade em que seus alunos estão inseridos, quando necessário.

Mas, como pensar em uma educação diferente, com uma mudança real, se o que vemos, na maioria das vezes, são educadores que se mantêm estáticos, à margem das transformações? Nossas escolas estão recheadas de professores que chegam à escola e ministram suas aulas, sem se inteirar da delicada situação escolar onde se encontram, sem se importar com seus alunos e sua realidade. Nisto, a prática educacional perde muito, pois desvaloriza e, muitas vezes, ignora a riqueza cultural e experiencial das salas de aula. O professor tem que possuir os saberes, compreendê-los, organizá-los e estruturá-los para então ensinar. Só se constrói conhecimento ao se refletir sobre o que se ensina e como afirma Nóvoa (1991), “não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos” (p. 67), o que não é realidade nas escolas brasileiras.

São estes professores os responsáveis por estimular os alunos a adquirir conhecimento. Mas estão eles cumprindo seu papel? Morin (2002) aponta a necessidade de uma urgente “reforma do pensamento”. Urge que se repense a prática docente, de forma que comece a se instaurar uma educação questionadora e consciente de seu papel fundamental na transformação da sociedade. Tornou-se vital, como coloca Morin (2002) “favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade” (p.39).

Freire (1983) afirma que, ensinar não é mera transmissão de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. Ensinar é algo dinâmico e profundo, que exige consciência de que somos inacabados. O professor, nesta perspectiva, passa a ser um mediador, um motivador que constrói o seu conhecimento na relação com seu aluno, de forma a lhe propiciar atividades que despertem seu interesse e o levem a querer construir novos conhecimentos.

O professor não pode ser simplesmente um repassador de conteúdos e tarefas, mas deve ser capaz de produzir algo que tem sentido e significado na relação ensinar/aprender. Como diz Bolzan (2002), a educação que queremos refere-se ao processo onde professor e aluno são partes ativas na construção do conhecimento. O papel do professor, sobre este prisma é de “introduzir os alunos na cultura escolar, servindo de suporte, sendo estímulo auxiliar, proporcionando seu avanço em relação às novas conquistas escolares” (p.26,27). E isso só será possível quando os educadores começarem a refletir sobre a atividade docente: sobre o que se ensina, como se ensina e principalmente por que se ensina.

Não quero de forma alguma culpabilizar⁶ os professores por todos os problemas que a educação brasileira enfrenta. Tenho consciência que a ampliação de acesso à escola pública, que vimos nas últimas décadas, não veio acompanhada de medidas e ações que garantissem a melhoria da qualidade de ensino. Sei que a maioria das escolas mantém um quadro deficitário de recursos humanos e materiais, falta de equipamentos, condições de trabalho ruins e pouco ou quase nenhum apoio dos órgãos competentes. Penso, porém, que os educandos que nos são confiados têm direito de receber de nós o melhor possível, visto ainda sermos considerados os detentores do saber.

Para que isso ocorra, além de uma formação inicial específica, é necessário um comprometimento do professor com sua formação continuada. A LDB destaca em seu artigo 61 a necessidade que haja uma “formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando...”. Seria necessário, portanto, que se criassem cursos específicos para atuar nesta realidade. O PARECER CNE 11/2000, ainda acrescenta que a formação dos professores para a EJA tem certos critérios a seguir:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, **além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta**

⁶ Guedes-Pinto (2002, p.46-47) afirma que há duas tendências atuais na sociedade: uma que culpabiliza o professor por todos os fracassos da educação e outra, mais crítica do sistema escolar, que compreende o fracasso por sua “inserção no contexto sócio-político-econômico da época em que vivemos”.

modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (PARECER CNE, 11/2000, p.56, **grifo meu**)

A lei coloca que o docente da EJA além de ter o conhecimento específico em sua área necessita de recursos que o habilitem a atuar nesta modalidade. Porém, a maioria dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos não têm uma formação que possibilite o entendimento da complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Nossas instituições de ensino superior não desenvolveram uma formação específica para esta realidade. A formação inicial necessita ajustes, melhorias, revisões, pois não corresponde ao que é exigido pela lei. Não se formam professores para atuar na EJA. Formam-se Biólogos, Lingüistas, Matemáticos, Pedagogos, etc, que trabalham com EJA. Por isso a dificuldade na adaptação dos conteúdos e da metodologia. Digo isso baseada não só no que observo no dia à dia como profissional da educação, mas pela minha própria formação universitária. Tomei conhecimento da existência desta modalidade apenas ao prestar um concurso no ano de 2001, apesar da EJA como está estabelecida existir deste o ano de 1996. Durante todo meu curso de Pedagogia, esta realidade ficou fora das discussões educacionais desenvolvidas no curso. Somente com a reforma do currículo do curso de Pedagogia, a EJA conseguiu um espaço, ainda que em uma disciplina optativa.

A formação do docente da EJA deveria ocorrer então na prática, por não ter ainda uma formação no ensino superior que contemple os desafios da educação de jovens e adultos. Mas estão os professores buscando essa formação? Em minha experiência em sala de aula, já participei de muitos cursos, encontros e seminários, procurando sempre disseminar o conhecimento apreendido durante os encontros. Regularmente, ao saber de algum evento ou ao deparar-me com algum folder em especial, levo-o para a escola, para apreciação dos colegas. Quantas vezes já ouvi as perguntas: Quantas horas? É curso ou seminário? (Porque curso eu já tenho este ano...) Perguntas que vinham antes mesmo da

leitura do folheto e interação do tema a ser tratado? Vezes sem conta. Estão estes docentes realmente preocupados com a qualidade do seu trabalho?

Percebo que, a maioria de nossas escolas ainda reproduz um modelo de educação voltado apenas para a formação científica, que regularmente é medida através de provas, testes e avaliações. Nesta visão educacional, o foco principal do ato educativo é a acumulação de conhecimento. A EJA tem se mantido um passo a frente, buscando superar esta realidade, pois seus princípios priorizam a construção do conhecimento, através da contextualização dos conceitos trabalhados. Desenvolvendo uma cultura de formação, a proposta pedagógica da EJA propõe a atualização dos professores em serviço, através de reuniões pedagógicas semanais, o que ressalta que a consciência da necessidade de formação continuada para a melhoria da qualidade do ensino.

Ora, se isso é lei e ocorre nas escola, por que ainda há tantos analfabetos? Por que o acesso à escola ainda é privilégio de alguns? E por que estes apesar de ter acesso deixam de freqüentar a escola? Por que vemos professores apesar da formação continuada ainda relutarem em modificar suas práticas?

Estas questões me levam a questionar o modo como ocorre esta formação continuada. O artigo número 87 da LDB nº. 9394/96 instituiu a “Década da Educação” estipulando no § 4º que até o fim deste período somente seriam admitidos professores “habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Essa exigência acarretou uma corrida por “certificação” ou “diplomação”. Neste ensejo, o que temos visto é a disseminação de faculdades e universidades mal estruturadas, que oferecem uma “formação básica” superficial em um tempo mínimo, geralmente não presenciais. Faculdades de férias que prometem a formação em tempo mínimo e sem muito ônus. Quem procura estes cursos tem preocupação com a real formação teórica? Ou apenas pagam para cumprir uma exigência da lei? Têm estes profissionais uma preocupação verdadeira com sua prática educativa ou simplesmente “correm” atrás de certificados? Têm estes profissionais se preocupado com a aprendizagem de seus alunos? Tem havido uma real qualificação profissional destes professores? Barcelos (2006, p.26) afirma que a formação de professores passa “por um momento muito rico quanto às diversidades e às pluralidades de diálogos que podem ser estabelecidos”. Mas, a

meu ver, este momento tem sido pouco aproveitado pelos professores e instituições. Apesar da multiplicação de diplomados a qualidade da educação continua deixando a desejar.

Isso acontece, no meu ponto de vista, porque os professores não estão acostumados a repensar a sua atuação em sala de aula, não estão habituados a avaliar seu trabalho. Sem isso, é quase que impossível que se “reaprenda”, como coloca Morin (2004, p.55). Quando o professor se dá conta que os cursos de formação continuada, as graduações e pós graduações, seminários e encontros, não são apenas meios de se “ascender na carreira”⁷, mas sim formas de qualificar o trabalho docente, a educação assume nova perspectiva, bem mais qualitativa e preocupada com a aprendizagem do aluno. Morin (2004) continua, dizendo que

“reeducar a si próprio significa sair de uma minoria; significa que os educadores sentem a necessidade do problema e, como desviantes vão ajudar os outros educadores a mudar. Os educadores podem, também, fazer a sua reeducação em muitos livros e ver as aspirações dos alunos, dos estudantes.” (MORIN, 2004, p.55)

A educação é freqüentemente invadida por modismos, novas teorias e técnicas que modificam a práxis pedagógica. Inovações, teorias, soluções milagrosas que acabam por auxiliar no fracasso da educação. Digo isso, por perceber que esta imposição formal da lei leva muitos professores de volta aos bancos escolares, mas ao invés de produzir uma nova prática educativa, uma reflexão que os leve a questionar a sua práxis, uma real formação, acaba por reproduzir discursos vazios, pensamentos condensados em “slogans” que acabam por dissociar definitivamente a teoria da prática. Ao se apropriar de um discurso que parece novo, sem refletir sobre o mesmo, ao tornar-se cliente desta máquina de formação pedagógica, o professor torna-se reproduzidor da mesma.

Como formar indivíduos críticos se nós mesmos aceitamos, muitas vezes sem refletir ou questionar, as imposições do mercado de trabalho? É preciso transpor

⁷ No quadro de carreira do magistério do Estado do RS, os professores são avaliados ano a ano, através do número de certificados apresentados. Dá-se maior importância aos eventos internacionais, com certificação de mais de 40 h de curso, em detrimento da área ou tema desenvolvido.

este paradigma fundamentado na ótica mercantilista, e superá-lo, para a construção de uma nova inteligência, uma inteligência complexa, capaz de compreender a complexidade do real. A formação profissional é pessoal e intransferível. Não se formam professores que não querem ser formados. Apenas que expede certificação para corpos presentes. A verdadeira formação ocorre quando ao participar de palestras, cursos e seminários o professor procura experienciar em sua prática a teoria que foi trabalhada. A formação só vai ser real quando o educador se der conta disso, assumindo uma postura mais reflexiva e construtiva de sua atuação profissional.

Segundo coloca Morin (2002), a inteligência que só sabe separar, rompe o caráter complexo do mundo em fragmentos desunidos, fraciona os problemas. É uma inteligência cada vez mais cega, porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretor ou de uma visão a longo prazo. É preciso que se rompa esta barreira de cegueira, e para isso é imprescindível que se tome consciência da diversidade e da complexidade do humano.

Deste ponto de vista, a tarefa do professor é impressionante. Ao analisar a realidade do professor no Brasil, um professor que trabalha demais e recebe muito pouco, um professor que faz “rodízio” de escolas para sobreviver, um professor que convive com o sucateamento das instituições e com a falta ou inexistência de recursos materiais, parece loucura exigir que se mantenha a qualidade da educação. Mas, como coloquei anteriormente, é justo que nossos alunos recebem uma educação sem qualidade por causa disso? Faz-se vital uma tomada de posição. Chega de manter-se aquém das decisões. Cabe a nós professores analisar e questionar sobre qual a nossa postura perante a escola e a sociedade. O que temos é suficiente? É o necessário? Não? Então o que queremos? Essa resposta delineará o caminho a percorrer. Supondo que se decida ser crítico, transformador de sua realidade, acarretará então uma profunda mudança de seus próprios paradigmas, revendo sua prática diariamente, criticando e questionando de forma a construir e reconstruir sua práxis pedagógica, sua própria realidade, numa relação dialética.

Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser “brinquedos inconscientes não só de suas idéias, mas

das próprias mentiras. O dever principal da educação é armar cada um para o combate vital para a lucidez”, como assegura Morin (2002, p.33). Basta de professores com a “cabeça cheia” de conteúdos, que sentem a obrigação de depositar todo seu conhecimento sobre seus alunos. O novo milênio pede uma nova educação. E esta só ocorrerá se nós, professores, acreditarmos em nossa capacidade mobilizadora, se repensarmos os rumos da educação para estabelecer novos rumos à própria raça humana.

Nesse sentido, a formação de professores deve ser como afirma Nóvoa (1992), um processo de reflexão que o professor faz em relação a sua própria ação e sobre a reconstrução permanente dos processos identitários. Isto significa dizer que os processos de formação são produzidos, como coloca Antunes (2000)

(...) através da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente. Neste sentido, cabe destacar que a prática docente desenvolvida na sala de aula é resultante não só dos conhecimentos adquiridos através do ingresso na licenciatura, mas também da trajetória de vida e do saber da experiência. (ANTUNES, 2001, p.30):

Creio que ser professor não é fruto apenas da academia, apesar de ter consciência que esta nos dá uma base teórica insubstituível para o início da vida profissional. Afirmo, entretanto, que o professor em sala de aula, quando reflete sobre as práticas e metodologias desenvolvidas, quando procura nos autores uma referência para sua práxis, quando compartilha com os colegas as conclusões ou questionamentos adquiridos, está formando-se continuamente. A formação se dá também nas palestras ou cursos, mas não necessariamente apenas nestes locais. Os espaços de formação dentro da escola constituem-se nas trocas de experiências e de saberes, nos quais, segundo Nóvoa (1992), cada professor desempenha, simultaneamente, o papel de formador e de formando, ensinante e aprendente. Na prática, o ensinar deixa de ser uma atitude isolada, inserindo-se no contexto escolar, visto levar em consideração as necessidades reais dos educandos e, porque não, dos próprios educadores, baseado nas suas histórias de vida. A formação ocorre então, não na acumulação de horas ou certificados, mas pelo trabalho reflexivo e crítico, na busca de soluções para os problemas escolares. Com certeza, o

desenvolvimento de uma postura reflexiva, por parte dos professores, passa também pela necessidade de produção de saberes e de valores comprometidos com os princípios da ética, através do fortalecimento da autonomia nas várias dimensões que fazem parte da existência humana.

A instauração do diálogo na escola, entre todos os envolvidos, é de fundamental importância para consolidar saberes construídos na prática profissional reflexiva, através da qual também são construídas novas significações. Concordo com Nóvoa (1992) quando ele afirma que

... a escola e os professores não se podem limitar a reproduzir um discurso tecnocrático, socialmente asséptico, culturalmente descomprometido. Todo o silêncio é cúmplice, e não podemos calar a voz das injustiças que se reproduzem também através da escola. Na verdade, o que distingue a profissão docente de muitas outras profissões é que ela não se pode definir apenas por critérios técnicos ou por competências científicas. Ser professor implica a adesão a princípios e a valores, e a crença na possibilidade de todas as crianças terem sucesso na escola (NÓVOA, 1992, p.36).

A escola é um espaço rico em construção, não só de conhecimentos, mas de valores e atitudes. O professor, além de ensinar os educando a ele confiados os conceitos e saberes científicos, pode, e deve ajudar os mesmos a construir seus valores, na busca de maior autonomia e cidadania. Não devemos esquecer que a organização do cotidiano escolar pode impossibilitar a troca de saberes construídos pelas práticas educativas desenvolvidas. A educação é um processo gradual, com risco de retrocessos e frustrações. A maioria dos educadores se deixa frustrar, captar pelo sistema e acaba por reproduzir a cultura idealizada, sem questionar. Poucos são aqueles que, a partir de uma postura reflexiva, conseguem romper com o sistema instituído.

É necessário que se [re]signifique a função social da escola, de forma que ela se insira no mundo contemporâneo. A EJA, então, oferece aos seus educadores e educandos a possibilidade real de construir conhecimento. Essa construção do conhecimento não visa à simples instrução para a aquisição de um diploma, mas como ressalta Arroyo (1996), garante o acesso que estes jovens e

adultos trabalhadores têm por direito de participar ativamente da cultura, mas de forma condizente a sua idade e vivência.

Neste sentido, o papel do professor ultrapassa o simples repasse de saberes e conteúdos, desvinculados da realidade e passa a ser de explorar todas as possibilidades sobre um tema para que o indivíduo possa trabalhar livremente com outros temas depois. A escola, assim, deixa de ser um espaço de reprodução dos estudos científicos e passa a ser um espaço de aproximação com a experiência socialmente elaborada. O aprender deixa de ser memorização e repetição da técnica e de conceitos científicos e como coloca Leontiev (1988) passa a ter um motivo, o que acarretará numa operação mental muito mais prazerosa e efetiva. Segundo Garcia (2000)

A sala de aula, quando vencemos o medo de errar e aprendemos que sem o erro não nasce o novo, pode efetivamente ser um espaço/tempo de ricas aprendizagens em que todos ensinam e aprendem e, mais que tudo, onde se cria novos conhecimentos. (GARCIA, 2000, p.118)

A educação, baseada nestes pressupostos, toma novas formas no que se refere ao pensamento, linguagem, aprendizagem, atividade, desenvolvimento. Deixa de ver as relações sujeito x objeto e passa a se centrar nas relações sujeito x meio e suas várias mediações. Educar, neste caso, é procurar superar o senso comum e construir um conhecimento real, superando uma visão simplista, fragmentada e mecânica da realidade, passando a uma visão unitária, ativa, original e bem mais coerente.

CAPÍTULO 6

A METODOLOGIA: DESCREVENDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Após escolher o tema da pesquisa, selecionar os objetivos e discutir o problema a ser refletido, uma das coisas que mais me preocupou foi escolher uma forma, uma estratégia, que me permitisse observar e analisar, de forma ampla e ao mesmo tempo significativa, no tempo limitado que dispunha, todas as possibilidades da investigação que eu faria.

A escolha da metodologia, neste sentido tem um significado especial. Segundo Antunes (2001), ela está intimamente relacionada com a forma como o pesquisador vai nortear seu trabalho, pois auxilia na estruturação da pesquisa, na seleção dos colaboradores, na reflexão, na busca da solução dos questionamentos, possibilitando a criação de estratégias coerentes com o que se acredita.

Durante toda a minha formação, defendi que a Educação não deve ser quantificada ou medida. Ao investigar a educação, tenho a consciência de estar observando relações humanas, fenômenos que por suas especificidades fogem a padrões e parâmetros. Surge então a questão: Que abordagem adotar? Optei por utilizar uma abordagem qualitativa, pois permite que eu me detenha nos resultados e no processo de construção da pesquisa, visto que

Os dados recolhidos são (...) ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a se investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN; BICKLEN, 1994, p. 16)

Ao optar por esta abordagem, precisei rever alguns conceitos. Sempre diferenciei a pesquisa qualitativa da quantitativa, considerando que na primeira dava-se maior ênfase ao processo e na segunda à tabulação de dados. Com o desenvolver desta pesquisa, descobri que a investigação qualitativa envolve bem

mais que estudar os processos e sim pode, e deve, incluir dados. O que muda é a forma de análise.

A pesquisa qualitativa é bem mais antiga do que imaginava, remontando ao século XIX. Apesar disso, segundo Bogdan; Bicklen (1994), a expressão só foi utilizada na área das ciências sociais a partir dos anos 60 do século passado, para designar de forma genérica “diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características (p. 16)”.

Para Bogdan; Bicklen (1994), os dados são considerados qualitativos quando são “ricos em pormenores descritivos” sendo relativos a pessoas, locais ou conversas, “e de complexo tratamento estatístico” (p. 16).

Na investigação qualitativa, o pesquisador procura interpretar os fatos, buscar suas respostas, compreender os fenômenos pela sua descrição e interpretação. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa envolve ativamente pesquisador e colaboradores, pois as influências de um e outro estarão presentes nos resultados obtidos. Para Bogdan; Bicklen (1994), por ter um caráter flexível, a pesquisa qualitativa “permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem que se moldar a questões previamente elaboradas” (p. 17).

Posso dizer que a investigação qualitativa tem, segundo Bogdan; Bicklen (1994), cinco características principais:

✍ Permite ao pesquisador observar os fatos de forma mais próxima, pois geralmente participa (mesmo que como observador) do que está sendo investigado. A fonte de pesquisa é o “ambiente natural”, e o principal instrumento é o investigador. (p. 47). O investigador procura freqüentar o lugar de estudo porque se preocupa com o contexto de onde os dados foram coletados e sua influência sobre eles.

✍ A sua principal forma de coleta de informação é a descrição. “Os dados recolhidos são em forma de palavra ou imagens e não de números”.(p.48). O objetivo é tentar capturar o maior número possível de nuances de um mesmo fato, de forma a analisar toda a riqueza contida no registro. É vital que se faça o relato destes contatos, em forma de diário de campo, pareceres, gravações, fotos, para que, posteriormente, se faça a análise das informações obtidas.

- ✍ O objetivo maior não é o simples resultado obtido, mas o processo que levou a ele, sua história, influências, etc.
- ✍ As informações tendem a ser analisadas de forma indutiva. Não são coletados a fim de confirmar ou afirmar hipóteses construídas previamente. Na pesquisa qualitativa não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é "a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (Bogdan, Bicklen, 1994, p.16), levando em consideração o contexto do qual fazem parte.
- ✍ Dá-se grande importância ao significado. O que o colaborador quis dizer com isso? Que influência isso remete? Por que isso é relevante. Geralmente, se faz o contraponto, refletindo com os colaboradores sobre o que foi apreendido pelo pesquisador.

A investigação qualitativa é mais complexa e trabalhosa, tendo em vista a quantidade de informações coletadas e as diversas fontes utilizadas. Essa abordagem me parece muito mais rica em significados, pois "são as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo." (p.62)

Partindo desta premissa, podemos admitir que na investigação qualitativa não haja uma verdade única, absoluta. Pesquisador e colaborador constroem os resultados, no decorrer da pesquisa. Nesta perspectiva não há neutralidade. Como não há educação neutra, acredito esta ser a abordagem adequada para uma pesquisa na área.

6.1 O contexto da Pesquisa

A investigação foi desenvolvida com a colaboração de quatro professoras, vinculadas à rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul, atuando na primeira e segunda etapas da Educação de Jovens e Adultos. As interlocutoras foram selecionadas quando participei como relatora de experiência do curso de formação para professores alfabetizadores financiado pela UNESCO e promovido pelo Estado do RS, em parceria com a UFSM, intitulado "Alfabetiza Rio Grande", nos anos de 2005 e 2006.

Usei como critério de seleção os seguintes aspectos:

1. Ser professor(a) **atuante** junto às duas primeiras etapas da EJA;
2. Ter interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

Foi requisitado que as professoras respondessem a uma entrevista semi-estruturada e, sentindo-se à vontade, elaborassem sua autobiografia, falando de suas experiências educacionais e profissionais.

6.2 Coletando as informações da pesquisa

6.2.1 A entrevista semi-estruturada

Um dos instrumentos que escolhi, para a coleta de informações, foi a entrevista. A entrevista consiste em uma conversa intencional, estruturada ou não, dirigida por uma pessoa, com o objetivo de obter informações sobre a pessoa ou grupo de pessoas entrevistado.

Segundo Bogdan; Bicklen (1994)

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN;BICKLEN, 1994, p.134)

Neste caso, a entrevista foi semi-estruturada e utilizada em conjunto com os relatos autobiográficos, revelando-se uma estratégia conjunta. O objetivo foi permitir que os colaboradores refletissem sobre a sua prática em sala de aula, analisando suas memórias sobre a construção curricular, estratégias de planejamento e estruturação dos planos de trabalho, para verificar seus significados e significantes em relação ao tema proposto.

Foi uma entrevista semi-estruturada, pois, apesar de apresentar algumas questões gerais, tendeu a permitir que o sujeito discorresse mais ou menos sobre os temas, buscando inter-relações entre as falas dos colaboradores.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise.

6.2.2 Os relatos autobiográficos

Os escritos autobiográficos sugerem, como coloca Lopes (2004), tanto a escrita “por si próprio/a” como “de si mesmo/a”. É uma escrita rica em subjetividade, pois é a reflexão sobre a própria existência. Acredito que é uma forma difícil de investigar, mas sua riqueza supera a dificuldade.

Os relatos autobiográficos são escritas em que os autores discorrem sobre suas memórias, a forma de ver as coisas que aconteceram e sua interpretação sobre suas conseqüências. A escrita narrativa coloca o colaborador numa constante reflexão sobre si, através de um diálogo interior, como coloca Souza (2004). Este processo permite que se estabeleçam relações sobre como foi educado (a) e como é como educador (a), se houve alguma influência, por que, etc.

Souza (2004) ainda afirma que:

Através da narrativa (auto) biográfica da vivência escolar, torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do (a) professor/professora ... isso porque o ato de lembrar/narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar um espaço para uma compreensão da sua própria prática. (SOUZA, 2004, p.412)

Acredito que as lembranças e memórias da escola e processos formativos têm grande influência na práxis do professor, mesmo que ele não se dê conta disso. É comum ouvir colegas afirmando que, apesar de terem estudado na graduação diferentes metodologias e técnicas, muitas vezes se flagram reproduzindo métodos e técnicas utilizados pelos seus professores de séries iniciais ou educação infantil, tendo sido eles bons ou maus.

Os relatos autobiográficos permitem “uma aproximação” das lembranças que “resistiram com o passar do tempo e conseguem ser revividas e ressignificadas”, como coloca Antunes (2001, p. 141).

Neste trabalho, foi deixado a cargo das interlocutoras a escrita ou não dos relatos como complemento à entrevista realizada. Das quatro interlocutoras entrevistadas duas entregaram a autobiografia requisitada, sendo que durante a

análise dos dados, optei por não utilizar as autobiografias por terem se mostrado repetições do que foi dito pelas professoras durante as entrevistas.

6.3 Apresentando as Interlocutoras da Pesquisa

Interlocutora	Tempo de magistério	Tempo de EJA	Etapa onde atua	Por que EJA?
Carmem	30 anos (aposentada)	4 anos	Alfabetização	Interesse
Cleiva	16 anos	-	(Etapa 1)	Opção pelo noturno
Sara	+ 40 anos	10 anos	(Etapa 1)	Escolha
Rosmari	18 anos	3 anos	(Etapa 1)	Concurso

6.3.1 Professora Carmem

Nosso primeiro contato aconteceu durante um curso de formação de professores, no ano de 2006 quando expus aos participantes o tema da minha dissertação e a necessidade de trabalhar com algumas professoras. Requisitei que as professoras que estivessem dispostas a colaborar com a pesquisa me procurassem no intervalo, ligassem ou mandassem e-mails.

Bastante ativa, a professora se mostrou um pouco envergonhada na hora da entrevista, chegando a dizer que não era de falar muito. No decorrer da entrevista foi se soltando e se mostrando mais tranqüila.

Carmem escolheu a profissão de professora para melhorar a sua atuação como mãe. A pedagogia foi a escolha que mais se adequava a seus objetivos:

Mas quem me influenciou a fazer a pedagogia, foi assim a maneira que eu andei me informando do curso. Eu tava noiva no tempo e queria ser uma ótima mãe de família,

criar o filho direitinho... e ai eu fui me informando qual seria a melhor faculdade para conciliar o trabalho e ser mãe. E ai... eu achei que a pedagogia seria a mais indicada. Como eu gostava de trabalhar com crianças, com jovens...

Após se aposentar, ela viu surgir a necessidade de voltar a ativa através da alfabetização de adultos no programa MOVA⁸, promovido pelo governo do estado do RS.

Foi o seguinte. Foi no governo Olívio Dutra, foi ele quem introduziu o MOVA, que agora é Alfabetiza Rio Grande, no governo do Germano Rigotto. Antes era o MOVA. E então surgiu esse movimento de alfabetização e como eu tinha uns vizinhos, ali perto de casa que não sabiam ler e escrever, adultos... que a gente sabia por que os filhos estavam na escola no tempo. E a gente era supervisora... Conhecia a realidade, a vizinhança, do pessoal de lá. Daí me interessei em fazer alguma coisa na comunidade. (Professora Carmem - Entrevista semi-estruturada)

Neste caso, o interesse em trabalhar com Jovens e Adultos partiu da necessidade da comunidade e da vontade que a educadora tinha de auxiliar a sua comunidade. Através de um programa do governo estadual, a professora Carmem pode intervir ativamente na realidade em que estava inserida. Trabalhar com a EJA foi uma escolha consciente.

6.3.2 Professora Cleiva

É uma professora jovem, com 16 anos de atuação na profissão. Durante a entrevista, mostrou-se bastante crítica em relação a sua prática como educadora.

Nosso primeiro contato também ocorreu durante o curso de formação de professores alfabetizadores da EJA, mas no ano de 2004, quando participamos como colegas no curso.

Cleiva não optou pelo magistério. A profissão foi uma escolha da mãe e foi muito questionada por ela:

⁸ Movimento de Alfabetização de Adultos, criado em 1998 e substituído pelo Alfabetiza Rio Grande em 2002.

Não queria ser professora em função do que já era, né? Salários baixos, sem valorização... Mas... Eu me lembro que minha mãe me inscreveu. Porque na época, em Julio de Castilhos, tinha seleção. Não era qualquer pessoa que podia ser professora. E eu lembro que eu só falei bobagem na entrevista e fui mal na prova... Mas mesmo assim fui selecionada e fiz o magistério. Eu lembro que eu tive muita dificuldade no estágio, porque eu não queria. Achava um saco. Mas hoje eu não sei se eu saberia fazer outra coisa. (Professora Cleiva - Entrevista semi-estruturada)

Após a formação como professora, passou a se interessar pela profissão chegando a fazer o curso de Pedagogia e Educação Física. Segundo ela, foi após o segundo semestre de pedagogia que ela “se achou” no curso.

É uma professora que demonstra uma força de vontade incrível, que está constantemente trabalhando para melhorar sua prática pedagógica. Em sua fala, reconhece que trabalhar com adultos é diferente de trabalhar com crianças, mas ao mesmo tempo parecido. O trabalho com a EJA não foi uma escolha pessoal, mas a alternativa possível dentro das suas possibilidades:

Nada me levou (a trabalhar com EJA). Eu cai de pára-quedas numa turma de adultos. (...) Eu queria uma turma noturna, eu precisava trabalhar no noturno. E o que tinha no noturno era uma turma de alfabetização em EJA. No começo eu tive muita dificuldade... Eu sempre pegava o que eu sabia da criança e tentava transformar pro adulto. Foi bem difícil o primeiro ano, mas agora tá tranquilo... (Professora Cleiva - Entrevista semi-estruturada)

Esta professora não optou por trabalhar com adultos. Foi uma imposição das circunstâncias. Mesmo assim, a professora desdobra-se em aprimorar sua metodologia e práxis.

6.3.3 Professora Rosmari

Muito risonha e desembaraçada, mostrou bastante vontade em participar da pesquisa. Trabalha há 18 anos como professora e a 3 como alfabetizadora na EJA.

Foi convidada a participar da pesquisa por ter sido muito atuante como participante no curso de alfabetizadores.

Nosso primeiro contato ocorreu após minha entrevista com a professora Carmem, quando Rosmari chegou para mim dizendo que não sabia se tinha algo importante para dizer, mas gostaria de tentar já que foi muito estimulada a contar suas experiências pelo grupo. A entrevista foi alegre, rápida e rica em detalhes.

Desde criança dizia que ia ser professora, pois gostava de estudar. Segundo ela, seus pais a incentivaram muito, chegando a mandá-la para a casa de uma tia em outro município para que continuasse seus estudos.

E eu sempre dizia que eu queria estudar, que eu queria ser professora. Daí eu fiz o meu ensino, terminei a minha 8ª série na escola pública e os pais, conversando com a senhora onde eu parava, viram que eu tinha que ir pra escola particular e lá era magistério. No primeiro momento, eu senti muito aquela mudança da escola pública, para escola particular. Por que os meus amigos, os meus colegas, ninguém foi. Depois eu fui gostando e fui vendo. A minha tia que me incentivava muito a ser professora. Ela dizia que professora era uma profissão que sempre ia ter lugar, né. Um concurso e tal. E eu como gostava de estudar, tipo, então vamos lá, ser professora. Foi mais por falta de opção, na época. Hoje, analisando, eu não me vejo em outra profissão. Mas na época foi por que ela me induziu a fazer. (Professora Rosmari - Entrevista semi-estruturada)

Apesar da certeza de ter feito a escolha acertada, pois não se imagina em outra profissão, a escolha pelo magistério também se caracterizou como falta de uma opção melhor. Ainda hoje sentimos os traços da influencia da feminilização do magistério no início do século passado. Ser professora era a escolha certa para a mulher que queria estudar. Ser professora era a escolha de muitas mulheres que queriam continuar sua educação, pois as outras profissões eram predominantemente masculinas.

Para a professora Rosmari, o trabalho com a EJA foi consequência da aprovação no concurso público do estado do RS.

(...) quando eu fiz o meu concurso na rede estadual, até a questão era assim. A vaga era para EJA de noite ou eu trabalhava de manhã. Como eu morava no interior e a escola era na cidade, para mim, pro meu horário ficava melhor a noite. E aí... entrei por que tinha aquela vaga. (não foi uma escolha) Não foi uma escolha, mas hoje se eu tivesse que escolher jamais largaria a EJA. (Professora Rosmari - Entrevista semi-estruturada)

Rosmari se considera uma professora “multifuncional”, pois trabalha com pessoas de 9 a 60 anos de idade. Como muitas professoras da rede municipal e estadual, trabalhar em mais de uma escola é uma necessidade que acaba proporcionando experiências interessantes. Neste caso, ela afirma que trabalhar com EJA é especial, visto que os alunos estão interessados e querem aprender. Ela afirma ainda que “eles valorizam o professor então eu acho que o EJA... A realização do professor está no EJA. Eu vejo isso. E espero que eu continue por um bom tempo.”

6.3.4 Professora Sara

Conheço a professora Sara já há alguns anos. Primeiro de ouvir falar de sua prática através de outras colegas e depois de ouvir seus relatos nos cursos de formação.

Sara é uma pessoa especial, que contagia a todos que com ela convivem com sua graça e bom humor. Trabalhando a mais de 40 anos, sempre com alfabetização, tem uma vivência encantadora do que é o amor, o encanto pela profissão de professor. Sara é como coloca Cury (2003) uma professora fascinante que educa a emoção de seus alunos, doa-se com amor ao que faz, cultiva amizades, conta histórias... é um exemplo para nós educadores que queremos ajudar as pessoas a mudar o mundo.

Sara sempre quis ser alfabetizadora. E a escolha pelo magistério se deu naturalmente.

Eu pegava a criançada da vizinha, a criançada dos parentes. Tinha 14, 15, 16 e na adolescência eu reunia a crianças, principalmente as guriinhas, e trazia pra uma

peça, um galpão que tinha na minha casa e colocava elas sentadas. Tinha cinco, seis ali... e eu achava coisa mais linda do mundo ensinar... eu achava que elas tinham que saber o que eu aprendi. (Professora Sara - Entrevista semi-estruturada)

Após muitos anos trabalhando com crianças, Sara decidiu voltar-se para a alfabetização de adultos, pois segundo ela “em decorrência do tempo... a idade... fui vendo que não dava mais trabalhar com criança e quis ter essa experiência de trabalhar com adultos”. Para Sara, trabalhar com adultos foi uma escolha consciente, em função da idade.

6.4 Buscando uma aproximação do imaginário instituído e instituinte

6.4.1 Categorias de análise

A partir das entrevistas e relatos, delineei três categorias para análise do imaginário instituído e instituinte das professoras, levando em conta meu tema de pesquisa, centrado no currículo da EJA. Dentre as muitas opções, destaquei as que mais respondiam minhas inquietações:

Lembranças de escola e processos formativos

Procurei delinear o que as educadoras lembram-se da escola e de seus professores e busquei relações com suas práticas de professoras e suas significações sobre o currículo.

Concepções de currículo

Busquei as concepções de currículo introjetadas pelas professoras, de modo a entender o que elas consideram importante desenvolver nas salas de aula. Também procurei relancear o olhar sobre a construção do currículo para a EJA e como este foi desenvolvido nas escolas onde as interlocutoras atuam e as significações constituídas por elas sobre o currículo de modo geral.

Saberes da experiência

Procurei traçar, analisando as falas e escrita das interlocutoras a relação do que elas acreditam e o que é ensinado efetivamente nas escolas, ou seja, o

currículo moldado na prática. Ressalto, porém, que não pude conhecer pessoalmente o trabalho das interlocutoras, podendo apenas contar com o que foi descrito nas entrevistas e relatos.

Não é fácil para o pesquisador delimitar o seu trabalho a pontos específicos. Há muita riqueza nas falas e saberes dos professores. Seria possível escrever muitos trabalhos com o que conseguimos extrair das conversas. Muitos outros pontos foram levantados, mas estes estavam de acordo com os objetivos da pesquisa e dentro do tema proposto.

CAPÍTULO 7

O IMAGINÁRIO: AS SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS ELABORADAS PELAS EDUCADORAS

7.1 Lembranças de escola e processos formativos e sua relação com a escolha pelo campo da alfabetização

Recordar é viver novamente, alguém disse há muito tempo. Ao lembrar-se de suas vivências enquanto alunas, as professoras entrevistadas foram convidadas a analisar suas memórias em busca de pistas que as levassem a entender como e por que atuam desta ou de outra maneira em relação as suas vivências em sala de aula. O lembrar é um processo de autoconhecimento, pois ao recordar, analisamos os fatos de uma perspectiva intimista e própria. É o que faz com que o mesmo fato, contado por pessoas diferentes ou em tempos diferentes nem sempre obedece a mesma cronologia e linearidade. Lembrar da escola é uma forma de reconstruir significados que diariamente exercitamos em sala de aula: como agir frente à situação problema, como resolver problemas de indisciplina, que conteúdos são importantes, que datas devem ser ressaltadas, quem deve ser estimulado mais e por que estas e tantas outras questões, juntamente com significados muito particulares, acompanham o professor em todas as horas de sua docência e fora dela.

O mundo em que vivemos é permeado de símbolos, que possuem ou não significados para nós conforme nossas vivência e história de vida. Certos fatos que marcam profundamente algumas pessoas são motivo de indiferença para outras. É isso que faz do humano um foco de estudo tão complexo. Ao escolher entrevistar professoras, e, sobretudo professoras atuantes na EJA, procurei focar uma parcela de nossa profissão, que até agora tem sido mantida fora das pesquisas e estudos acadêmicos. Ao requisitar as educadoras a (re) visita das suas memórias, a fim de refletir sobre sua prática educativa, busquei, como coloca Antunes (2001)

compreender que o eu profissional está intrinsecamente ligado ao eu pessoal e que suas lembranças de escola e processos de formação influenciam na maneira como o professor desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, e fundamentalmente, o currículo trabalhado em sala de aula.

Bosi (1999) diz que:

A memória permite uma relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como forma subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 1999, p. 45-46)

Somos seres sociais, historicamente moldados pelas nossas vivências e pela cultura. Regras, leis, significados são construídos diariamente nas relações sociais. Essas relações formam a cultura.

Nossas memórias influenciam profundamente em nossas ações, positiva ou negativamente. Assim, a partir da análise das entrevistas feitas, procurarei refletir sobre as lembranças instituídas e instituintes nas falas das professoras. Não é uma tarefa fácil, porque procuro conhecer os sentimentos construídos pelas professoras para melhor compreender a articulação curricular da EJA.

São as memórias que, instituídas ou instituintes, modificam nosso modo de agir, ou fundamentam nossas decisões. Por exemplo, ao estacar que sua lembrança mais antiga da escola foi ficar de castigo por não conseguir desenvolver de forma satisfatória, para a professora, uma atividade motora, Rosmari hoje adulta e professora, jamais agiria assim ao deparar-se com uma situação semelhante em sua prática como educadora. É uma memória que instituída, modifica a sua postura profissional.

Até hoje o que eu lembro dela? O dia que ela me deixou de castigo que eu tinha que escrever meu nome com letra emendada e eu não conseguia. Então isso foi marcante e aquele outro exercício que tu tens que fazer, que chamavam de motricidade, que vinha lá e vinha cá, e eu não conseguia... Que eu tinha uma grande dificuldade. (Professora Rosmari - Entrevista semi-estruturada)

A lembrança do castigo ficou profundamente marcado para a interlocutora. Essa lembrança sobrepõem as lembranças boas. Sua prática como professora é constantemente vigiada por essa lembrança que a instiga a tomar atitudes contrárias ao que vivenciou.

Analisando as entrevistas transcritas, percebi que todas as interlocutoras, em maior ou menor extensão, lembram da escola, como uma escola tradicional, rígida e baseada nos princípios da reprodução e memorização. É interessante ressaltar que três das interlocutoras destacam o uso da cartilha e que todas lembram o método de silabação como forma de alfabetização.

O trabalho das interlocutoras é voltado para a alfabetização e é sob esta perspectiva que procuro relacionar, através de meus questionamentos, a relação da prática com o currículo moldado por elas. Percebi que suas concepções sobre alfabetização influenciam intensamente a sua construção curricular, visto que apesar de não ter um currículo específico para a EJA, as professoras têm clareza do que precisa ou não ser construído nas salas de aula.

É importante citar que todas as educadoras instituíram a alfabetização como um processo de construção de conhecimento baseado na experimentação. Ao contrário do que elas vivenciaram a alfabetização desenvolvida pelas professoras, é baseada em uma aprendizagem reflexiva, voltada para a contextualização e significação do que se ensina/aprende, ou seja, voltada para o letramento.

Mas o que é letrar?

Segundo Soares (2000) a alfabetização, no sentido restrito do termo é a designação do ensino e aprendizagem da escrita alfabético-ortográfica, ou seja, é a capacidade de ler e interpretar os sinais gráficos da fala. É um conceito que envolve a capacidade de decodificação simples da língua escrita. Letramento, por outro lado, é a ampliação deste conceito, de forma a abranger o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidas no uso da língua em práticas sociais, de forma a possibilitar ao usuário uma participação ativa e competente na cultura escrita. Segundo Soares (2000, p. 37) “socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural”. Não se trata necessariamente de uma mudança de nível ou classe social, mas de uma mudança mais profunda, uma mudança de pensamento. Uma pessoa que desenvolve a capacidade de ler e escrever pode manter-se no estado cultural em que estava antes de adquirir esta tecnologia ao não se permitir o uso e o

exercício desta capacidade. É uma pessoa *alfabetizada*, pois é capaz de reconhecer e decodificar os sinais gráficos da oralidade, mas será capaz de interpretá-los e ainda mais, capaz de utilizá-los socialmente?

Ao ler, escrever, relacionar-se com o outro de forma a compartilhar ou discutir o que leu com outro, comparar pontos de vista ou impressões, o indivíduo modifica-se e modifica o mundo que o rodeia. É um exercício crítico da tecnologia da leitura e escrita. Acredito que a leitura pela leitura não tem sentido a longo prazo, por isso a memorização de conteúdos e conceitos me é tão questionável.

Ao letrar-se, porém, o indivíduo se modifica. Sua postura, fala e até a forma de enfrentar as dificuldades do dia a dia diferem. Soares (2000) afirma que enfim:

A hipótese é que aprender a ler e a escrever e , além disso fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, lingüístico, entre outros.(SOARES, 2000, p.38)

A alfabetização, aqui, é entendida como um processo de apropriação dos usos da língua portuguesa nos diferentes meios sociais, de forma a respeitar a diversidade e conhecimento trazido pelo educando. Para as professoras, educar para o letramento é a rejeição da educação como transmissão de conhecimento, que prioriza regras e conceitos estanques, da qual elas fizeram parte. É um compromisso firmado com uma educação voltada para o educando, que propõe não só o desenvolvimento de capacidades que possibilitem a aquisição da leitura e escrita, conhecimentos que são básicos, mas o desenvolvimento individual do educando, para a fala e utilização social do que é apreendido na escola. A educação passa a ser algo real, palpável e construtivo.

Como coloca tão bem Freire (1987), a alfabetização necessita vir impregnada da leitura de mundo do aluno. Só assim, o que se aprende gerará reflexões e contextualizações que podem vir a modificar ou transformar a vida dos educandos. Para isso que se ensina. A professora Sara, por exemplo, tem uma prática oltada para a construção coletiva do currículo, partindo do interesse dos alunos para construir seu plano de ensino. Ao citar que os alunos sugeriram os temas a ser

trabalhados em certo período, a professora Sara mostra a importância que dá ao que os alunos pensam e desejam.

Agora por exemplo nos trabalhamos projeto e eles sugeriram, a gente se reuniu, cada um deu sua idéia e prevaleceu sobre o universo. Até por que foi na época da ida deste brasileiro a estação espacial. Eles estavam bem curiosos para saber (...).a partir da idéia deles eu fiz um projeto. E a partir de deste projeto vai o interesse deles, a gente busca outras atividades, o que está acontecendo na escola. Por exemplo, se tem um filme (...) mostrar teatro. A gente vai também a atividades fora.(...) (Professora Sara - Entrevista semi-estruturada)

Apesar de ainda centralizar a estruturação das atividades e projetos na sua pessoa, a prática da professora é bastante diferenciada, mostrando a consciência da relevância que a participação do educando como sujeito ativo de sua aprendizagem. Certamente, a construção do conhecimento será muito mais prazerosa desta forma. Paulo Freire (1987) definiu alfabetização como uma estratégia que ensina as pessoas a ler não só palavras, mas também o mundo. Podemos entender este conceito de forma a incluir não só a capacitação na leitura e na escrita e no manejo dos números, mas também a alfabetização tecnológica, a científica, a ecológica, a cultural e principalmente, as alfabetizações exigidas pelo contexto ou pelo mercado de trabalho onde o alfabetizando esteja inserido.

Vygotski (1984) defende o conhecimento e, portanto, a alfabetização deve ter significado e sentido e deve surgir da necessidade interior para ser, posteriormente, necessária e relevante. Essa compreensão é reflexiva e apenas é adquirida com uma aprendizagem que tenha significado, que satisfaça as necessidades reais e insira-se em uma prática social. Desta forma, a alfabetização será um meio de ampliar as possibilidades de comunicação, de acesso ao conhecimento e de descoberta do prazer de aprender. Na EJA essa compreensão é perceptível visto os alunos estarem comprometidos com a aprendizagem e a construção do conhecimento. A alfabetização é mais que um compromisso natural, como nas séries iniciais, é uma conquista pessoal.

Ao transformar suas aulas num espaço configurado por contextos significativos de aprendizagem, as alfabetizadoras tentam construir um ensino

relevante, oferecendo experiências e relações organizadas, válidas para aprender e construir as bases e fundamentos práticos da leitura e da escrita.

De um modo geral a academia não se preocupa em estimular os educandos/futuros educadores a conhecer os métodos e correntes pedagógicas, por medo que os alunos em formação acabem por optar por métodos considerados ultrapassados. Isso acaba contribuindo para que ocorra a reprodução da forma como foram alfabetizados, visto já a conhecerem e confiarem (afinal deu certo, não é mesmo?). O conhecimento histórico auxilia a que os professores façam uma escolha reflexiva, adequada ao aluno ou turma específica.

É importante que o professor conheça a teoria que embasa sua prática em sala de aula. Infelizmente, a maioria dos professores continua se baseando em “achismos” que mais atrapalham que embasam sua prática. Os professores geralmente se contentam a classificarem-se como TRADICIONAIS ou NÃO TRADICIONAIS. Mas o que isso implica?

A alfabetização tem uma longa história. Desde que o homem inventou a escrita, várias formas de se repassar este conhecimento foram testadas, inventadas e reinventadas. A essas formas de repassar o conhecimento da leitura e escrita chamamos de métodos de alfabetização. Segundo Frade (2006), os métodos de alfabetização dividem-se em dois grandes grupos: sintéticos e analíticos.

Os métodos sintéticos, segundo Frade (2006, p.49) “partem das partes para o todo. Na história dos métodos sintéticos temos a eleição de princípios organizativos diferenciados que privilegiam as correspondências fonográficas: a letra, o fonema e a sílaba.” Neste grupo, encontram-se o método alfabético, tão conhecido em nossas escolas, que toma como ponto de partida as letras do alfabeto; o método fônico, que toma por ponto de partida o fonema e o método silábico, que parte das sílabas para a construção da alfabetização. Estes métodos não priorizam a contextualização ou o sentido do que está sendo ensinado.

Os métodos analíticos partem do todo para as partes e, segundo Frade (2006), procuram romper com o princípio de decifração. Estes métodos procuram contextualizar melhor o que está sendo ensinado, dando sentido ao que se aprende. Propõe que a partir da palavra (palavração), frase (sentenciação) ou do texto (métodos Global de contos ou historietas), e posterior análise das unidades menores

(sons, letras e sílabas) o educando terá melhor capacidade de aprender a ler e escrever.

Dentre os métodos citados, destaco a utilização do método alfabético ainda hoje em muitas escolas. A repetição das letras, para a memorização posterior das “famílias” silábicas é constante em nossas pré-escolas e classes de alfabetização. Vemos também uma mistura de métodos que Frade (2006) chama de método eclético, que compreende o trabalho de um ou mais métodos analíticos e sintéticos ao mesmo tempo.

Podemos visualizar melhor a utilização eclética destes métodos na fala da professora Cleiva quando esta destaca como está trabalhando com um aluno que já está há 18 anos na escola:

*Tradicional eu não sou... Não. Não dá pra dizer que eu não sou por que como eu **tentei várias coisas com o Getúlio, e não funcionou, e o ba-be-bi-bo-bu tá funcionando** eu me torno uma professora tradicional. Ou não? Eu acho que depende muito. Acho importante a escrita? Acho. Acho importante ter uma grafia correta? Acho. Acho que se eles estão lá fissurados pra aprender a ler, devo puxar? Acho! (Grifo meu). (Professora Cleiva - Entrevista semi-estruturada)*

À primeira vista, podemos considerar que a professora mostra-se insegura com a validade de sua escolha metodológica, por não poder situar-se em um extremo ou outro das correntes pedagógicas. Isso, eu acredito ser fruto do preconceito que permeia as relações escolares a tudo que é considerado “tradicional”, é tido como algo antigo, ultrapassado e errado. A questão central da discussão não é o método escolhido, mas a inflexibilidade com que o mesmo é, às vezes, tratado e mantido. Assim, uma professora pode ter uma postura “tradicional” utilizando um método construtivista, por exemplo. Ainda na fala da professora Cleiva vemos a utilização também do método analítico da palavração, quando ela parte da profissão do aluno para estimular aprendizagem:

Tu podes partir da realidade de um e trabalhar com todos. Por exemplo: O Getúlio é repositor de frutas num mercado. Então da onde que eu parti? Da laranja, da bergamota, da banana, do mamão... Entende? Então aquilo ali é a realidade dele,

ele trabalha com gosto e os colegas dele também se interessam. (Professora Cleiva - Entrevista semi-estruturada)

Ao contextualizar a atividade de sala de aula, partindo das atividades cotidianas do aluno, a professora mostra ter consciência da importância de valorizar os saberes trazidos pelos alunos. O currículo moldado pela sua prática é baseado na contextualização das práticas cotidianas dos educando, sem deixar de lado os conteúdos necessários à aquisição da leitura e da escrita, tornando a aprendizagem significativa e prazerosa. Neste caso, o currículo está ligado diretamente aos saberes dos educandos.

Continuando a analisar as falas das interlocutoras, destaco a experiência negativa que a professora Rosmari relatou. Ela destaca como lembrança principal da escola a hora do recreio. Suas lembranças da professora e da alfabetização foram tão contundentes que ela as reprimiu quase que totalmente.

*(...) o que eu lembro dela? O dia que ela me deixou de castigo que eu tinha que escrever meu nome com letra emendada e eu não conseguia. (...) Claro, eu lembro assim da escola... da hora do recreio, hora que os meninos jogavam futebol e as meninas não podiam jogar... que a gente ficava sentada embaixo de um pezinho de coqueiro torcendo pros guris. Da brincadeira do rouba a uva, que a gente sempre tinha um guri que a gente gostava. Desta parte assim, eu lembro desta época que eu tava na 2ª ou 3ª série. Que era lá no interior onde eu morava. (Da alfabetização) Não tenho lembranças específicas, **assim de agradáveis eu não lembro**. Era o tempo do vá, vê, vi, vo, vu. Do a, e, i, o, u, primeiro. Grifo meu (Professora Rosmari - Entrevista semi-estruturada)*

Essa repressão das lembranças da escola pode ser considerada uma forma de auto-proteção. Antunes (2000) destaca que:

Na memória, a inexistência de lembranças manifesta-se como uma forma de negação do sofrimento. Muitos seres humanos buscam sublimar a dor; para outros o desencanto foi tão forte que preferiram esquecer e renunciar o legado das lembranças; e há aqueles que conseguem lembrar, falar e escrever sobre estas lembranças. (ANTUNES, 2000, p.73)

A professora Carmem, por outro lado, tem lembranças mais específicas da metodologia utilizada pela professora, destacando que o ensino, apesar de não ser lúdico, gerava aprendizagem.

*O método dela de alfabetizar era muito antigo. A gente partia pelas letras a gente tinha que conhecer todo o ABC, partindo para as palavras em pedacinhos e a gente ia memorizando. Uma professora muito dinâmica. Acho que foi a influencia dela que me entusiasmou. É... Não eram umas aulas... **Naquele tempo as aulas eram diferentes, não tinha a parte lúdica, as brincadeiras. Era mais aquilo que seria alfabetização, aprendizagem... Decorar palavra, as letras.** (Grifo meu) Diferente de hoje. (Professora Carmem - Entrevista semi-estruturada)*

Vejo na parte destacada, que a professora considera, mesmo que quase inconscientemente, a alfabetização como memorização. Está instituído em seu inconsciente. Apesar disso, ela luta contra isso, ao enfatizar que era um método antigo, e que hoje é diferente, ou como ela mesma destaca na entrevistas. “Apesar de ela (a professora) ter deixado muita lembrança, a gente procura atualizar”.

Na fala da terceira interlocutora, a professora Cleiva, também sobressai à lembrança do método tradicional, e principalmente as limitações do colégio confessional.

Mas era totalmente tradicional, por que... Exigente, com bastante limite em função de ser um colégio de irmãs. Um colégio de freiras, né? Religiosas... A lembrança que eu tenho dela... Assim, não tinha muito carinho, era séria, exigente. Tradicional. Totalmente tradicional. Seguia cartilha. Eu lembro assim... tinha uma cartilha azul. (Professora Cleiva - Entrevista semi-estruturada)

É interessante destacar como o uso da cartilha é instituído pelas interlocutoras na relação com uma concepção tradicional de ensino. Esta professora (Cleiva) instituiu no começo da carreira o método de memorização como o “correto” para trabalhar. Ela destaca que o método buscava “decorar, reproduzir. E a primeira turma que eu alfabetizei foi assim.” Com o passar do tempo, com a prática e

experiência, viu que apesar de eficiente, este método não é o ideal para todos os educandos, partindo para um trabalho mais reflexivo. Questionei-a se considerava uma boa professora, ao que ela respondeu:

Eu sou. Não assim por que eu sou excelente em metodologia. Eu me acho uma boa professora por que eu respeito o meu aluno. (...) Mas acho importante eles se sentirem sujeitos da aprendizagem. (Professora Cleiva - Entrevista semi-estruturada)

Novamente se enfatiza a importância da participação do educando em sua própria aprendizagem, como sujeito ativo da mesma. Desta forma, a aprendizagem está se delineando, a prática e o currículo estão em constante transformação. Ao analisar seu trabalho e a aprendizagem dos alunos constantemente, a professora está modificando suas crenças, seus preceitos. De instituída, a alfabetização para o letramento volta a tornar-se instituinte.

A professora Sara, destaca a amabilidade de sua primeira professora e o ensino agradável que ela proporcionava. Aprender, apesar de ter sido alfabetizada de forma tradicional, foi uma experiência tão prazerosa que parece influenciar sua prática até hoje, não na metodologia, mas na busca pela beleza do ensinar.

No tempo que eu me alfabetizei, faz muitos anos, era outro tipo de educação, mas mesmo assim a professora é nota 10. Compreensiva, amiga... Eu adorava essa professora. Olha, eu sei que o método dessa professora... Eu lembro até da cartilha. Era Vivi e Vavá. E a partir dali, das palavras, Vivi e Vavá a gente partia para as sílabas... palavra, frase e sílabas. Depois, o último era silabação. Eu não sei se a gente memorizava, mas eu sei que era tão agradável a maneira de aprender...Eu entrei numa turma de nível, que era classificados pelo teste ABC. A minha classificação não foi das melhores Mas gostava da aula. (Professora Sara - Entrevista semi-estruturada)

Retomo o que afirmei anteriormente: um professor pode alfabetizar utilizando um método “tradicional”, no trecho acima o método de silabação, sem ser repressor. Ou seja, pode introduzir a criança ao mundo letrado a partir de uma vivência sintética, sem isolá-la da realidade letrada que a cerca. Conforme coloca Sara pode

ser “tão agradável a maneira de aprender” que o método torna-se secundário. Destaco que a Professora Sara teve uma introdução ao mundo letrado desde sua casa, antes de chegar à escola:

Foi do tempo que a irmã, Marizane já tinha ido. A gente acompanhava a alfabetização dela. A cartilha dela eu lembro também que era a do Zé Toquinho. Então ela chegava e contava do Zé Toquinho e todo mundo ia pra cima daquele livro. A gente praticamente começou a amar a leitura. (...) Então apesar da gente vir de uma família mais operária... a mãe lavadeira... o pai sempre tinha aquela tendência pra leitura. Ele comprava livros, ele lia o jornal, ele escutava rádio, ele estava sempre informado. A gente na família viveu esse tipo de informação... Sempre buscando informação. E assim a gente foi tendo seqüência (Professora Sara - Entrevista semi-estruturada)

De um modo geral, pude notar que as professoras, em sua maioria, têm boas lembranças da escola e que estas lembranças se relacionam de forma direta com o método utilizado por elas na sua prática e na forma como elas moldam o atualmente. Ficou instituído que a escola que elas freqüentavam era tradicional, assim como foi instituído que é necessário que se repense esta escola e se modifique este método de ensino/aprendizagem atualmente, essencialmente na EJA.

Do que se aprendia na escola, as professoras ressaltam a leitura e escrita como fundamental, seguidos da matemática básica, e é isso que elas continuam ensinando a seus alunos. No aprender, noto a aquisição da leitura e da escrita, relacionada muitas vezes a memorização, como ressalta a professora Carmem. É interessante destacar que isso vem contrapor hoje suas práticas como professoras de EJA, que quando convidadas a destacar o que é mais importante no currículo da EJA, elencam como prioridade a valorização de suas experiências, vivências e conhecimentos. Como destaca a professora Cleiva, de forma enfática:

Acho importante a escrita? Acho. Acho importante ter uma grafia correta? Acho. Acho que se eles estão lá fissurados pra aprender a ler, puxar. Acho. Mas acho importante eles se sentirem sujeitos da aprendizagem. (Professora Cleiva - Entrevista semi-estruturada)

Ao questioná-las sobre a influência de suas professoras pela escolha do magistério, duas destacaram que foram outras pessoas que as influenciaram (mãe, tia) ou como falta de opção na época. Vi muito de mim ao conversar com as professoras, principalmente ao lembrar a expressão de meu pai que dizia: Se não fores mais nada na vida, serás professora. Foi um momento difícil na entrevista para mim.

Sara, alfabetizadora durante a sua vida inteira, mostra em seus gestos, em sua fluência, em sua vivência um amor e uma alegria tão grande em ensinar que me emociona. Questionei-a sobre a escolha pelo magistério ao que ela revelou:

Ah... Até por causa desta coisa deste interesse de ter uma cultura... Eu gostava de alfabetizar. Eu pegava a criançada da vizinha, a criançada dos parentes. Tinha 14, 15, 16 e na adolescência eu reunia as crianças da, principalmente as guriazinhas e trazia pra uma peça, um galpão que tinha na minha casa e colocava-as sentadas. Tinha cinco, seis ali... E eu achava coisa mais linda do mundo ensinar... Eu achava que elas tinham que saber o que eu aprendi. (Professora Sara entrevista semi-estruturada)

Esse encanto em ensinar é uma luz nesta profissão articulando de forma equilibrada o amor pelo conhecimento e o respeito pelo ser humano. Ser professora pra ela é uma forma de partilhar, de exercer a possibilidade de ser cidadã e, principalmente, é uma aposta no outro.

7.2 O currículo da EJA: a prática na escola

O estudo do currículo no Brasil passou por várias fases, acompanhando as mudanças na educação como citado no capítulo 2. Moreira (2001) afirma que:

A maioria dos especialistas considera que o campo do currículo no Brasil desfruta hoje de visibilidade crescentes. Isso se deve, segundo eles, tanto às recentes discussões sobre políticas oficiais de currículo, como ao desenvolvimento de pesquisas e de uma produção teórica significativa, que hoje aborda novos temas e reflete novas influências. (MOREIRA, 2001, p. 38)

O estudo do currículo tem sido um tema de reflexão relevante no cenário da educação, principalmente se levarmos em conta o que Moreira (2001) coloca devido às crescentes discussões sobre as políticas oficiais de currículo. Segundo a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 1 de 5 de Julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, para o currículo da EJA:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem **obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem**, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, **à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.** (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 1, 2000, P.1) (grifo meu)

A resolução estabelece especificamente que esta oferta deve obedecer às especificidades da modalidade, o que raramente ocorre nas escolas. Como já dito anteriormente, o que ocorre é uma reprodução ou recorte fiel do currículo oferecido no ensino fundamental e médio diurno ou noturno, sem nenhuma reflexão ou adaptação as peculiaridades, que fazem da EJA tão diferente das demais modalidades de educação regular. Acredito que muitos dos adultos que abandonam a escola após terem voltado a freqüentá-la o fazem pela falta de adaptação do currículo as suas necessidades, como a sistematização dos conteúdos, flexibilidade de horários, metodologia, didática, avaliações, freqüência... Além da estrutura escolar pouco preparada para esses alunos. Como um aluno que trabalha das seis da manhã às cinco da tarde fará um trabalho de pesquisa, por exemplo, se a biblioteca da escola está fechada no período em que ele freqüenta a escola?

Essa indagação me leva a questionar novamente: O que é currículo? O que ele engloba?

Ao pensar sobre currículo, imediatamente me recorro da listagem de conteúdos apontados no início de cada ano letivo nos planos de trabalho do professor que deverão ser “vencidos” até o final do ano. Penso no que ensinamos e aprendemos na escola.

Assim como eu, muitos professores têm essa visão do currículo: um conjunto de conteúdos que devem ser passados anos ano a ano para os alunos a fim de vencer os pré-requisitos da série ou etapa posterior. O currículo, porém é mais amplo, indo além da lista de conteúdos que devem ser compreendidos pelos educandos. Segundo as DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS da EJA (2006) do estado do RS, o currículo da EJA deve oferecer aos alunos a oportunidade de aprender tanto em termos de assimilação de conceitos, importantes para a formação geral, mas também ampliar habilidades, no sentido de utilizar, efetivamente, o que é aprendido na escola, desenvolvendo também competências para que os educandos possam atuar efetivamente na sociedade, de forma responsável e crítica. Ainda segundo as Diretrizes a EJA deve desenvolver-se:

(...) permitindo uma discussão e ampliação de saberes já construídos, bem como a organização e sistematização de conhecimentos elaborados, oportunizando elementos de superação das diferenças sociais, construindo novos significados e novos universos simbólicos. (DEJA/DP/SE, 2000,p.13)

Não podemos esquecer também das novas exigências que a vida nos faz atualmente. Ler e escrever, recitar fórmulas matemáticas ou o nome dos afluentes da margem direita do rio Amazonas não é mais garantias de aprendizagem. Precisamos auxiliar nossos alunos a desenvolver também sua capacidade de criação, de reflexão e análise, além de aumentar sua motivação, auto-estima, espírito de cooperação, entre outros valores importantes para a construção da consciência crítica e pleno desenvolvimento da cidadania.

O professor é responsável pelo aprendizado dos alunos, e é natural que desejemos que este aprendizado seja significativo. Segundo Antunes (2000, p. 33,34), para que isso ocorra, é preciso que se saia do comum, que se reinvente o ensinar de forma a criar uma prática docente que rompa com as “significações imaginárias instituídas, instaurando novas significações”. Essas significações segundo Castoriadis (1982), serão a base das alterações que poderão modificar a realidade que vivemos.

Ao entender que a organização curricular é mais efetiva quando se articula, de forma consciente e crítica, o saber escolar com o saber cotidiano de nossos

educandos, o professor transforma o espaço de sala de aula em um espaço mais rico de significados e a qualidade de ensino é maior.

Hoje, nos deparamos com uma realidade muito específica nas salas de aula de EJA. Além dos adultos, que retornam a escola após anos de ausência, temos também os adolescentes e jovens que por diversos motivos não se adaptam mais ao ensino diurno. A escola tem que atender as necessidades destes dois públicos diferenciados que se reúnem nas salas de aula e precisam também aprender a conviver. A flexibilidade do currículo que a EJA desfruta pode auxiliar muito nesta tarefa.

Sacristán (2000) afirma que, como agente ativo e decisivo na concretização dos conteúdos, o professor acaba por modificar, significar e muitas vezes ressignificar o currículo, as diretrizes, modelos e guias que recebe, adaptando-o ou não a sua própria metodologia, prática, conceitos curriculares, etc. É o currículo moldado pelo professor que tratamos anteriormente.

Das professoras que foram entrevistadas para esta pesquisa, três revelam em suas falas que o imaginário instituído sobre o currículo é que este formado efetivamente pelos conteúdos que se ensina na escola. Apenas uma das professoras instituiu o currículo como algo mais amplo e complexo. A professora Cleiva afirma:

O currículo é o ponto fundamental, o ponto de partida. A partir do currículo que se constroem habilidades e competências. O pessoal tem a mania de partir das habilidades e das competências para construir o currículo. Eu já acho que a partir do currículo tu desenvolves alguma coisa, parte da realidade do aluno. (Professora Cleiva - Entrevista semi-estruturada)

O currículo sob este ponto de vista, a meu ver é algo complexo e mutável. Complexo, pois vai além dos conteúdos alistados nos planos de trabalho, englobando de certa forma tudo o que influencia ou forma as relações escolares; e mutável, pois admite a possibilidade de variação conforme o interesse, desenvolvimento e percepção formada pelos educando e sua relação com o conhecimento e as práticas de sala de aula.

Em relação ao currículo da EJA, é instituído pelas professoras que o mesmo é um recorte do currículo da educação de crianças. Nas palavras da professora Cleiva:

Não se construiu um currículo pra a EJA. Mesmo porque são temas muito novos, coisas novas, né? E até hoje não se tem um currículo pra EJA. O que tu tem é uma coisa adaptada lá na segunda e na terceira série. O que se tem que desenvolver na segunda e terceira série? Isso, isso e isso. Isso é importante pra EJA? É. Então vamos fazer, entendeu? (Professora Cleiva - Entrevista semi-estruturada)

Essa adaptação do currículo do ensino diurno para o uso na educação de Jovens a adultos acaba por instituir um currículo fragmentado e engessado nos conteúdos que são considerados essenciais para a formação da criança para exercer a cidadania num futuro distante. É importante lembrar que o currículo da educação de crianças é construído basicamente sobre pré-requisitos que contam com uma seqüência quase que imutável. Por exemplo: é necessário que a criança aprenda as forma geométricas no 6º ano do Ensino Fundamental, para que no 7º ano possa resolver cálculos envolvendo geometria. Essa seqüência curricular, se obedecida cegamente na EJA, acabaria por ferir os princípios que afirmam que o aluno que tiver condições de ser avançado após avaliação dos professores pode inclusive pular etapas na sua formação. Se a idéia de pré-requisitos fosse obedecida, o “tempo do aluno” na EJA seria maior e estes não poderiam avançar sem passar por todas as etapas e tido todos os conteúdos.

A RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 1 de 5 de Julho de 2000 afirma, no Artigo 5 parágrafo único, que:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas

asseguem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 1, 2000, p.1)

Deste ponto de vista, o currículo é entendido como um conjunto de fatores que colaboram para a qualificação da EJA. Os princípios elaborados pelo parecer servem como guia para os professores, visando a garantia da qualidade do ensino na modalidade. Primar pela equidade, de forma que os alunos sejam assistidos com o mesmo cuidado dispensado ao ensino diurno, de forma que possam reiniciar ou começar sua vida escolar com segurança e propriedade. Se forem cumpridos os princípios norteadores, a EJA será com certeza um marco para a história da educação do Brasil, garantindo aos cidadãos a possibilidade de crescimento intelectual, certificação com qualidade e ampliação de saberes.

A partir do relato das professoras entrevistadas, ao buscar uma aproximação com o imaginário instituído, pude perceber que todas acreditam que a EJA tem que atender às necessidades especiais dos educandos que a freqüentam. Parece instituído no imaginário das professoras a necessidade de contextualizar o conhecimento, partindo do que os educandos conhecem para construir o conhecimento formal.

A professora Carmem esclarece que é fundamental fazer com que os alunos se sintam motivados a freqüentar a escola. Em sua entrevista ela aponta:

A gente parte do linguajar deles, das palavras deles. Alguns têm filhos, parentes em casa, outros têm netos. Então a gente vai partindo e vai vendo o que pode trabalhar, vendo o que eles mais priorizam o que mais gostam... Parte deles. De acordo das necessidades dos alunos (...) No primeiro momento eu sempre parto do conhecimento que... Um bom diálogo inicial... E aí a gente vai elaborando conforme vai avançando. Eu trabalho muito a atualidade, o que se passa na comunidade, além da comunidade na redondeza: na quarta colônia, no estado, no Brasil... A gente trabalhou muito copa do mundo a gente localizou os países... A gente acompanhou muito vai vendo até os costumes. Trabalha muita coisa, mas tem que partir do que é deles... Não de coisas científicas... Por que pra eles é mais difícil... (Professora Carmen - Entrevista semi-estruturada)

Percebo na fala da professora a maneira como atua com seus alunos no sentido de levar em conta o contexto sociocultural dos mesmos no momento da estruturação das atividades e da escolha dos conteúdos curriculares. Isso não que dizer, em absoluto, que ela não trabalhe conceitos científicos, mas que ela partirá do conhecimento dos alunos para aprofundar os mesmos. Ela conhece seus alunos e sabe que eles necessitam maior auxílio para aprender e quer que se supere a crença que o nível sócio cultural influencia na construção do conhecimento, comum por parte de muitos dos professores que atuam junto às camadas mais pobres da população. Soares (1989) afirma que:

O fracasso escolar das crianças das camadas populares passou a ser atribuído tanto no discurso oficial da educação quanto no discurso pedagógico, à “pobreza” do contexto cultural destas crianças e às “deficiências” que daí resulta: carências afetivas, dificuldades cognitivas, déficit lingüístico. (p.20)

O aluno que freqüenta a EJA busca como pode um ensino de qualidade. Muitos acabam abandonando novamente a escola em virtude da “falta de preparo” por parte dos professores, que planejam suas aulas sem levar em conta a diferença, identificação e alteridade própria desta modalidade. As DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS da EJA (2006) do estado do RS, são claras:

A EJA exige flexibilidade na organização curricular, sendo condição primeira o diagnóstico da realidade, e tendo na cultura regional o ponto de partida para a apropriação da cultura elaborada e universal. (DEJA/DP/SE, 2000,p.11)

Ainda é comum que os professores repassem o que é ministrado no ensino diurno para os alunos da EJA, e com o passar do tempo quando o desinteresse e a rotina tomam conta do cotidiano acabem por sentirem-se frustrados com o pouco rendimento dos alunos, que passam a ser considerados “fracos”, “pouco capazes”, entre outros adjetivos. Alguns professores, ao notarem que os exercícios de preenchimento de linhas, cópias e “continhas” são insuficientes para despertar a atenção do adulto, pois subestimam a capacidade cognitiva dos mesmos, deparam-

se com o vazio teórico metodológico que acompanha a EJA. Destes, alguns se acomodam a mesmice da realidade delineada, mas outros começam a questionar-se sobre o que há de errado e sugerem mudanças. É destas mudanças que surge o instituinte na Educação de Jovens e Adultos, pois, ao refletir sobre as práticas e metodologias utilizadas, questionam-se os conteúdos trabalhados, os referencias, os fundamentos, os exercícios... Constrói-se, na prática, uma educação voltada para o aluno.

Apple (1982) afirma que as escolas discriminam os alunos. No contexto de preparar formalmente o aluno, a escola funciona como um “filtro eficaz na reprodução de uma sociedade hierárquica” (p.53). Parece difícil acreditar que em 2007 isso ainda ocorra, mas é fato que a seleção ainda ocorre, tanto na formação de turmas “boas/ruins”, “ricas/pobres”, quanto na exclusão causada pela classe social. Ele coloca que:

As escolas, por conseguinte, “preparam” tanto conhecimentos como pessoas. Fundamentalmente, o conhecimento formal e informal é usado como um intrincado filtro para preparar as pessoas, frequentemente por classe; e ao mesmo tempo, transmitem-se diferentes tendências e valores a diferentes populações escolares, novamente em geral por classe (e sexo e raça). Com efeito, para essa tradição mais crítica, as escolas reproduzem de modo latente as disparidades culturais e econômicas, embora com certeza isso não seja o que a maioria dos burocratas das escolas pretendam. (APPLE, 1982, p. 54)

Essa realidade também faz parte da EJA, a partir do momento em que se criam turma para atender aos “alunos problema do regular”, ou se trabalha de forma “mais light” pois a turma tem pessoas idosas que não conseguiriam “acompanhar o ritmo” se o currículo fosse desenvolvido de forma diferente. Mas o que é importante então desenvolver no currículo da Educação de Jovens e Adultos? Segundo a professora Cleiva:

No currículo? Tudo no currículo é importante pra mim. Mas eu acho que se tu valorizares o teu aluno, se tu tiveres o teu aluno como sujeito de aprendizagem, se tu partires da vontade do teu aluno, tudo é currículo. Experiências vividas, o que tu puderes apresentar pra ele e até a bagagem dele pode se torna currículo (...)Acho importante a escrita? Acho. Acho importante ter uma grafia correta? Acho. Acho que

se eles estão lá fissurados pra aprender a ler, puxar. Acho. Mas acho importante eles se sentirem sujeitos da aprendizagem. (Professora Cleiva - Entrevista semi-estruturada)

Acreditar que os alunos são sujeitos da própria aprendizagem e valorizar o que eles pensam, e ao mesmo tempo buscar trabalhar a técnica, pois ela é importante também, mostra a fala da professora Cleiva como instituinte da EJA, como a alternativa para os Jovens e Adultos que voltam ou iniciam suas vidas escolares. Essa valorização do humano, refletindo sobre os saberes cotidianos, que não deixa de vislumbrar o saber teórico faz da prática desta professora uma ação-reflexão constante.

Os jovens e adultos da EJA devem ser respeitados e percebidos como sujeitos de sua aprendizagem. É importante que os professores percebam essa realidade. Não se pode admitir que se ensinem conteúdos desarticulados da realidade. Não culpo os professores que não se dão conta do massacre que cometem diariamente nas escolas, no diurno e na EJA. Responsabilizo o poder público que parece estar de olhos vendados para o déficit educacional do povo, para a segregação cultural a qual milhões de jovens e adultos são submetidos, inclusive pelo professor que o acompanha, figura na qual acreditam como detentor do conhecimento e do poder de ensinar a ler as letras e o mundo.

A visão do currículo como algo menos técnico, nos faz refletir sobre a necessidade de desenvolver mais e mais saberes que auxiliem o educando a tomar suas próprias decisões a respeito inclusive de sua vida escolar. Sempre ao começar o ano letivo, questiono meus alunos sobre os saberes e conhecimentos que eles achariam importante que fossem desenvolvidos durante o período letivo. Muitas vezes, neste primeiro contato, os alunos estão engessados pela educação recebida anteriormente e se limitam a falar apenas sobre o que eles acham que a escola ensina regularmente: escrever, calcular, etc. Após algumas semanas de aula e reflexão, peço que os alunos escrevam novamente o que eles gostariam que fosse desenvolvido durante as aulas. Muitos alunos, agora mais conscientes do papel da escola, ampliam suas questões para um nível mais pessoal. Assuntos como desemprego, vestibular, economia, saúde, valores, drogas, e muitos outros são incluídos na discussão. Se me limitasse a desenvolver apenas o currículo que Apple (1982) chama de técnico, quanta riqueza e diversidade cultural seria posta de lado.

7.3 Saberes da Experiência

Ao nascer, o ser humano é muito frágil. Uma realidade totalmente diferente da que estávamos acostumados, nos é apresentada. Com o passar do tempo, somos submetidos a diferentes situações com as quais devemos aprender a lidar. Charlot (2000) coloca o aprender como uma “obrigação” da qual ninguém pode escapar. São muitas as maneiras pela qual aprendemos. As relações sociais, os meios de comunicação, experimentação... A escola foi criada com o objetivo de condensar e repassar os conhecimentos ou saberes instituídos socialmente ao longo da história da humanidade.

Desta forma, o papel do professor é ensinar. Mas o que ensinamos nas escolas? Segundo Tardif (2002):

Chamamos de “saberes sociais” o conjunto de saberes que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade nestes saberes... (TARDIF, 2002, p.31)

A sociedade faz exigências de habilidades e saberes os quais a escola procura adaptar-se, tendo o professor como figura de mediação neste embate. O professor torna-se o “responsável” direto de corresponder às expectativas da sociedade que exige cada vez mais sujeitos capazes de atuar em sociedade de forma produtiva, participando do mercado de trabalho e cumprindo suas obrigações sociais; dos seus alunos, que querem aprender para melhorar ou começar uma vida produtiva, da própria escola que é constantemente avaliada em sua “eficiência” pelos programas de ingresso à educação superior (Vestibular, PEIES), concursos (públicos ou privados) e avaliações de ranqueamento estabelecidas pelos governos (Enem, Aneb, Anresc etc), que acabam condicionando o apoio social e financeiro a estes resultados. Isso torna, a prática da sala de aula marcada por macetes, dinâmicas, experiências, atividades, reflexões que buscam dar conta das exigências impostas. Ao iniciar minha carreira como educadora, deparei-me com uma realidade de trocas e de receitas. As salas de professores são sempre agitadas pelas

conversas de intervalo e recreio. São nestes momentos de socialização que compartilhamos estratégias, conhecimentos, descobertas, impressões e saberes. O espaço escolar é rico neste sentido. Tardif (2002) afirma que nestas situações:

...os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetiva-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Neste sentido, o docente é não apenas um prático mas também um formador. (TARDIF, 2002, p.52)

Segundo Tardif (2002, p.31), o “professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste transmitir esse saber a outros”. Parece lógico, se refletirmos sobre essa afirmação. O professor é efetivamente um transmissor de conhecimentos. Mas será só isso?

Tardif (2002, p.35) assegura porém que, pensar o professor apenas essa ótica acaba por repercutir em uma “visão fabril dos saberes”. De fato, a prática do professor supõe que este transmita conhecimentos, mas se fundamentar-se apenas nesta função, acabará por tornar-se estéril. Charlot (2000) afirma que, “um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros.” Ao questionar minha professora de séries finais sobre por que eu precisava aprender que a “Hipotenusa é a soma do quadrado dos catetos” e ter como resposta que isso seria útil no futuro, frustrou-me como educanda. Até por que isso nunca me foi útil, na prática diária. Mas, ao ver minha colega, professora de matemática, mostrar aos alunos que ao calcular os ângulos de uma pipa, o aluno emprega os princípios estudados, senti a utilidade daquele conteúdo específico. Segundo Tardif (2002)

(...) a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. (Ibid., p. 36)

O professor tem a tarefa de situar os conteúdos trabalhados no mundo dos educandos que o rodeiam e confiam nele. Ao pesquisar, traçar, refletir sobre seu

trabalho ele torna-se um produtor de saberes. Estes saberes da docência são divididos por Tardif (2002) em quatro categorias:

- ✍ Saberes da formação profissional;
- ✍ Saberes disciplinares;
- ✍ Saberes curriculares;
- ✍ Saberes experienciais;

Os *saberes da formação profissional* constituem o conjunto de saberes que são transmitidos pelas instituições de formação de professores. São destinados à formação científica ou erudita dos professores.

Os *saberes disciplinares* são aqueles incorporados pela prática docente e correspondem aos diversos campos do conhecimento sob forma de disciplinas.

Os *saberes curriculares* correspondem aos programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. Esses saberes são efetivamente a seleção de saberes que a sociedade ou instituição define como essencial à formação do indivíduo.

Já os *saberes experienciais* são aqueles que o professor, no exercício de sua prática pedagógica, desenvolve. São baseados segundo Tardif (2002, p.38) no “trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”. Estes saberes acabam por se incorporar à experiência coletiva, sob forma de habilidades da prática. Tardif (2002) coloca que:

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (Ibid.,p. 39)

Segundo Tardif (2002), o professor ideal é aquele que além de conhecer a sua disciplina, tem conhecimentos gerais sobre a educação (psicologia, sociologia, história) e desenvolve um saber da experiência (isso dá certo, isso não dá, desta forma é mais fácil, desta os alunos gostam mais, etc). Não é fácil, porém, alcançar esse ideal profissional descrito por Tardif (2002). A maioria dos professores atua em mais de uma escola para suprir as necessidades do lar. Tendo uma jornada de trabalho de 40 ou 60 horas por semana. O tempo que temos para refletir sobre a

nossa prática em sala de aula, nossas metodologias ou técnicas é escasso. Acredito que uma mudança de postura por parte de nossos dirigentes, visando a uma maior valorização do profissional da educação seria de grande valia para a melhoria do ensino brasileiro. Porém, diante da realidade que se apresenta, o professor acaba tendo de esforçar-se para dar um mínimo de qualidade ao seu trabalho.

Por outro lado, acredito que o profissional da educação não é apenas um repassador, ou portador de conhecimentos, mas sim um produtor de saberes. São estes os saberes desenvolvidos pelos professores e validados nas práticas docentes. São os saberes experienciais. Segundo Tardif (2002)

São saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos. (Ibid., p.48-49)

As professoras entrevistadas têm consciência da riqueza trazida pela experiência. Tanto que se baseiam em seu conhecimento de sala de aula para elaborar estratégias para trabalhar na EJA, bem como selecionar os conteúdos que são trabalhados. Ao ser questionada sobre as diretrizes que segue para organizar seu trabalho, a professora Carmem coloca que parte do que sabe:

Ah, um pouco de experiência. Tantos anos de trabalho na escola. A gente se baseia no que sabe... (Professora Carmem - Entrevista semi-estruturada)

Esse saber construído na prática da professora lhe dá segurança para trabalhar com as diferenças que encontra em sala de aula. Lembro que a maior preocupação que eu tinha quando fazia o curso de Magistério e de Pedagogia era voltada para o que eu faria em sala de aula, como estruturaria as aulas e atividades. Com o passar do tempo e tendo desenvolvido o hábito de registrar e avaliar minhas aulas, hoje eu acredito estar preparada para enfrentar variadas situações.

Quanto ao conhecimento que se ensina na escola, as professoras estão muito ligadas ao saberes disciplinares e curriculares. Neste pouco tempo de escola, já ouvi muitas colegas comentando que deixaram de tratar de assuntos que se mostraram interessantes para os alunos por não fazerem parte da sua disciplina ou da grade

curricular da escola. Essas afirmações refletem também a falta de preparo dos professores para lidar com situações inesperadas que muitas vezes se apresentam. Nas salas de aula de EJA, principalmente, os alunos têm clareza de suas necessidades e dúvidas.

Analisando os saberes curriculares básicos citados pelas professoras entrevistadas, voltamos a confirmar que o ensino de jovens e adultos está ligado de forma vital ao ensino de crianças, tanto no que se refere aos conteúdos quanto aos professores que nele atuam. A maioria dos professores que atuam na EJA, também atua no diurno. Como já coloquei, acredito que o ideal seria que os professores da EJA atuassem apenas nessa modalidade, e que recebessem formação especializada para essa demanda, quem sabe até em nível de graduação específica.

Ocorre que, a situação da educação brasileira acaba por forçar os profissionais da educação a trabalharem em diversos locais para garantir a sobrevivência. Nas palavras da professora Rosmari:

...eu tenho a experiência de trabalhar com a 4ª série, crianças de 9 e 10 anos. Eu trabalho também com ensino médio, sociologia, filosofia que é outra realidade. Eu trabalho ensino religioso com 7ª e 8ª série... e eu trabalho com EJA. Sou uma professora que trabalho dos 9 aos 60 anos de idade. Uma professora multifuncional... É por isso que às vezes a gente deixa um pouco a desejar, porque a gente quer abraçar o mundo com as pernas. (Professora Rosmari - Entrevista semi-estruturada)

Esta professora resume a jornada de trabalho que faz domo uma tentativa de “abraçar o mundo com as pernas”. É esta a jornada de trabalho de muitos de nossos colegas: Uma atividade exaustiva e sem um retorno financeiro de acordo.

Somada a isso, as condições de trabalho também não são adequadas. Principalmente nas etapas ou totalidades 1 e 2 (alfabetização e pós-alfabetização), em que muitas escolas contam com um professor para dar conta das duas situações, concomitantemente. Até o ano passado, eu também desenvolvia um trabalho com múltiplas totalidades, chegando a trabalhar ao mesmo tempo com alunos que nunca haviam freqüentado qualquer escola (iniciando sua vida escolar), alunos pré-alfabetizados que retornavam e alunos já na etapa de pós-alfabetização,

na mesma sala. É uma realidade difícil de enfrentar, visto a necessidade que cada aluno tem de atendimento diferenciado. Como dar conta desta demanda? Nas palavras da professora Rosmari:

*(...) até o ano passado na EJA era só eu a professora. Este ano que tem mais uma turma. Então nós sentamos um pouco mais pra conversar. Então o que a gente faz? Pega o currículo da turma regular e dá uma adaptada. Não foge muito disso. É, tu vai seguir o que? Qual o nosso objetivo. Tu sentas com o outro professor, de 1ª a 4ª série e vê: Bom o aluno, a criança? Ler, escrever, produzir, quatro operações. O adulto é praticamente isso. Usa a realidade dele, **mas o básico é igual**. (grifo meu)*
(Professora Rosmari - Entrevista semi-estruturada)

Este “básico”, que a professora se refere, é referendado no conhecimento e experiência que ela desenvolveu no trabalho com crianças, no ensino diurno. É instituído pelas professoras entrevistadas que é necessário que o currículo trabalhado com os alunos da EJA contenha as mesmas coisas que são trabalhadas no ensino diurno, feitas as adaptações necessárias à modalidade. A produção de saberes por parte dos professores quase não aparece nas entrevistas, visto elas mesmas não se considerarem produtoras de saberes. É quase como se elas se deixassem “levar pela corrente” do ensino baseado no repasse de informações e conteúdos. Vemos isso retratado no fato dos professores quase não participarem dos debates e relatos orais nos cursos de formação. É difícil ver um professor que atua em sala de aula inscrever um relato de experiências em um congresso, seminário ou curso. E quando vemos, é um professor ligado a algum programa de graduação ou pós-graduação, ou cuja escola participa de algum programa de extensão. A realidade mostra que os professores, no geral, acomodam-se as rotinas de trabalho, reproduzindo ano a ano práticas que não são valorizadas nem por eles próprios. Na fala da professora Rosmari, percebemos retratada essa aparente frustração:

Assim... o adulto que tá ali o que ele quer? Ele que ler, escrever, desenvolver mais o conhecimento. Na questão do currículo, os assuntos são mais ou menos isso. Eu gostaria mais de buscar, não sei aonde, alternativas, outros métodos, outras

metodologias por assim dizer pra gente chegar... (Professora Rosmari - Entrevista semi-estruturada)

Esta busca, reflexão sobre as falhas e acertos de sua prática, faz da professora Rosmari instituinte na busca de novos saberes a serem construídos na EJA. Apesar de inseguro, este desejo de mudar faz de sua prática mais crítica e reflexiva. Já a professora Cleiva é impositiva em suas conclusões:

Eu brigo, quer dizer nem brigo mais desse jeito... quer dizer quando eles chegaram pra mim, e quando eles saíram, a aprendizagem deles mudou um monte. Entendeu? Eles cresceram de várias formas. Mas esse crescimento não dá pra pensar lá na T3... Então é o aluno que não sabe ou é a concepção de educação que deve ser mudada? Analisando por esse sentido é necessário o EJA ter um currículo. Mas um currículo único de totalidade. Por que qual é o objetivo da EJA? Oferecer escolaridade para aqueles que não tiveram acesso em idade própria. Não é isso que diz a lei? O que temos na escola hoje? Aquele aluninho que incomoda de manhã, tem 15 anos, põe pra noite.é ai que está o erro. Tem que ter mudança de concepção. (Professora Cleiva - Entrevista semi-estruturada)

A falta de estímulo por parte dos órgãos públicos e da própria escola que nos acompanha faz com que muitos professores percam o encanto pela educação, pela beleza de ensinar. Esta professora tem consciência que a sua prática é apenas um ponto no campo da educação e que é necessário uma reestruturação na escola como a conhecemos. Esta reestruturação envolve a valorização do profissional, a aparelhagem material da escola e, por que não, uma mudança de paradigmas e concepções. Essa mudança não acontecerá facilmente, mas penso que com esforço e luta, conseguiremos que aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir essa Dissertação de Mestrado de Educação, reafirmo as convicções que possuo no sentido de trabalhar de forma equilibrada o desafio que me propus desde que passei no concurso público do estado do RS de 2002: ser professora da modalidade EJA e procurar me construir enquanto pesquisadora desta realidade. Embora, buscando imparcialidade necessária a um trabalho de pesquisa, inúmeras vezes as transcrição e análises feitas me remetiam para o meu cotidiano enquanto professora desta modalidade. As dúvidas não eram diferentes e as inquietações também não.

Por isso, escrever esse trabalho contribui para que eu pudesse rever todo o meu processo enquanto professora e pesquisadora desta realidade. Os desafios são significativos e foi através de muita disciplina e de uma olhar criterioso que fui buscando teorias, as quais pudessem embasar o estudo proposto. Foi um trabalho de rastrear a realidade com afincos e dedicação. Horas agora que abrandam o meu coração, pois percebi que de certo modo, consegui dar forma e sentido a minha escrita, antes tão confusa e cheia de dúvidas.

O processo iniciado não é concluído em sua totalidade. A busca pela teoria é algo que foi impregnando meu coração e em meu ser. Não encerro aqui a busca por esse conhecimento, pelo contrário, este trabalho dá mais fôlego para continuar a vida toda lendo e escrevendo, pesquisando e investigando minha prática e realidade. Não desejo somente falar ou fazer. Quero dar formas escritas aos meus pensamentos mais secretos e rebeldes sobre essa modalidade de ensino. Quem sabe, escrever livros e publicar os meus escritos. Sou uma professora, que reflete e critica sua prática, que se entende produtora de conhecimentos sobre a modalidade na qual atuo. É assim que me percebo e desejo continuar me percebendo.

Partindo das considerações iniciais, apresento as categorias de análise e as significações instituídas e instituintes, construídas pelas colaboradas da pesquisa, edificadas a partir das falas e escritas das interlocutoras.

Quanto às “Lembranças de Escola e processos formativos”, percebi, nas falas das interlocutoras, que ficou instituído que a escola que as alfabetizou era baseada numa metodologia tradicional, rígida em seus princípios como reprodutora de

saberes, fundamentado na repetição e memorização. As interlocutoras instituíram o uso de cartilha como complementar da alfabetização. No que se refere às lembranças de escola, as interlocutoras revelam a forte influência da memorização como fator principal da alfabetização, porém na prática como alfabetizadoras, elas demonstraram ter instituído um grande desejo de mudanças, seguindo uma tendência pedagógica mais crítica, voltada para o letramento.

Como imaginário instituinte, percebi a necessidade de reafirmar a alfabetização como construção de conhecimentos, baseados principalmente na contextualização e experimentação. As interlocutoras têm também como instituinte uma alfabetização reflexiva e significativa, voltada para o letramento.

Em relação ao “currículo da EJA”, o imaginário intuído das interlocutoras, revela um currículo da EJA como recorte do currículo do diurno, sem reflexão ou adaptação. Notei também que, a maioria das professoras interlocutoras percebe o currículo como sendo formado pelos conteúdos que efetivamente se ensina na escola. Pela fala das professoras, também pude apreender que elas têm instituído que a EJA é diferente do ensino diurno, e que os alunos têm necessidade de um ensino diferenciado, baseado na contextualização do conhecimento, partindo preferencialmente dos saberes dos próprios educandos. Em contra partida, uma das educadoras participantes da pesquisa tem buscado a ampliação do conceito de currículo, instituindo que este é mais amplo e complexo, vendo-o não como listagem de conteúdos, mas como ponto de partida da práxis educativa. A professora tem como instituinte um currículo variável e flexível, em que os alunos são sujeitos e produtores de sua própria aprendizagem, trabalhando não só os saberes cotidianos, mas também trabalhando a técnica.

Quanto aos “Saberes da Experiência”, as professoras valorizam os saberes da prática educativa e dão ênfase aos saberes disciplinares e curriculares. Depreendi, através das entrevistas, que as professoras têm consciência da importância do que é construído em sala de aula, mas não se consideram produtoras de conhecimento. Neste caso, avalio que o imaginário instuinte ainda está sendo construído pelas educadoras, que a partir das reflexões sobre sua prática e sobre o desejo de mudança, certamente o desenvolverão. Vejo esta construção nas falas das professoras Cleiva e Rosmari.

Terminar um trabalho nunca é fácil. Principalmente quando é uma pesquisa que está ligada quase que visceralmente conosco. Esta temática mexeu muito

comigo, como professora, como formadora, como crítica de minha própria prática. Tenho consciência que este é apenas um, dos muitos trabalhos na área, mas espero ter contribuído com meus questionamentos e dúvidas. Para finalizar, há um pensamento que me acompanha desde que comecei a graduação: “Quando achamos que temos todas as respostas, a vida muda todas as perguntas”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional.** Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2001. 257 f.+anexos.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo.** São Paulo : Editora Brasiliense S.A., 1982.

ARROYO, Miguel. **Educação básica de Jovens e Adultos, Escola Plural.** Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1996.

BARBIER, René. Sobre o Imaginário. **Em aberto**, Brasília, n. 61. Jan./mar. 1994.

BARCELOS, Valdo. **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BODGAN, R. C.; BICKLEN, S. K. Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. 4 ed. Porto: 1994.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOSI, E. Memória e sociedade-13.a edição. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 484 p.

BRASIL, MEC. **PARECER CNE/CEB 11/2000.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Último acesso em 07/06/06.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CNE nº. 1** de 5 de julho de 2000. Disponível em http://unitrabalho.sb1.construner.com.br/userfiles/Dieretrizes_EJA.pdf . Acesso em 03/03/07.

CASTORIADIS, Cornélius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Tradução por Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, professores fascinantes**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FRADE, I.C.A.S. (Org); MACIEL, Francisca Isabel Pereira (Org). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: CEALE, 2006. 310 p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados/Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

GARCIA, Regina Leite. Da fronteira se pode alcançar um ângulo de visão muito mais amplo embora nunca se veja tudo. In: Vera Maria Candau. (Org.). **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, v. , p. 115-132.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

HADDAD, Sérgio. PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº. 14. p. 108- 128. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Memórias e estudos autobiográficos. In ABRAHÃO, Maria Helena Menna (org). **A aventura (auto) biográfica: Teoria e empiria** – The Autobiographic adventure: Theory and practice. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo sem fronteiras**, V.1, nº. 1, p.p. 35- 49. ISSN 1645 – 1384 (on-line) www.curriculosemfronteiras.org acesso em 26/01/07

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro** .3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antônio. A formação contínua entre a pessoa e o professor e a organização escolar. **INOVAÇÃO. Revista do Instituto de Inovação Educacional**. Vol. 4. Nº. 1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 63 – 92, 1991.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18ª ed. Ver.e ampl. – Campinas, SP:Autores Associados, 2003. – (Coleção memória da educação)

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes Político-Pedagógicas: ressignificando a educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: DEJA/DP/SE, 2003-2006. 120p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3. ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SOARES, Magda Becker. Letramento: Um tema em três gêneros. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. 7ª Edição. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experimental de formação inicial de professores**. In ABRAHÃO, Maria Helena Menna (org). *A aventura (auto) biográfica: Teoria e empiria – The Autobiographic adventure: Theory and practice*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKY, Lev. Luria, A. R., Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA CURRÍCULO, ENSINO E PRÁTICAS ESCOLARES

Acadêmica: Gléce Kurzawa

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helenise Sangoi Antunes

CEDÊNCIA DE USO

Eu, _____ ,
portadora do RG _____, autorizo a acadêmica do
Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal
de Santa Maria – UFSM, Gléce Kurzawa, a fazer uso dos direitos autorais para
Dissertação de Mestrado, do PPGE/CE/UFSM, relacionado às minhas fotografias,
relatos orais e por escrito, entrevistas semi-estruturadas, em seus Trabalhos
Acadêmicos, bem como Artigos, Periódicos, Revistas, Projetos de Extensão,
Projetos de Pesquisa, Livros, Eventos com Comunicações Orais, Exposições em
Painéis ou Pôsteres, outros Meios de Comunicação e Informação que estejam
relacionados à exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado e que
foi desenvolvido pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria
pela própria Acadêmica da Pós- Graduação. Sendo que estou ciente de que minha
participação neste trabalho, em especial o de pesquisa, é voluntária e não estarei
recebendo gratificação por autorizar o uso dos direitos autorais, e concordo do uso
irrestrito registrado em cartório, do exposto acima mencionado.

Interlocutora da Pesquisa

Gléce Kurzawa
Autora do Projeto

Roteiro para entrevista

Professor de séries iniciais na Educação de Jovens e Adultos

Dados de Identificação:

Sexo: () Feminino () masculino

Idade: _____

Escola: _____

1. Há quanto tempo tu és professora?
2. Quais são as tuas lembranças em relação a sua primeira professora? Como eram as aulas delas?
3. Como foi a tua alfabetização?
4. Que motivos te levaram a escolher a profissão de professora?
5. O que tu te recordas de teu processo formativo?
6. Há quanto tempo trabalha com adultos?
7. O que te levou a trabalhar com Educação de Jovens e Adultos?
8. Quais as maiores dificuldades que tu enfrentas como professora de EJA?
9. Como é organizado o currículo da EJA na tua escola? Tu segues este currículo como diretriz para a tua prática? Por quê?
10. O que o currículo da tua escola leva em consideração?
11. Tu tiveste papel ativo na organização curricular? Por quê?
12. O que tu consideras importante trabalhar nas séries iniciais da EJA? Você organizou teu plano de trabalho a partir destas diretrizes?
13. Ao planejar as tuas aulas, que aspectos tu procuras salientar?
14. Teus alunos influenciam no planejamento do teu plano de trabalho? Por quê?
15. Como tu definirias a tua metodologia de trabalho?