



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA**



AUDEMARA RODRIGUES VIEIRA DO NASCIMENTO

**RESSIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO: PERCEPÇÕES SOBRE
AS VIVÊNCIAS SOCIOCULTURAIS NO CURRÍCULO DA EJA**

**SALVADOR- BAHIA
2016**

AUDEMARA RODRIGUES VIEIRA DO NASCIMENTO

**RESSIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO: PERCEPÇÕES SOBRE
AS VIVÊNCIAS SOCIOCULTURAIS NO CURRÍCULO DA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional – MPEJA, Departamento de Educação-Campus I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Professora Dra. Patrícia Lessa Costa

**SALVADOR- BAHIA
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Nascimento, Audemara Rodrigues Vieira do

Ressignificação do conhecimento: percepções sobre as vivências socioculturais no currículo da EJA / Audemara Rodrigues Vieira do Nascimento. – Salvador, 2016.

163f.

Orientadora: Patrícia Lessa Costa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Campus I.

Contém referências.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Alfabetização - Aspectos sociais. 3. Letramento - Aspectos psicológicos. I. Costa, Patrícia Lessa. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

Prof^a Dra. Carla Liane Nascimento
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Luiz Flávio Reis Godinho
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Prof^a Dra. Gabriela Sousa Rego Pimentel
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

“A vida é essencialmente um diálogo com o contorno. [...] Viver é conviver, e o outro que conosco convive é o mundo em redor”.
(ORTEGA Y GASSET)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, meu esposo e familiares pelo apoio, estímulo, compreensão e valorização do meu empreendimento.

Aos colegas do mestrado pela troca de conhecimentos e afeto.

Às professoras, coordenador pedagógico, gestora e estudantes da EJA que participaram diretamente deste trabalho pela colaboração para que este estudo fosse realizado.

Aos professores do MPEJA pelas provocações para que eu buscasse outros conhecimentos.

Aos amigos que me apoiaram nesta tarefa.

RESUMO

Este estudo realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) tem como objetivo principal investigar as implicações das vivências socioculturais na ressignificação do conhecimento pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Barreiras-Bahia. Em vista dos altos índices de evasão observados na EJA, levanta-se a questão: As vivências socioculturais estão implicadas na ressignificação do conhecimento pelos jovens e adultos da EJA em Barreiras-BA? As informações foram levantadas por meio de um estudo de caso, no período entre abril de 2015 e setembro de 2016, através de levantamento bibliográfico, entrevista e análise documental. Para pensar a oferta e constituição legal dessa modalidade de educação, considerou-se importante verificar o enfoque dispensado às vivências socioculturais na legislação brasileira e às conquistas relacionadas ao processo de lutas empreendidas pelos movimentos sociais. São relevantes as reflexões acerca do currículo e do conhecimento como instrumentos de poder e do planejamento embasado nas vivências socioculturais como elemento implicado na ressignificação pelo jovem e adulto do conhecimento ensinado na escola. Com uma discussão sobre identidade, cultura e aprendizagem significativa são delineados caminhos para um currículo embasado nas vivências socioculturais e a análise das percepções de professoras e estudantes, a partir das categorias: currículo e cultura, indica que o conhecimento oriundo nas práticas culturais inserido no currículo da EJA fortalece os vínculos entre estudantes e conhecimento, reforça as expectativas positivas em relação a escola e contribui para minimizar os efeitos das condições sociais que levam a evasão. Por fim, dessas reflexões resulta a apresentação de uma proposta didática para esta modalidade da Educação Básica.

Palavras-chave: Conhecimento. Currículo. EJA. Ressignificação. Vivências Socioculturais.

ABSTRACT

This study was carried out in the scope of the Professional Master's Degree in Youth and Adult Education at the State University of Bahia (UNEB) and it has, as its main objective, to investigate the implications of socio-cultural experiences in the re-signification of knowledge by students of Youth and Adult Education in Barreiras-Bahia. Because of the high evasion rates observed in YAE, a main question arises: Are socio-cultural experiences implicated in the re-signification of knowledge by the youth and adults of YAE in Barreiras-BA? The information was collected through a case study, in the period between April 2015 and September 2016, through a bibliographical survey, interview and documentary analysis. In order to thinking about the offer and legal constitution of this modality of education, it was considered important to verify the focus given to sociocultural experiences in Brazilian legislation and the achievements related to the struggle process undertaken by social movements. Reflections about curriculum and knowledge as instruments of power and the discussion about identity, culture and meaningful learning become important references for thinking about a curriculum based on socio-cultural experiences. The analysis of the perceptions of teachers, pedagogical coordinator and students, from the curriculum and culture categories, indicates that the knowledge originated in the cultural practices inserted in the YAE curriculum strengthens the links between students and school content, reinforces the positive expectations regarding School and helps to minimize the effects of social conditions that lead to evasion. Finally, these reflections result in the presentation of a didactic proposal for this modality of Basic Education.

Keywords: Knowledge. Curriculum. YAE. Re-signification. Sociocultural. Experiences.

LISTA DE SIGLAS

CEAA	Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEA	Campanha Educação de Adolescentes e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPJA	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MPEJA	Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAP	Plano de Ação Pedagógica
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	Órgão das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Matrículas na EJA.....	26
Quadro 02- Caracterização das professoras	101
Quadro 03- Identificação dos estudantes.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Classificação etária dos estudantes da EJA.....	104
Gráfico 02- Motivos que levaram ao ingresso tardio na EJA.....	106
Gráfico 03 - Expectativas para a vida após a conclusão dos estudos.....	107

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS: PASSADO E PRESENTE CONVERSANDO SOBRE O FUTURO.....	12
1 TRAÇANDO CAMINHOS.....	19
1.1 COMO CHEGAR?.....	20
1.2 O MAPA DO LUGAR.....	21
1.3 UMA ESCOLA AQUI.....	23
1.4 PERCURSO (QUASE) DEFINIDO.....	28
1.5 CAMINHOS PERCORRIDOS.....	33
2 CURRÍCULO E CULTURA: ENTRELACES TECIDOS NA PRÁTICA....	36
2.1 CONHECIMENTO E PODER: REFLEXÕES NECESSÁRIAS.....	39
2.2 CONHECIMENTO E EJA NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO.....	51
2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESPAÇO DE CONQUISTAS.....	57
2.4 OS SUJEITOS DA EJA: IDENTIDADE E CULTURA.....	61
2.5 A PERMANÊNCIA NA EJA.....	76
2.5.1 O professor da EJA.....	82
2.6 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EJA.....	88
2.6.1 Aprendizagem significativa na EJA: possível diálogo com Paulo Freire.....	92
2.7 O LUGAR DA EJA: VIVÊNCIAS COTIDIANAS.....	95
3 O CONHECIMENTO VAI À ESCOLA: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA EJA.....	98
3.1 OLHARES SOBRE UM CURRÍCULO: PERCEPÇÕES QUE TECEM AS RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO.....	100
3.2 OLHARES SOBRE UMA CULTURA: PERCEPÇÕES QUE CONSTROEM A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	115
4 UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS....	131
5 RESSIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO E VIVÊNCIAS SOCIOCULTURAIS: TEMOS ALGO A ACRESCENTAR.....	147
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICES.....	160

PRIMEIRAS PALAVRAS: O PASSADO E O PRESENTE CONVERSANDO SOBRE O FUTURO

A história da minha vida confunde-se com o ambiente escolar. Filha de professora e de pai que, mesmo não tendo concluído os estudos formais, desejava que os filhos o fizessem, convivi desde cedo com rica biblioteca, literatura infantil oral, contada por meu avô e ouvida através do rádio e ainda atividades práticas de cálculo e manuseio de máquinas registradoras na empresa da família. Tal ambiente estimulou-me na curiosa busca de informações e consequente produção de conhecimentos em atividades livres ou direcionadas através da educação formal. Ainda com cinco anos ingressei na escola e entendia, na inocência de criança, a alegria dos senhores e senhoras que se dirigiam todas as noites para estudar, quando os via pela janela da minha casa, passar em direção ao prédio da escola na pequena cidade onde morávamos.

O aprendizado da leitura e escrita foi o passaporte para o desenvolvimento dos estudos posteriores. Concluí meus estudos no nível médio e me tornei professora. A primeira experiência na docência foi na rede estadual de ensino onde tive a oportunidade de lecionar para jovens que estudavam à noite nas séries regulares. Muitos frequentavam a escola e as turmas chegavam a ter cinquenta alunos que, mesmo cansados devido às longas jornadas de trabalho, demonstravam grande interesse pelo conteúdo trabalhado nas disciplinas. Os cursos técnicos atraíam jovens e adultos que buscavam a formação para o trabalho. O tempo passou e muitas modificações aconteceram na organização dos sistemas de ensino, principalmente no que se refere ao currículo, ou mais especificamente, aos conhecimentos ensinados nas escolas, inclusive a formação oferecida para os estudantes que não se enquadram na idade considerada ideal para a conclusão do ensino fundamental.

Entre os anos de 1996 e 2015 lecionei na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Observei que as mudanças ocorridas na estrutura de ensino, nesse período, talvez não tenham caminhado na mesma direção das transformações sociais. Estão longe os dias em que jovens e adultos empreendiam com perseverança a caminhada em busca do aprendizado nas salas de aula. As ausências são constantes, quase sempre seguidas da evasão definitiva. Tal contexto faz perguntar sobre o que tem gerado esse comportamento? Por que a aprendizagem no espaço formal da escola tem ficado em segundo plano? A escola tem se mostrado ineficiente em despertar o interesse dos jovens e adultos? O que pensam os estudantes sobre a evasão

escolar e sobre os conteúdos? Há implicações sociais no esvaziamento da escola enquanto locus de formação? A experiência mostra que, de modo geral, as escolas oferecem uma educação voltada à formação dos jovens e adultos como se estes não fizessem parte de um meio social. Jovens e adultos trabalham, participam da sociedade nos espaços religiosos, relaciona-se com os demais nas atividades lúdicas e esportivas e comunicam-se, mas seriam a leitura/escrita e conteúdos específicos das diversas disciplinas ensinados de forma contextualizada às atividades que vivenciam? A análise da relação dos conteúdos com as vivências socioculturais, associada a fatores sociais, políticos e econômicos, pode apresentar pistas para responder às questões elencadas.

Ser professor, ou mesmo gerir os processos educacionais, requer permanente atenção direcionada ao mundo, ao contexto em que a escola está inserida e ao interior das instituições educacionais. A imersão no espaço da escola faz perceber um novo contingente de estudantes que passam a frequentar os espaços da EJA, são os adolescentes. A Lei nº 11.274, de 6 fevereiro de 2006, modifica a Lei de Diretrizes e Bases no que se refere a duração do Ensino Fundamental, passando a estabelecer no "Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade (...)"'. Ocorre assim a obrigatoriedade de conclusão dessa etapa de ensino aos quatorze anos, considerando essa a idade própria para tal. A expressão idade própria serve como referência para a organização dos sistemas de ensino. Tal expressão consta da LDB, inclusive do art. 37. Sob a diferenciação legal entre menores e maiores, a Lei n. 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 2º considera, para efeitos desta lei, a pessoa até 12 anos incompletos como criança e aquela entre 12 e 18 anos como adolescente. Por esta Lei, a definição de jovem se dá a partir de 18 anos. Este adolescente e jovem que não concluiu os estudos na idade considerada certa, por motivos diversos agora frequenta a EJA.

A presença desse novo contingente de adolescentes na escola, associado à diversidade cultural observada na comunidade e os índices atuais de evasão escolar na EJA faz emergir a necessidade de reflexão e debate sobre o conhecimento valorizado no currículo. Nessa perspectiva, no contexto de identificação das vivências socioculturais e das múltiplas influências presentes no espaço educacional, surge a questão da pesquisa: As vivências socioculturais estão implicadas na ressignificação do conhecimento pelos jovens e adultos da EJA em Barreiras-BA?

A ressignificação do conhecimento está relacionada à importância da escola para os grupos sociais e, para pensar essa relação, há que se discutir as experiências cotidianas nas escolas. A EJA constitui-se em um espaço de representações da cultura de cada sociedade, pois no universo da sala de aula estão presentes as diversas manifestações das vivências socioculturais. O contexto de diversidade cultural e também etária reflete na organização curricular da EJA e sugere novas possibilidades para repensar o conhecimento eleito como formativo direcionado ao público jovem e adulto como conteúdo ensinado aos estudantes. Tudo isso reflete na discussão acerca do currículo.

Há necessidade de aprofundamento das discussões sobre currículo na perspectiva de articulação da escola com as especificidades e demandas da comunidade. Isso posto, entendendo sempre a importância do conhecimento do mundo contemporâneo e das relações entre sociedade e escola para a compreensão das possíveis articulações entre escola, sociedade e cultura. Essas interações são necessárias para a definição da função social da escola, sendo esse entendimento o ponto de partida para o reconhecimento dos atores do processo educativo na busca por uma proposta de conteúdos que conduzam a ressignificação do conhecimento pelos estudantes.

A escola está inserida no contexto, social e cultural do mundo contemporâneo e nesse meio constrói a sua história, isso significa que se torna quase impossível separar escola e vida. Portanto, importa entender o que ocorre no ambiente intra e extraescolar como também desvendar as relações de poder presentes nesta instituição. Cada cidadão é certamente o resultado de suas experiências educacionais sejam elas formais ou espontâneas, sendo importante compreender as relações de poder presentes no contexto escolar, como também nas relações com as estruturas do Estado.

As possibilidades de ressignificação dos conteúdos escolares por meio das experiências constituem caminhos para a valorização e aproximação de espaços vividos e sentidos pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Este estudo procurou investigar as implicações das vivências socioculturais na ressignificação do conhecimento pelos jovens e adultos da EJA em Barreiras-BA, intencionando, especificamente, identificar a percepção dos professores, coordenador pedagógico e estudantes acerca da relação entre vivências socioculturais e a ressignificação do conhecimento da EJA, analisar as implicações das vivências socioculturais na ressignificação do conhecimento da EJA, a partir das ações pedagógicas e apresentar uma proposta didática para as classes de EJA, tendo como referência

as vivências socioculturais. Isto porque, diante do paradoxo observado com o aumento das demandas sociais pela educação escolar e o esvaziamento da EJA na rede municipal de educação, talvez a valorização das vivências socioculturais no planejamento pedagógico, mais especificamente na definição dos conteúdos eleitos como formativos, seja uma possibilidade de dar novo significado aos conhecimentos trabalhados na educação das pessoas adultas. Ou seja, isso significa construir uma escola que desperte o interesse dos indivíduos e possa cumprir o seu papel como instrumento de promoção ao acesso à cidadania e não apenas de reprodução das desigualdades sociais.

Este texto está dividido em quatro capítulos para a apresentação dos resultados do estudo. O primeiro com o título “traçando caminhos” descreve a direção teórica e metodológica pensada para tentar responder à pergunta de pesquisa. Fundamentado nos pressupostos da abordagem qualitativa, optou-se pela realização de um estudo de caso, sendo escolhido como dispositivos para a busca de informações o levantamento bibliográfico, a entrevista e a análise documental. Serão consultados autores como Ludke e André (2012), Gil (2009) e (2010), Yin (2015) e Macedo (2010) para a construção teórica do estudo de caso e seleção das técnicas que serão utilizadas para o levantamento das informações. Neste capítulo será enfatizado também como foi pensada a proposta de intervenção didática nas classes de EJA.

No capítulo dois, “o currículo e a cultura: entrelaces tecidos na prática”, serão discutidas as bases teóricas e legais que referendam o estudo. Inicialmente, pretende-se compreender a EJA como processo de lutas e conquistas. As demandas dessa modalidade de educação têm sua origem principalmente nas relações econômicas e sociais oriundas do capitalismo que provocam mudanças estruturais nas sociedades e geram desigualdades. Exigências de formação são postas, desconsiderando muitas vezes as características sociais e culturais das comunidades, em vista de satisfazer as necessidades da atividade econômica controlada pelo mercado. Historicamente, a sociedade tem se mobilizado por uma educação que respeite as individualidades e promova o exercício da cidadania. Isso resulta nos movimentos populares, que apresentam conquistas legais em destaque na Constituição Federal (CF) de 1988 na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 entre outras de grande relevância social.

A mobilização social pela valorização da cultura é reconhecida com a elaboração de legislação que insere as vivências socioculturais no currículo. O fundamento legal exige a

análise crítica dos processos de ensino-aprendizagem realizados na escola. A seleção dos conteúdos mediados pelas vivências socioculturais representa uma das possibilidades para que a escola desempenhe seu papel ativo no fortalecimento da autonomia dos sujeitos e a consequente ressignificação dos conteúdos pelos estudantes. Para compreender esse contexto, será apresentado um breve histórico da legislação que respalda a inserção das vivências socioculturais na EJA, pois o aparato legal estabelece as bases para a aproximação das vivências socioculturais ao conhecimento abordado no planejamento da Educação de Jovens e Adultos. Considera-se, pois, que as leis, diretrizes e demais instrumentos dos gestores governamentais representam importantes referências para que a cultura esteja impregnando o conhecimento eleito como formativo nas escolas.

Ainda no capítulo dois são apresentadas definições conceituais a fim de que estejam claros os caminhos percorridos na construção do conhecimento na pesquisa. Conceituar cultura, conhecimento, educação e planejamento, entre outros termos que se façam necessários à compreensão do objeto de estudo será intenção na análise teórica. Foram visitados diversos textos de autores como Paulo Freire, Roberto Sidnei Macedo, Miguel Arroyo e Tomaz Tadeu da Silva, que entendem a cultura na perspectiva do resultado do fazer humano e a educação como a apropriação da cultura, discutem o conhecimento enquanto percepção do real e o planejamento como ação intencional e reflexiva na proposição de conhecimentos e práticas no processo educativo.

Importa nessa proposição, compreender o que é significativo para o estudante que frequenta a EJA, busca-se nas reflexões, portanto, conhecer o perfil do professor da EJA e no aporte teórico de autores que discutem a aprendizagem significativa, fundamentos que contribuam, na perspectiva psicológica e sociológica, para o entendimento da relação entre as vivências socioculturais e a aprendizagem do conhecimento eleito como formativo pela escola. Enfim, as reflexões traduzem as considerações teóricas acerca do currículo como elemento importante na sintetização do processo que resulta na seleção do conhecimento formativo na Educação dos Jovens e Adultos.

No capítulo três, “o conhecimento vai à escola: percepções dos sujeitos da EJA”, serão apresentadas as informações levantadas no *lócus* da pesquisa. Vale salientar, que a teoria e a prática caminham paralelamente durante todo o estudo, no entanto, no capítulo três os resultados da pesquisa de campo terão maior aprofundamento. Buscar-se-á, através dos

diversos dispositivos, descrever, compreender, interpretar e explicitar o fenômeno na perspectiva de um aprofundamento necessário ao estudo do caso proposto.

Foram traçados caminhos para a apresentação das informações em vista de organizar uma estrutura para as ideias sem, contudo, direcionar para uma dada compreensão dos fatos. Não se buscou uma linearidade, nem tampouco a sequência temporal nos acontecimentos, apenas a organização do conteúdo em torno de conceitos chave para a discussão pretendida. Em torno das categorias currículo e cultura e seus desdobramentos foram alocadas as falas dos sujeitos em vista de esclarecer suas percepções acerca do objeto investigado.

Como possibilidade de ação resultante do estudo, será apresentada no capítulo quatro uma proposta didática para a definição dos conhecimentos formativos para a classe de EJA do Estágio V. A ideia é que os professores e estudantes, a partir do levantamento e registro fotográfico das principais práticas socioculturais observadas no bairro Morada da Lua, reflitam sobre o conhecimento e, a partir daí, selecionem os conteúdos, elaborem textos e portfólio com imagens das práticas religiosas, laborais e esportivas/lúdicas desenvolvidas pelos moradores. Pretende-se organizar uma proposta didática para a EJA, que possa acrescentar informações contextualizadas ao conteúdo proposto pela SME, orientado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em processo de construção no Brasil.

Nas considerações finais, ou capítulo cinco “ressignificação do conhecimento temos algo a acrescentar”, a princípio, construiu-se a ideia de que a escola não é mais a mesma, ou melhor, os espaços escolares se apresentam na atualidade em constante processo de mudança. Paradigmas são questionados, políticas educacionais revistas, tornando-se necessário um pensar mais profundo sobre o conhecimento eleito como formativo para a Educação de Jovens e Adultos. O homem é um ser histórico, sendo, pois, constituído de memórias, e em suas vivências, elabora respostas às questões que surgem no cotidiano, seja através do senso comum, seja através da investigação científica. Ao investigar cientificamente, compartimentaliza o conhecimento e registra suas memórias desconsiderando os conhecimentos vivenciados em favor do conhecimento científico. Fato que reflete no currículo escolar.

O currículo oficial como está organizado, ainda segundo concepções oriundas da modernidade e de um Estado de tradição liberal, reflete um saber científico, produzido por indivíduos iluminados. Apenas o entendimento dos sujeitos em sua complexidade, com seus conhecimentos produzidos tanto na experiência vivida no cotidiano quanto nos centros

acadêmicos, nos processos conduzidos pela emoção ou pela razão, permitirá a revisão e seleção dos conteúdos escolares em vista da ressignificação do conhecimento pelos estudantes.

Ainda na perspectiva de ressignificação do conhecimento, entende-se a importância de que este seja pensado no contexto e na perspectiva integrada, ou seja, sem a compartimentalização provocada pelo cientificismo. A interdisciplinaridade fundada na compreensão das ações cotidianas observadas nas vivências socioculturais representa não apenas uma orientação didática na proposição do conhecimento, mas principalmente o posicionamento a favor do saber que entende o ser humano em todas as dimensões.

Isso posto, apesar de constatar motivações diversas para a permanência e aprendizagem do jovem e adulto que frequenta a EJA, defende-se que o conhecimento, seja oriundo do senso comum ou da investigação científica, precisa ser significativo para a sociedade e sua representação no contexto escolar, pois apenas assim serão ressignificados. A percepção dos estudantes que frequentam e professores que elaboram o currículo da escola investigada para a EJA dão conta de que, para ser significativo, o conhecimento deve estar relacionado ao fazer cotidiano e às vivências de cada um, principalmente no que se refere ao trabalho.

1 TRAÇANDO CAMINHOS

Os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento deste estudo decorrem da identificação do problema e, a partir daí, dos objetivos e da percepção do fazer científico integrado ao contexto gerador, para o qual se traz expectativas de modificações. Este capítulo pretende desvendar o caminho percorrido na construção metodológica definida para a pesquisa, esclarecendo os argumentos que justificam as escolhas do delineamento, procedimentos e instrumentos utilizados.

A educação de jovens e adultos torna-se o foco da investigação e a abordagem qualitativa a opção metodológica da pesquisa. Isto porque, por tratar-se das ciências humanas, requer um olhar mais abrangente sobre o objeto estudado tendo em vista a complexidade com que se apresenta. Os fatos contextualizados constituem objetos de estudo.

Para esta pesquisa optou-se por utilizar o ‘estudo de caso’ em vista das múltiplas perspectivas que se pretende abordar na tentativa de entender o problema levantado. Constitui um delineamento que possibilita a análise aprofundada da realidade a partir de uma particularidade representativa do todo, neste caso, especificamente, uma escola na cidade de Barreiras-BA. Nesta escola, o quantitativo de estudantes que deixa de frequentar as turmas de EJA em um período letivo tem se apresentado bastante significativo conforme dados levantados na instituição. Este alto índice de evasão, provocou o interesse de compreender os aspectos que levam jovens e adultos a apropriação e ressignificação do conhecimento ensinado. Mais especificamente tenta-se responder a seguinte questão: as vivências socioculturais estão implicadas na ressignificação do conhecimento pelos jovens e adultos da EJA em Barreiras-Bahia? Para tanto, propõe-se investigar as implicações das vivências socioculturais na ressignificação do conhecimento pelos jovens e adultos da EJA em Barreiras-BA.

As opções metodológicas estão referendadas nos autores que coadunam com a ideia de ciência contextualizada. Ludke e André (2012); Macedo (2010); Gil (2009) e (2010); e Yin (2015)) sinalizam os caminhos traçados para desvendar o problema. Trazem concepções que reconhecem os acontecimentos em sua complexidade, dinamismo, representação e construção social.

As técnicas utilizadas na recolha das informações serão o levantamento bibliográfico, a análise documental e a entrevista semiestruturada/por pauta que constituem técnicas de

pesquisa relevantes para a compreensão do problema. Para o registro das informações foram utilizadas notas de campo. A diversidade de técnicas e instrumentos no levantamento de informações busca abarcar a percepção dos sujeitos que planejam a prática pedagógica e decidem sobre o processo formativo, bem como daqueles para os quais este planejamento é pensado. Através dessa proposta metodológica buscou-se, portanto, como objetivos específicos, identificar a percepção dos professores, coordenador pedagógico e estudantes acerca da relação entre vivências socioculturais e a ressignificação do conhecimento da EJA, analisar as implicações das vivências socioculturais na ressignificação do conhecimento da EJA a partir das ações pedagógicas, com o levantamento de informação em campo e fundamentação nos autores que discutem o tema em estudo.

A pesquisa desenvolvida no contexto do mestrado profissional culmina com um texto apresentado à comunidade escolar. Assim, a discussão realizada no decorrer do estudo poderá fundamentar a produção, pelo coletivo escolar, de material didático para os estudantes da EJA na escola estudada. Dessa forma, buscou-se que, se tomada como base para o planejamento pelas professoras, poderá trazer para o currículo elementos significativos da vida local e, portanto, constituir-se meio para provocar a aproximação entre os estudantes e o conhecimento escolar.

1.1 COMO CHEGAR?

A pesquisa em educação requer amplitude no olhar. Lüdke e André afirmam que “em Educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito” (1986, p.3), corroborando com esta ideia, decorre a opção pela abordagem qualitativa. Busca-se, através da análise para além dos números, alcançar as perspectivas múltiplas que produzem o fenômeno educativo, a saber, suas diversas manifestações sob o olhar das professoras, estudantes e coordenador pedagógico.

Na busca pelo conhecimento fazem-se opções, resultando daí a tomada de decisão acerca do fazer científico. Isso conduz a constatação de que “todo ato de pesquisa é um ato político” (ALVES, 1984) e, assim sendo, requer um posicionamento do pesquisador. Na decisão pela abordagem qualitativa há intencionalidade de optar por uma ciência integrada ao contexto e porquanto capaz de provocar transformações na pólis, espaço público a ser

modificado pela política. Uma ciência que, situada no espaço público, vai “tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo (educação), em sua realização histórica” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

A partir de uma abordagem qualitativa, perpassada pela pesquisa de inspiração etnográfica crítica, tentou-se, na perspectiva de Macedo (2010), partir do círculo hermenêutico, a arte interpretativa que consiste em descrever, compreender, interpretar e explicitar o fenômeno. Seguir um caminho em que seja possível descrever, interpretar e compreender o outro, o fazer do outro e com o outro e valorizar as ações cotidianas do ator social como parte fundamental de uma investigação. Durante esse processo buscou-se a necessária compreensão dos saberes e do conhecimento em um processo de reflexividade que permeia a pesquisa.

Na dinâmica de valorização do outro investigado, considera-se importante buscar as manifestações dos sujeitos. Analisar o que dizem na percepção do discurso trazida por Macedo (2010) citando Espósito (1994), como trabalho humano e como tal é práxis e techne, isto é, criação e construção como produção sapiente historicizada. Dessa forma, a pesquisa não é para julgar e sim compreender uma realidade, visto que nenhum modelo teórico explica o ser humano.

Reportando novamente a Macedo (op. cit), a pesquisa se faz contextualizada, indexalizada a cultura e suas bacias semânticas, que compreende a realidade nas ações e realizações humanas, sendo acionalista, interacionista e interpretacionista, ao ponto de agenciar a capacidade que temos de construir estruturas e estruturar a realidade. Numa perspectiva de que ‘o ator social não é um idiota cultural’, pois este também interpreta e compreende, tendo a capacidade de agir nesse contexto. A partir desses fundamentos, acredita-se que o estudo de caso na pesquisa qualitativa constitui-se em delineamento capaz de aproximar o pesquisador do objeto, trazendo ao conhecimento o que se faz necessário para a compreensão do contexto pesquisado, sendo assim, o caminho coerente para o desenvolvimento deste estudo.

1.2 O MAPA DO LUGAR

Para esta investigação optou-se por utilizar o estudo de caso em vista de se desenhar o mapa para esclarecer o objeto de pesquisa, ou seja, buscar conhecer o contexto em suas manifestações. Isto porque é um delineamento que possibilita o estudo aprofundado de uma realidade a partir de uma particularidade representativa do todo, neste caso, especificamente, uma escola que mantém a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e uma classe que representa um universo de estudantes.

Por delineamento (design, em inglês) entende-se o planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve os fundamentos metodológicos, a definição dos objetivos, o ambiente da pesquisa, a determinação das técnicas de coleta e análise de dados (GIL, 2010, p.29).

Com o objetivo de investigar as implicações das vivências socioculturais na ressignificação do conhecimento pelos jovens e adultos da EJA em Barreiras-BA foram desenvolvidas técnicas e ações para levantamento de informações que pudessem colaborar na construção de teoria acerca da relação entre as vivências socioculturais e a aprendizagem dos jovens e adultos e sua conseqüente permanência e conclusão da educação básica.

Diante das inúmeras definições de estudo de caso, as que mais se aproximam do objetivo desse estudo são os conceitos de Yin (2005) e Gil (2010). Yin o apresenta como uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN 2005, p.32 apud GIL, 2009, p.7) e Gil diz que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (2010, p.37). Nessa perspectiva, permite, ou até exige a utilização de diversos procedimentos no processo de obtenção de conhecimentos, a fim de abarcar as várias nuances do fenômeno no seu contexto, mas também para verticalizar, ou aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno.

No ano de 2014 foi identificada uma evasão de aproximadamente 50% dos estudantes nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, conforme dados levantados na secretaria da escola em questão, fato este recorrente já de outros anos. Esta situação, presente em grande número de escolas do município onde o estudo se desenvolveu e de outros tantos no Brasil, gerou o problema da investigação que busca entender se as vivências socioculturais estão implicadas na ressignificação do conhecimento pelos jovens e adultos da EJA em Barreiras-BA? Para responder a questão proposta, foram utilizadas diversas técnicas como levantamento bibliográfico, entrevista e análise documental, a fim de possibilitar uma abordagem do contexto escolar em múltiplas dimensões. A intenção consiste em identificar na

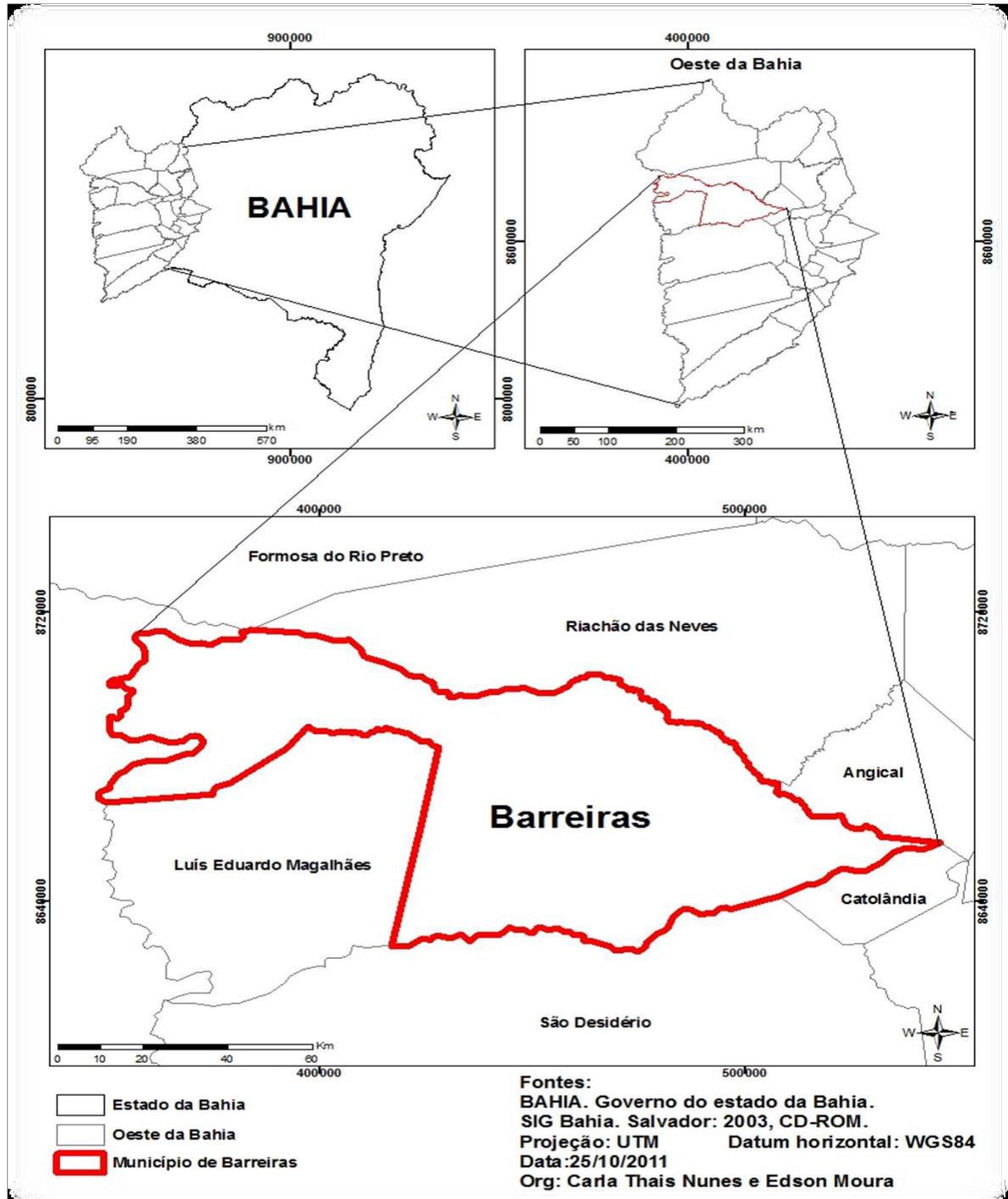
unidade investigada características do universo em que está situado o fenômeno sem, contudo, pretender estabelecer referências únicas para os casos semelhantes.

Na perspectiva de compreender o contexto e tentar explicar o problema, os aspectos particulares ficam em evidência. A fim de buscar, segundo Macedo (2010) a pertinência do detalhe que o edifica e da singularidade que o marca, identifica-o e referencializa-o, sem cair nos regularismos e formismos das perspectivas positivistas. Isso porque, na educação escolar de modo geral, mais especificamente na EJA, detalhes ou características próprias, neste caso dos jovens e adultos, representam elementos essenciais na compreensão do processo de ressignificação do conhecimento pelos estudantes. Ou seja, as vivências socioculturais observadas na comunidade e praticadas pelos estudantes perpassados (ou não) no currículo e a percepção dos atores acerca dos conhecimentos ensinados pela escola estão imbricados na ressignificação do conhecimento pelos jovens e adultos que frequentam ou tentam frequentar não apenas a escola em questão, mas certamente grande número de instituições de ensino no Brasil. Entretanto, são particularidades importantes que precisam ser observadas localmente e compreendidas no contexto específico do bairro Morada da lua situado no município de Barreiras que faz parte da região Oeste do Estado da Bahia. Daí a relevância de compreender quem são os sujeitos deste estudo, onde moram, quais as práticas culturais, sua origem, cor, preferências, conhecimentos entre outros aspectos.

1.3 UMA ESCOLA AQUI?

O município de Barreiras está localizado na região Oeste do Estado da Bahia. Distante mais de 850 km da capital do Estado, faz divisa com os municípios de São Desidério, Catolândia, Riachão das Neves, Angical, Formosa do Rio Preto e Luis Eduardo Magalhaes, sendo o último criado a partir da emancipação de um distrito de Barreiras. Considerado polo regional, o município tem extensão territorial demarcada em 7.859,225km² e localização no entroncamento das rodovias BR 242, que conduz ao Estado de Goiás e ao Distrito Federal no sentido oeste e à Salvador no sentido leste, e BR 135 e ao Estado do Piauí no sentido norte. Atualmente, Barreiras está entre os municípios do Estado com grande crescimento econômico e um IDHM que passou de 0,408 em 1991 para 0,721 em 2010 para uma população que, conforme senso demográfico de 2010 totalizava 137.427 habitantes e com projeção de

153.918 estimada para 2015. O mapa a seguir apresenta a localização da região no contexto do Estado da Bahia.



A localização do município de Barreiras e suas características econômicas apresentam relação com os aspectos naturais da região Oeste. O lugar está encravado em zona de

transição entre dois biomas a caatinga e o cerrado numa bacia hidrográfica composta por inúmeros rios e riachos que convergem para o Rio Grande, um dos maiores afluentes do Rio São Francisco. A localização em grande área plana do cerrado no Oeste da Bahia, a disponibilidade de água para irrigação, somada a tecnologia e conhecimento trazidos pelos migrantes de várias regiões do país tornaram o lugar área de alta produção agrícola. São características que influenciam diretamente a educação local, principalmente a Educação de Jovens e Adultos, sendo por isso importante foco de pesquisa.

A educação está inserida no contexto econômico e vice-versa. O modo de produção decorre da educação formal disponibilizada à sociedade, bem como o nível de formação de um povo vai interferir diretamente no modo de produção e também nas vivências socioculturais manifestadas, principalmente, nas práticas de trabalho, extrapolando para as práticas religiosas e de esporte/lazer. Tais vivências presentes nas comunidades constituem, por conseguinte, contextos de educação destituídos de métodos e técnicas pensadas pelas ciências que pesquisam a educação formal desenvolvida nas escolas, entretanto transmitem conhecimento e perpetuam a cultura popular.

Ensina-se e aprende-se nos mais diversos espaços, pressupondo-se, assim, uma dinâmica efetiva e conhecimentos significativos para a população em todas as etapas da vida. Dessa forma, há uma propriedade no conteúdo ensinado, deduzindo-se que resulta da importância e relação entre o dito e o vivido. Nessa perspectiva, a aproximação do conhecimento ensinado na escola com as vivências dos estudantes nas práticas desenvolvidas no trabalho, na religião e no esporte/lazer serão objeto de reflexão a partir do planejamento realizado pelos professores.

O *locus* do estudo foi uma escola no bairro Morada da Lua na cidade de Barreiras. A escola foi escolhida mediante os seguintes critérios: alto índice de evasão entre os jovens e adultos da EJA, existência do Projeto Político Pedagógico (PPP), professores efetivos com mais de dois anos de experiência e atuando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e localização em comunidade com características socioculturais diversificadas, haja vista que se compõe de representações populares oriundas de várias regiões do Estado da Bahia e do Brasil. Convém ressaltar que, em virtude do tempo já bastante longo de convivência na comunidade, a população apresenta práticas culturais que se assemelham àquelas da maior parte dos residentes no município.

O anseio da comunidade pela construção de uma escola no Bairro existia desde que os primeiros moradores construíram suas residências no local. Os grupos mobilizaram-se e a força da comunidade foi percebida pelo poder público municipal, sendo autorizada a instituição e o prédio construído em 1996. A escola funciona nos três turnos, atendendo turmas do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Representa a possibilidade de acesso à educação pelas crianças de uma parte da periferia da cidade, em virtude da distância que se encontra em relação ao centro e demais instituições de ensino.

A estrutura foi planejada para atender crianças da Educação Infantil até a 8ª série ou 9º ano e da Modalidade de Jovens e Adultos. O espaço compõe-se de seis salas de aula, auditório, secretaria, sala de professores, almoxarifado, laboratório de informática, cantina, quadra de esportes e pátio coberto, sanitários para os estudantes e para os professores e funcionários. No ano 2013, uma das salas foi adaptada para sala de vídeo e de leitura. Em 2015 contava com 24 professores, dois coordenadores pedagógicos, uma secretária, dois auxiliares de secretaria, duas merendeiras, dois porteiros, duas faxineiras e dois orientadores atuando na sala de leitura.

A Educação de Jovens e Adultos funciona no período noturno. Em 2015 atendeu 81 distribuídos por três turmas. O quadro de profissionais que atuam no período da noite é composto por cinco professores, um coordenador pedagógico, uma auxiliar de secretaria e uma vice-diretora. Os professores são todos licenciados, tendo participado de cursos de formação continuada nos últimos meses. Dentre os docentes, cinco atuam há mais de dois anos na EJA e deles quatro residem no bairro Morada da Lua, próximo à escola.

Por meio da pesquisa de campo é possível perceber a existência de oscilação no tocante ao quantitativo de estudantes da EJA, conforme dados levantados junto à instituição.

Quadro 1 - Matrículas na EJA

ANO	Nº DE MATRÍCULA	DESISTENTES
2012	80	36
2013	92	46
2014	91	47
2015	81	37

Fonte: Dados levantados junto a Secretaria da escola em 2016

São números que intrigam e sugerem o distanciamento da comunidade, que outrora reivindicou a instalação da escola no bairro, da instituição que julgava importante para a formação dos sujeitos que residem na localidade. Vale destacar, que com o passar dos anos

grande parte dos adultos concluíram o Ensino Fundamental e buscaram a continuidade dos estudos em outra escola, entretanto, muitos desistiram no percurso. Na perspectiva da Secretaria Municipal de Educação ainda há demanda pela educação, tanto que no processo de nucleação implementado no ano de 2015 foi a escola referência deste estudo que permaneceu em funcionamento no período noturno entre as escolas dos bairros vizinhos.

A amostra selecionada é uma representação significativa da comunidade escolar da modalidade EJA na referida escola. Compreende um coordenador pedagógico, cinco docentes e 18 estudantes, ou seja, todos que frequentavam o Estágio V da EJA II em 2016. Todos os professores da EJA estiveram envolvidos nos estudos, já com os estudantes definiu-se como critério a frequência às aulas. A possibilidade de desistência dos participantes, seja da participação no estudo ou mesmo o afastamento da escola, exigiu uma postura flexível na definição do público alvo da pesquisa, podendo haver modificações no decorrer do processo. Todos os estudantes deste segmento em 2016 participaram do processo para a construção da proposta de conteúdos no espaço das aulas, apresentando seus depoimentos, como também os professores no círculo de diálogo, no momento do planejamento das atividades escolares.

A escolha dos participantes, optando pela representação dos segmentos docentes, coordenador pedagógico e estudantes, decorre do entendimento do currículo como instrumento normativo, porém e, principalmente, de construção coletiva pelos atores do universo escolar onde cada escola está situada. Os sujeitos trazem as representações dos coletivos dos quais fazem parte, sendo possível compreender o que pensam os grupos a partir dos relatos de seus representantes. Os estudantes, por exemplo, apresentam a percepção de conhecimento significativo, os professores e o coordenador pedagógico descrevem o fazer da educação formal, ou os processos de seleção e reconhecimentos dos conhecimentos eleitos como formativos e, por fim, todos trazem as vivências socioculturais da comunidade a que pertencem. Assim configura-se o que afirma Gil (2010) de que na pesquisa, devem ser selecionadas pessoas que estejam articuladas cultural e sensitivamente com o grupo ou organização (GIL, 2010, p. 121). Vem dessa compreensão a amostra selecionada para a realização do estudo de caso.

A amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo (MARCONI e LAKATOS, 2002, p.30). Neste caso, considerando a técnica de amostragem não probabilista, optou-se por fazer amostragem por quotas no universo de uma escola, mais especificamente das classes de EJA. Dentre as três

turmas de EJA foi definido apenas uma para o estudo, a classe do Estágio V. Esta turma representa o momento de conclusão do Ensino Fundamental, onde o estudante cumpriu várias etapas de sua vida escolar. Defende-se que, nesse momento, tenham sido construídos e assimilados conhecimentos básicos, selecionados pela escola, tornando-se possível estabelecer relações com as vivências socioculturais.

O estudo de caso exige atenção quanto às técnicas e aos instrumentos definidos para a pesquisa. São meios que contribuem para abarcar o universo definido para coleta de informações. Sabe-se que tal delineamento, mesmo em sua perspectiva qualitativa, pressupõe rigor nos procedimentos de investigação, exigindo descrição pormenorizada dos instrumentos utilizados, sendo eleitos neste estudo o levantamento bibliográfico, a análise documental e a entrevista semiestruturada/por pauta, como dispositivos principais.

1.4 PERCURSO (QUASE) DEFINIDO

Os dispositivos previstos para a coleta das informações foram o levantamento bibliográfico, a análise documental e a entrevista semiestruturada/por pauta aos professores, coordenador pedagógico e estudantes. Para o registro das informações, utilizou-se diversos meios a fim de que nada se perdesse e fosse possível a realização de análise efetiva e coerente com os fatos. Ainda assim, o processo foi reorganizado a partir dos primeiros levantamentos em campo e os dispositivos e técnicas de coleta de informações precisaram ser revistos.

A utilização de diversos instrumentos na pesquisa buscou abarcar as múltiplas dimensões do fenômeno estudado. A leitura dos documentos traz o reconhecimento do pensamento coletivo e das diretrizes utilizadas para o planejamento e seleção dos conhecimentos a serem ensinados. A entrevista semiestruturada ou por pauta realizada com os docentes, coordenador pedagógico e estudantes apresentou os posicionamentos individuais dos atores acerca do processo de ensino, da proposta de conteúdos da EJA, das expectativas em relação à educação escolar, bem como das vivências relacionadas às atividades socioculturais. O momento de escuta dos professores e do coordenador pedagógico evidencia a percepção de cada um acerca da EJA no contexto atual, das identidades presentes no espaço escolar, do papel da educação escolar na vida dos jovens e adultos e ainda as convergências e divergências na construção do pensamento coletivo acerca das vivências socioculturais na proposição dos conhecimentos. Aconteceram em duas situações, sendo o primeiro individual

e os demais nos encontros coletivos promovidos pela escola e aqui nomeados de círculo de diálogo (CD). A análise do fenômeno investigado desenvolve-se a partir das informações levantadas em campo, sendo fundamentadas no referencial teórico.

Para melhor esclarecer as técnicas de levantamento de informações procurou-se argumentação coerente com a pesquisa qualitativa. A perspectiva da entrevista semiestruturada utilizada neste estudo apoia-se na definição proposta por Antonio Carlos Gil (2009) como

entrevistas por pautas, em que orientam-se por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente, à medida que se refere às pautas assinaladas (p.64, grifo do autor).

Os temas de interesse foram apresentados para que o entrevistado apresentasse o seu posicionamento, respondendo ao que foi questionado sem, contudo, se limitar às pautas estabelecidas. A entrevista semiestruturada/por pauta possibilitou readaptações e um esquema de questões mais flexíveis, inclusive acrescentando espaços para que estes explicassem melhor ou argumentassem acerca de suas respostas.

Pensou-se, inicialmente, em realizar a entrevista com os estudantes a partir de questionário com apresentação de opções possíveis para as respostas, mas também com questões direcionadas por pauta para respostas mais discursivas. A intenção era, com os estudantes, ao apresentar alternativas de respostas, não um direcionamento, mas um caminho para ajudar a pensar acerca das questões em discussão. A elaboração do instrumento foi revista ao constatar que as opções dadas para respostas poderiam direcionar o conteúdo da fala. Também durante o processo de qualificação os avaliadores alertaram para o fato. Isto posto, as questões foram reelaboradas e a dinâmica permitiu que os entrevistados discorressem sobre os temas, sem direcionamentos e, ainda, por escrito.

A entrevista com as professoras ocorreu em momento coletivo nos círculos de diálogo nos momentos estabelecidos pela escola para o planejamento pedagógico. A entrevista aqui foi denominada de Círculo de Diálogo (CD) por ser realizada nos encontros em que as professoras e coordenador pedagógico dialogam acerca dos processos pedagógicos e que deixam em evidência as perspectivas para a elaboração/avaliação dos planos de trabalho para o período letivo. Nessa atividade não há um ritual a ser seguido, parte-se da prática vivenciada pela equipe da escola na organização do trabalho pedagógico, seja no planejamento, seja na avaliação dos processos.

Na realização da técnica inicia-se com a proposição de questões ou afirmações a serem respondidas, debatidas e refletidas. Distribui-se o tempo igualmente entre os participantes, ou conforme as solicitações individuais, mas, principalmente, respeita-se a expressão e proposição de cada indivíduo a fim de que as diferenças sejam mantidas, não haja distinção entre as pessoas, e se clarifique o que unifica o grupo em torno das temáticas abordadas. Os encontros da equipe de professoras e coordenador pedagógico acontecem no início das unidades letivas e possibilitam o planejamento das práticas pedagógicas, inclusive a definição dos conteúdos a serem ensinados nas diversas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Nesses momentos aconteceram os círculos de diálogo.

A proposição dessa técnica fundamenta-se na filosofia dos círculos de cultura desenvolvida por Paulo Freire (1997). Considerou-se para a pesquisa a horizontalidade das relações, a possibilidade de apresentação dos pontos de vista individuais, a discussão sobre questões relevantes acerca da prática e a reflexão sobre o currículo da EJA. Assim como na proposta do autor, buscou-se promover momentos de exercício dialógico nos quais foi possível trazer à luz as manifestações dos sujeitos acerca do objeto de estudo, descaracterizando qualquer hierarquia na relação entre pesquisador e pesquisado, na perspectiva de reconhecimento e validação das informações colhidas para construção do estudo.

Sendo o objetivo investigar as implicações das vivências socioculturais na ressignificação do conhecimento pelos jovens e adultos, vale ressaltar a importância do reconhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e culturais da comunidade localizada no entorno da escola. A observação torna-se, então, instrumento útil. Para este estudo optou-se inicialmente por uma observação espontânea em que não há um plano definido sobre o que observar. Segundo Antonio Carlos Gil (2009), o pesquisador é muito mais um espectador que um ator. Isto porque há a necessidade de observar as práticas pedagógicas realizadas e propostas pelos docentes e coordenador pedagógico para o período letivo no que se refere à proposição dos conhecimentos a serem apresentados aos estudantes. A observação dos eventos que ocorrem na comunidade foi realizada através de visitação aos locais de convivência e realização das atividades definidas pelas categorias: trabalho, religião e lazer/esporte, buscando informações complementares, quando necessário, através de conversas informais com populares envolvidos ou pesquisa documental, tendo apenas a

intenção de caracterizar as principais práticas socioculturais vivenciadas pela comunidade para a produção do material didático.

O registro do conteúdo coletado ocorreu de diversas maneiras. A opção pela forma decorreu do contexto e conforme o resultado pretendido. O registro dos eventos realizados pela comunidade foi feito através de fotografias, gravações de áudio e vídeo também. Para os círculos de diálogo e entrevistas, optou-se pela gravação de áudio e registro em notas de campo. Entretanto, vale ressaltar que não se fez apenas o registro mecânico dos acontecimentos, a percepção dos sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos com a realidade foi importante e isso não decorreu apenas da técnica utilizada. Não há como se abster de julgamentos e isentar-se na análise das informações colhidas. O olhar observador permeado pelas ideologias certamente influencia as ideias e considerações acerca do caso estudado. Entretanto, para maior confiabilidade do método Yin (2015) sugere que todas as etapas do processo sejam documentadas, ao afirmar “a maneira geral de abordar o problema de confiabilidade é tornar as etapas do processo as mais racionais possíveis e conduzir a pesquisa como se alguém estivesse olhando sobre seu ombro” (p. 52).

A escuta dos estudantes nas entrevistas vem complementar as suas respostas aos questionários e as observações das vivências socioculturais da comunidade. Pretendendo identificar a participação dos estudantes nos eventos culturais e sua percepção do conhecimento aprendido na escola, 18 indivíduos foram ouvidos e seus depoimentos registrados por escrito.

Para a análise dos documentos de arquivo da instituição escolar foram eleitos os Planos de Ação Pedagógica (PAP) elaborados pelos docentes. A pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas (GIL, 2010, p.31). Neste caso, o dito e o descrito pelos agentes da educação ou atores do processo educativo foram confrontados na análise dos textos elaborados pelos docentes: PPP e PAP com as colocações dos docentes e do coordenador pedagógico nas entrevistas individuais e nos grupos de diálogo e pelos estudantes nas entrevistas.

O propósito desta análise não foi, especificamente, buscar contradições nas práticas. Os processos sociais, por serem resultados de ações humanas, estão imbricados de sentidos, sendo passíveis de contextualização, ressignificação, exigindo, portanto, flexibilidade na leitura e entendimento. A análise considera as percepções individuais, suas interpretações dos acontecimentos e conseqüentemente suas ações resultantes destas, fundamentada na teoria.

O levantamento bibliográfico buscou autores que discutem acerca do conhecimento. Parte-se segundo Gil (2010) “com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema” (p. 29). São pontos de aprofundamento o conhecimento, a cultura, vivências socioculturais, o currículo e a inclusão, aprendizagem significativa, o professor da EJA, exclusão ou permanência do jovem e adulto na EJA. Na reflexão acerca do conhecimento, Santos (2010) é referência quando propõe a validação das diversas vias de produção do conhecimento, com Libâneo (1994) percebe-se a escola como espaço privilegiado para planejar e sistematizar o processo educativo mediado pelo conhecimento produzido pela cultura, a fim de que seja ressignificado pelos jovens e adultos que frequentam a escola. Morin (2000) discute a unidade e diversidade humana perpassada na valorização das vivências socioculturais locais, em vista do reconhecimento dos indivíduos enquanto integrados a uma sociedade global, ideia reforçada por Silva (2001) e Macedo (2013b) na análise do currículo como instrumento de poder que encaminha à divisão social e justifica a hierarquização dos grupos humanos ou possibilita a integração, reconhecendo a diversidade. No chão da escola em Arroyo (2013) e Freire (1998) busca-se o entendimento da EJA enquanto condição básica para, através do reconhecimento dos saberes, promover a superação da exclusão e a formação na e para a autonomia dos sujeitos.

As informações levantadas na pesquisa de campo foram classificadas de forma sistemática através de seleção (exame das informações), codificação (técnica de categorização) e tabulação (organização de forma a verificar as inter-relações). Esta classificação possibilitou maior clareza e organização nas duas etapas que compõem esta pesquisa, que são a elaboração do texto da dissertação e a intervenção que culmina com a construção junto às escolas de proposta didática para a EJA com referências nas vivências socioculturais.

As informações recolhidas através dos diversos instrumentos foram tratadas através da análise de conteúdos. Na perspectiva da análise temática tradicional, o texto será recortado em unidades de registro, ou seja, palavras relevantes para o estudo. As palavras foram agrupadas conforme os temas: currículo e cultura para, em seguida, desenvolver as interpretações relacionando à teoria ou trazendo a tona novas discussões teóricas. A partir daí, foram propostas inferências e realizadas interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico

desenhado inicialmente ou abrindo outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugerida pela leitura do material (MINAYO, 2007).

Na perspectiva do MPEJA, o estudo esteve associado à intervenção no contexto estudado. Assim, a pesquisa foi desenvolvida em dois momentos integrados. A construção teórica e o produto das reflexões organizado junto a turma, ou seja, a pesquisa fundamenta a produção do material pedagógico e o material produzido acrescenta informações para a pesquisa.

1.5 CAMINHOS PERCORRIDOS

O estudo foi realizado em duas etapas básicas: a investigação e a proposição, sendo que os momentos não foram estanques, havendo sempre interconexão. Na investigação, foram consultadas produções bibliográficas reconhecidas na área, documentos produzidos pela escola (Planos de Ação Pedagógica e Projeto Político Pedagógico) e os atores envolvidos professores, estudantes e coordenador pedagógico. Na segunda etapa houve a produção de proposta didática pelo coletivo escolar com vistas à resignificação dos conhecimentos pelos estudantes a partir da inserção das vivências socioculturais como referência para a seleção de conteúdos pelas professoras. A investigação contribuiu com os elementos teóricos e as informações levantadas no contexto para a elaboração da proposta de conteúdos, ao tempo que a produção do material didático trouxe contribuições para os resultados da pesquisa de campo.

A revisão da literatura e demais práticas de recolha de informações realizadas na primeira etapa foram fundamentais para as discussões acerca do currículo da EJA com foco nos conhecimentos eleitos como formativos e sua relação com a diversidade cultural, bem como reflexões sobre a legislação que rege esta modalidade da educação. Robert K. Yin, ao oferecer uma abordagem do estudo de caso como método de pesquisa destaca a elaboração de uma base teórica capaz de lançar luz sobre as informações que serão recolhidas no campo, ou mesmo confrontá-las. Nesse sentido afirma que “o objetivo simples é ter um mapa suficiente para seu estudo, e isto exige proposições teóricas” (YIN, 2015. p. 40). Os autores pesquisados contribuíram de forma significativa para que os objetivos fossem vislumbrados, inclusive criando possibilidades para a incursão em campo, ampliando as vertentes de análise das informações colhidas através dos instrumentos aplicados juntos aos participantes.

As percepções dos professores, estudantes e coordenador pedagógico associadas à revisão da literatura trouxeram referências para a proposição do material didático que poderá ser consultado no planejamento e seleção dos conteúdos para as turmas de EJA. Neste caso, a elaboração decorreu do diálogo com as vivências socioculturais de uma turma determinada, entretanto poderá constituir também sugestões para outras turmas, desde que sejam considerados seus contextos específicos. Teve início com a observação de eventos da comunidade, com registro em diário de campo, fotografias e vídeo, juntamente com o material recolhido no decorrer da investigação. Para uma apresentação didática, as informações acerca das vivências socioculturais foram organizadas em três eixos principais que são as práticas relacionadas ao trabalho, esporte/lazer e religião.

A escolha dos eixos partiu da percepção da importância que as temáticas representam no contexto do bairro onde a escola está inserida. Tal destaque se impõe no levantamento histórico da formação da comunidade da Morada da Lua. Identifica-se com as observações exploratórias preliminares ao estudo que a busca por melhores condições de vida através do trabalho foi fator relevante na condução da formação do bairro. As ações iniciais da comunidade na organização e posteriormente na construção de uma igreja na localidade, contribuindo para unificar objetivos e para a realização de ações em vista do desenvolvimento local, bem como as práticas religiosas atuais com os eventos e instalação de igrejas protestantes e centros de religiões afro-brasileiras e por fim a criatividade com que retomam e criam novas práticas de lazer e esporte, fizeram com que fosse possível estabelecer estas práticas como referência para o estudo.

A exploração do ambiente foi o primeiro passo para o registro das vivências socioculturais. As práticas laborais foram levantadas através de registro fotográfico das diversas atividades realizadas no bairro, a saber: comércio formal e informal, profissões liberais, artesãos, pequenas fábricas caseiras e prestadores de serviços. As Práticas religiosas também foram catalogadas com registros fotográficos de eventos das religiões católica, evangélica e afro-brasileira presentes no bairro, bem como o levantamento das práticas esportivas/lúdicas observados no bairro, sendo, observadas práticas voltadas ao futebol: masculino, feminino e infantil, a capoeira e a cavalgada. Além da fotografia, em vários momentos foi necessária gravação em vídeo de conversa com integrantes da comunidade, a fim de levantar o histórico dos eventos, a participação e envolvimento da população local.

Os estudantes e professores do segmento V da EJA participaram dos processos para a construção do material didático. Isso ocorreu através de depoimentos individuais dos estudantes acerca das próprias vivências socioculturais e do relato dos professores sobre as práticas levantadas junto aos estudantes durante as aulas.

As discussões foram realizadas com base nos registros das vivências socioculturais observadas no cotidiano da população residente no bairro e fundamentadas nas reflexões teóricas realizadas e apresentadas ao coletivo escolar. Os estudos de Gasparim (2007), durante a análise das informações ampliaram e deram maior sustentação à proposta de intervenção didática que orienta a definição de conteúdos escolares para a EJA. O retorno à comunidade escolar das informações levantadas, através de um produto didático, reflete a concepção de pesquisa qualitativa e a opção pelo estudo de caso. Pretendeu-se, assim, demonstrar a importância dos sujeitos, na leitura e avaliação do que foi levantado, a fim de que haja coerência dos registros com os fenômenos observados a partir da concordância daqueles que foram a referência para as informações. Demonstrou-se a importância da participação de todos no desenvolvimento do estudo, ao tempo em que se reafirma a preocupação em apresentar um retorno do trabalho de pesquisa aos principais envolvidos.

2 O CURRÍCULO E A CULTURA: ENTRELACES TECIDOS NA PRÁTICA

Neste capítulo apresentam-se discussões teóricas consideradas relevantes para a análise que se pretende desenvolver a partir da imersão no campo de pesquisa. São abordadas teorias, documentos oficiais, a legislação pertinente entre outros que referendam este estudo.

As mudanças na estrutura de ensino não se efetivaram na mesma proporção ou direção das transformações do mundo atual. Apesar dos avanços registrados na legislação que regula a EJA, reconhece a diversidade cultural e pressupõe o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (LDB 9394/96), a escola ainda ensina conteúdos muitas vezes descontextualizados do meio social e cultural. O jovem trabalha, participa da sociedade, realiza práticas religiosas, esportivas e de lazer, produz e participa da cultura e a escola tende a propor conhecimentos descontextualizados. Tal desconexão pode estar relacionada ao desinteresse dos estudantes, fato que têm provocado, junto a outros fatores, o baixo índice de permanência do estudante jovem e adulto na escola.

Nesse contexto, a evasão escolar atinge índices altos entre os jovens e adultos, conforme dados PNUD (ONU, 2012) e no Brasil alcançou o percentual de 24,3%. Há uma desqualificação da escola enquanto lócus de formação. Buscam-se instituições para certificação de escolaridade e cursos técnicos que ofereçam a preparação exigida pelo mercado de trabalho. A aquisição do certificado ou da formação meramente técnica reduz o papel da educação formal.

A crença na escola como instituição capaz de promover a formação para o exercício pleno da cidadania torna necessária a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, principalmente no que se refere a seleção do conhecimento, e sua distribuição nas diversas disciplinas. Isso porque, o currículo escolar reflete o ideal da sociedade em um momento histórico, podendo representar aspectos culturais da coletividade numa perspectiva de construção de um mundo melhor, ou apenas transmitir informações produzidas por uma ciência ou uma classe social que detém a hegemonia cultural.

O profissional que dirige sua prática considerando apenas a habilidade técnica promove uma educação alienada, pois desconsidera as condições objetivas e socioculturais das sociedades e tende, por exemplo, a trabalhar um conteúdo produzido por outros, em outros lugares, sem a devida “redução sociológica”. Acerca dessa questão, diz Freire:

Não há técnicas neutras que possam ser transplantadas de um contexto a outro. (...) Seu compromisso se desfaz na medida em que o instrumento para sua ação é um instrumento estranho, às vezes antagônico, à sua cultura. (1979b, p.12)

Ao professor cabe, na proposição do conteúdo, refletir sobre seu contexto, pois é necessário aproximar o conhecimento dos sujeitos, traduzir em suas linguagens sem, contudo, diminuí-lo na quantidade, abrangência, relevância social e científica. O primeiro passo nesse sentido pode ser reconhecer que há um conhecimento abordado na escola que nem sempre está identificado com aqueles produzidos pelos meios científicos e sociais, mas que também não se distancia totalmente. Moreira e Candau (2007) reiteram que o conhecimento escolar “é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país” (2007, p. 21).

A discussão sobre a natureza do conhecimento presente no currículo da EJA, sua relação com as vivências socioculturais das comunidades tem grande importância para a Sociedade. Isso porque, a escola integra um todo social e também interfere diretamente no contexto. As cidades crescem, mas o progresso econômico ocorre à revelia de grande parcela da população. A efetiva conclusão do ciclo de formação escolar com aprendizagens significativas poderá ser realizada pelos jovens e adultos a partir da proposição de conhecimentos embasados nas vivências socioculturais e que tenham significado para os estudantes, contribuindo para que estes possam inserir-se no processo produtivo local sem, contudo, abdicar do aprofundamento científico necessário e, principalmente, de buscar sua realização pessoal.

Cada cidadão é certamente o resultado de suas experiências educacionais sejam elas formais ou espontâneas. É importante que a escola contribua, significativamente, na formação dos estudantes para que tenham possibilidades de superar condições de exclusão, viver plenamente sua cidadania e produzir uma coletividade melhor. Busca-se neste estudo investigar as implicações das vivências socioculturais na ressignificação do conhecimento pelos estudantes, a fim de propor caminhos para que os diversos segmentos que compõem a instituição escolar elejam os conhecimentos considerados formativos e construam sua proposta de conteúdos embasada na experiência da comunidade em que está inserida. Assim, reconhecendo suas vivências socioculturais, portanto práticas, tradições e identidades no

currículo escolar, acredita-se, que os estudantes terão melhores condições de realizar aprendizagens significativas e a escola poderá, então, cumprir o seu papel social.

Para a fundamentação necessária às reflexões propostas no estudo, serão consideradas a teoria construída e o debate atual de autores que elegeram como tema a Educação dos sujeitos considerados fora da idade regular para a formação escolar. Neste capítulo são apresentadas as definições conceituais para a compreensão do conhecimento, ressignificação, cultura, identidade, educação e planejamento, a partir de autores como Freire (2004), Arroyo (2013), Silva (1999) e Laraia (2004) que entendem a cultura na perspectiva do resultado do fazer humano e a educação como a apropriação da cultura, discutem o conhecimento enquanto percepção do real e condição de poder nas relações sociais e o planejamento como ação intencional e reflexiva na proposição de conhecimentos e práticas no processo educativo.

Para situar a discussão no âmbito legal considerou-se importante identificar o caminho percorrido pelos legisladores no reconhecimento da temática. Descreve-se, portanto, um breve percurso histórico da legislação brasileira que trata sobre o conteúdo da EJA desenvolvida na escola oficial neste país ao tempo que se apresenta a construção desta modalidade de educação como processo de lutas e conquistas da sociedade.

Entre outros aspectos, tratados mais especificamente em vista de sua relevância, estão os sujeitos da EJA. Busca-se o reconhecimento do estudante que frequenta esta modalidade de educação no texto “os sujeitos da EJA: identidade e cultura” a partir das diversas características manifestas por este público e dos contextos em que estão inseridos e a identificação do profissional presente nos espaços de educação formal que atendem os jovens e adultos; como também sua formação, perfil profissional e participação no processo educacional. No bojo do reconhecimento dos sujeitos, pretende-se, ainda, discutir os processos cognitivos e sociológicos que levam a uma aprendizagem significativa.

Ao propósito de compreender a construção do currículo na perspectiva do trabalho pedagógico, são discutidos os princípios inerentes ao planejamento, ou melhor, à seleção dos conteúdos, enquanto práxis, reflexão e ação na tarefa de educar, com foco na permanência do estudante, em um contexto de transformações que interferem nas concepções de conhecimento. Reflete-se acerca das demandas da EJA e sua relação com as práticas econômicas e sociais oriundas do capitalismo que provocam mudanças nas sociedades, principalmente nos processos gerados pela globalização, como também da complexidade dos

sujeitos que interferem nos processos da educação formal e corroboram ou não para a ressignificação dos conteúdos ensinados na escola.

Diante da constatação das transformações, a sociedade exige e conquista espaço na oferta e qualificação da EJA, neste capítulo a mobilização dos grupos sociais no processo de constituição de direitos é apresentada. Os movimentos populares demandam e conquistam o reconhecimento dos sujeitos em sua diversidade nos documentos oficiais e legislação que regem a educação. Há consequente movimentação no sentido de desenvolver e implementar teorias que reconheçam os sujeitos do processo de educação, suas culturas e identidades em vista de promover a aprendizagem de conhecimentos com significado para quem estuda em vista da formação para o exercício da cidadania. Finalmente, mas ainda preliminarmente, ressalta-se a importância das vivências socioculturais para a ressignificação do conhecimento e do currículo pelos estudantes da EJA.

2.1 CONHECIMENTO, CURRÍCULO E PODER: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Refletir sobre o conhecimento exige radicalidade, rigorosidade e amplitude nas discussões a fim de que seja superada a ingenuidade e constituída a análise crítica sobre o próprio conhecimento. O objetivo principal aqui consiste em discutir o conhecimento no contexto da EJA, bem como a necessidade de inserir o conhecimento oriundo das vivências socioculturais no processo de formação dos jovens e adultos em vista da ressignificação dos conteúdos pelos estudantes. Para tanto, serão realizadas reflexões sobre a origem e o valor do conhecimento, trazendo o debate acerca da validação das informações, sejam originadas no senso comum, seja na ciência e considerando o contexto e finalidade para o qual seja eleito.

Os conhecimentos eleitos como formativos pelas instituições educacionais formais corporificam-se no currículo, assim, vale compreender o desenvolvimento curricular na história e suas relações com os contextos sociais. Mayo (2004), Freire (1979), Macedo (2013) e Arroyo (2013) discutem as relações de poder no processo de organização do currículo da EJA e reconhecem a cultura como fundamento necessário à aprendizagem, são referências para pensar a inserção das vivências socioculturais no contexto da formação escolar dos jovens e adultos em vista da formação para a autonomia.

Conhecimento é “ideia, noção, informação, notícia, experiência; discernimento; saber, conhecer, estar informado de” (CALDAS, 1958, p. 1093) ou ainda a apropriação do objeto

pelo pensamento, como quer que se conceba essa apropriação: como definição, como percepção clara, apreensão completa, análise, etc (BUARQUE, 1986, p. 365). As definições colocam o conhecimento sob duas perspectivas: como descrição e como apreensão da realidade, sendo na segunda introduzida a noção do sujeito. Há que se distinguir conhecimento de informação. Charlot (2000) considera pertinente a análise de J. M. Monteil (1985) de que a informação é algo exterior ao sujeito, dado produzido a partir dos acontecimentos, descrição objetiva da realidade. Já o conhecimento é a construção elaborada pelos sujeitos a partir das informações obtidas do real e “está sob a primazia da subjetividade” (61). Seja qual for a definição, inclusive considerando que a objetividade da informação pode ser questionada já que passa pela seleção dos indivíduos, conhecimento, a princípio, segundo Aranha e Martins (2009), pressupõe a existência de um ser que conhece e um objeto a ser conhecido. O sujeito apreende um objeto e sua posse representa um passo para a compreensão do mundo que o cerca.

O que se entende por conhecimento pode ainda ser definido a partir do termo *cognoscere* traduzido do latim como ‘ato de conhecer’. Ainda conforme Aranha e Martins (2009) “Em português derivaram termos como *cognoscente*, ‘o sujeito que conhece’, e *cognoscível*, ‘o que pode ser conhecido’. Enquanto ato, representa a relação do sujeito que pensa com o objeto externo que será apreendido pela consciência. As autoras também apresentam o conhecimento enquanto produto, “é o que resulta do ato de conhecer, ou seja, o conjunto de saberes acumulados e recebidos pela cultura, bem como os saberes que cada um de nós acrescenta à tradição” (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 109).

O sujeito que conhece construiu uma faculdade da inteligibilidade, construiu um interior capaz de apropriar-se simbólica e representativamente do exterior, conseguindo, inclusive, operar de forma abstrata com seus símbolos e representações (LUCKESI e PASSOS, p.16. 1995). O objeto, fragmentos de realidade, a ser conhecido mostra-se aos sentidos ou à inteligência do ser humano. O sujeito apropria-se dos dados empíricos ou ideais para assim compreender e elucidar a realidade. A despeito das discussões sobre a origem do material que resulta no conhecimento, seja no objeto, como afirmam os filósofos empiristas ou no sujeito como defendem os racionalistas, o conhecimento direciona-se ao exterior do ser que conhece com o propósito de dar significado a realidade que o circunda.

A percepção da realidade decorre do modo como o sujeito se posiciona com relação aos acontecimentos. Em sua tentativa de sobrevivência no mundo que se mostra assustador,

os humanos, desde os primórdios da existência, buscam formas de adaptar-se ou mesmo controlar a natureza. Utilizam conhecimentos que se mostram úteis e são produzidos de diversas formas nos espaços e tempos através do mito, senso comum e ciência. Sem se colocar numa hierarquia, constituem momentos sucessivos ou paralelos na relação entre o sujeito cognoscente e objeto do conhecimento.

O conhecimento é resultado de um processo de construção humana. Antes de apropriar-se dos meios científicos para a resolução dos problemas enfrentados na relação com o mundo, os homens e mulheres, intuitivamente e fundados na emoção e na afetividade, buscavam ou ainda buscam explicações através dos mitos, relatos que apresentam respostas ou verdades para as questões cotidianas da sociedade. Ou seja, os relatos míticos se sustentam na crença, na fé em forças superiores que protegem ou ameaçam, recompensam ou castigam (ARANHA e MARTINS, 2009, p.27.). Sendo, portanto, diretriz para a vida em muitas comunidades do passado e do presente.

Ainda na perspectiva de explicar a realidade, há os que acreditam naquilo que se mostra à experiência cotidiana concreta, o senso comum ou conhecimento vulgar e os que reconhecem na ciência o caminho mais adequado para responder aos questionamentos e indagações humanas. Embora não resultante de comprovação por meios científicos, o senso comum é um conhecimento que permite aos sujeitos conduzirem suas vidas no dia a dia. Para melhor entendimento das duas formas de conhecer, esclarece Reale (1988), “o conhecimento vulgar é conhecimento casual de casos, o conhecimento científico é conhecimento metódico e, em outro sentido, o conhecimento causal” (p.43). Enquanto o senso comum traduz em verdade a experiência particular sem necessidade de provas, a ciência propõe a busca de verdades por meio da investigação sistemática empírica ou discursiva com vistas à generalização.

O fato é que todos os processos de construção do conhecimento, seja partindo da intuição ou razão, resultam em um produto, ou seja, o conjunto de saberes acumulados por um povo e incorporados em suas vivências. A separação, ou ainda a desqualificação dos modos de conhecer, tão presente na Modernidade vem sendo questionada nos últimos tempos. Segundo Santos (2010), a dimensão estética da ciência tem sido reconhecida por cientistas e filósofos, e, na perspectiva do paradigma emergente diz que a criação científica assume-se como próxima da criação literária ou artística. Produzir, utilizar e transmitir conhecimentos é prática da humanidade desde sempre. A valorização de uma ou outra forma de produção

advém das relações mantidas entre os grupos sociais, nas quais são estabelecidas hierarquias de poder. Tal condição, muitas vezes, perpetua os mecanismos de reprodução social, tornando os espaços escolares responsáveis por permitir a continuidade das condições sociais vigentes.

A instituição escola, incumbida da transmissão do conhecimento, reflete a posição das sociedades no debate acerca do que é importante conhecer. Os currículos traduzem o conhecimento validado pelos meios acadêmicos e científicos. Assim, torna-se importante que se reflita sobre o conhecimento eleito como formativo para os estudantes da EJA e sua relação com as forças implicadas na seleção e validação do conteúdo necessário para os jovens e adultos.

As concepções de currículo traduzem expectativas de um povo situado em um tempo e espaço. São teorias que se constituem em respostas aos acontecimentos ao tempo que impulsionam e até estimulam o surgimento de novos fatos. Representam a tentativa dos grupos sociais de se acomodarem diante do mundo no decorrer de sua existência. Falam do vivido e do que se quer viver, dizem o feito e o que há a fazer, enfim é a arte de pensar o cotidiano no processo de produzir pessoas, ou seja, educar. Da perspectiva do pós-estruturalismo o objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação (SILVA, 2015, p.11).

A história da humanidade não se desenvolve numa perspectiva linear. Apresenta-se em contextos de ruptura e acomodação que se deslocam no tempo e no espaço. Deriva desses eventos a necessidade de auto-organização que vai produzir as teorias do conhecimento e, por conseguinte, da educação. Assim, as teorias do currículo refletem o posicionamento das sociedades diante dos acontecimentos, podendo explicar ou questionar o que se coloca como ideal para a educação.

A modernidade traz a marca do conhecimento científico e seus desdobramentos no setor produtivo com reflexos na teoria do currículo. Ao propósito do desenvolvimento industrial, nos Estado Unidos da América, a educação formal se organiza em vista da formação de pessoas, tendo o currículo como objeto de estudo específico, assim:

são os americanos que vão forjar a concepção de currículo como modernamente conhecemos hoje, dando-lhe a feição de um artefato comprometido com os ideários científicos e administrativo do início do século XX (MACEDO, 2013a, p.35).

Nesse contexto que a teoria de currículo nomeada por Tomaz Tadeu da Silva (2015) por ‘tradicional’ vai se colocar, privilegiando acima de tudo o fazer técnico no âmbito das práticas e reflexões curriculares.

Os excessos da modernidade no que tange as concepções de currículo manifestam-se para além da supervalorização da técnica, reafirma a cultura de massa, o cientificismo e demais práticas pautadas na lógica capitalista que se manifestam na escola. São práticas que se configuram na perspectiva de manutenção de um sistema econômico e social constituído na dinâmica mercadológica que controla as instituições sociais, dentre as quais está a escola.

A teoria crítica vem questionar a relação do currículo escolar com as práticas oriundas do capitalismo. Discute o papel da escola como reprodutora das condições impostas na sociedade e, na perspectiva da Escola de Frankfurt, se coloca na oposição à educação que aliena. É Giroux (1988), segundo Peter Mayo (2004) que populariza a fala de uma “linguagem das possibilidades” nos círculos de pedagogia crítica na proposição contra o currículo enquanto esfera de controle e dominação hegemônica.

As críticas ao *status quo* estabelecido pela teoria tradicional em currículo perpassa também pelo questionamento elaborado pelos marxistas. Decorre daí a utilização da categoria de classe como pressuposto para explicar a reprodução, na escola, dos contextos sociais estabelecidos na sociedade capitalista. A tentativa de manutenção do controle socioeconômico pelas classes hegemônicas através da educação recoloca o currículo enquanto instrumento de poder e, portanto, passível de crítica.

Desse entendimento, os teóricos vêm questionar o que o currículo faz com as pessoas e a partir daí debatem a possibilidade de formação para a autonomia. Segundo Macedo,

o currículo passaria a ser uma forma de práxis social orientada para o desvelamento das iniquidades sociais e a preparação para uma ação intelectualmente comprometida visando a transformação do status quo capitalista ocidental (2013b, p.58).

Nesse sentido, propõem uma ação pedagógica capaz de promover a crítica em vista da construção de uma educação emancipatória no sentido de buscar desvelar das formas de opressão existentes.

As discussões propostas pela Teoria Crítica do Currículo são revistas, aprofundadas e ampliadas pela crítica pós-moderna em educação. Questiona os princípios que fundamentaram o pensamento na modernidade e que se desenvolveram a partir do iluminismo. No bojo das grandes narrativas teóricas da modernidade explicavam os acontecimentos com base na razão,

ciência, racionalidade, centralizadas no homem, enquanto referência para uma verdade definitiva. Já os teóricos pós-modernos referem-se ao deslocamento da(s) fontes de conhecimento no tempo e no espaço, do objetivo para o subjetivo, do universal para o local, constituindo uma quebra de paradigmas na educação vigente.

O currículo atual moldado no pensamento moderno sofre modificações profundas pela crítica pós-moderna. Dessa crítica, principalmente acerca da dominação impregnada na sociedade pelos agentes sociais, surgem produtos importantes para repensar a organização da educação formal. A exemplo da discussão acerca da lógica disciplinar e do multiculturalismo na educação. A esse respeito diz Michel Foucault (2007): “Por dominação eu não entendo o fato de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas de múltiplas formas de dominação que se podem exercer na sociedade” (p.181).

A discussão sobre a lógica disciplinar pressupõe a integração do conhecimento. Institucionalizada no espaço escolar, a disciplina constitui uma forma compartimentada de apresentação do conhecimento que fragmenta a percepção do mundo. Veiga-Neto (1999) citado por Macedo (2013b, p.50) associa a disciplina escolar ao controle dos estudantes quando diz que se articula a disciplinaridade moderna dos saberes com a disciplinaridade dos corpos. Representa-se na organização disciplinar dos saberes, a possibilidade de estabelecer o controle sobre os indivíduos sem o recurso da força física, legal ou quaisquer mecanismos outros de poder. A integração do conhecimento caminhará na contramão do controle, criando espaços para a liberdade, para a autonomia.

Segundo Arroyo o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado (2013, p. 13). O currículo é um dos temas educacionais mais importantes na construção das políticas públicas em educação, na medida em que se constitui por meio do conhecimento escolhido como formativo e passa a ter um poder considerável, em relação à maneira como devemos ver o mundo, a sociedade e a nós mesmos. É preciso compreender bem o que seja currículo e como o conhecimento e as atividades nele contidos estão dirigidos para a formação dos indivíduos, como instrumento que pode instituir o poder e a hierarquia entre diversos segmentos sociais ou para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Macedo (2013b) esclarece que “currículo implica na seleção, implementação, institucionalização e avaliação de conhecimentos eleitos como formativos, considerando questões éticas, políticas, estéticas e culturais” (p. 24). É técnica pedagógica, pois se faz

presente na dinâmica do ensinar, mas também é, ao mesmo tempo, reflexão já que requer o entendimento do outro, o pensar sobre a ação presente na sociedade, os valores escolhidos e o contexto no qual a escola está inserida. Esse processo de decisão sobre o conhecimento a ser ensinado consiste em mais do que transmitir informações, vai além, representa a possibilidade de formar consciências, personalidades, homens e mulheres pensantes.

Sendo construção humana, o currículo traz ideologias e direciona a formação de identidades. Nesse sentido, há que se estar atento a autoria das propostas curriculares, pois segundo Freire quando o ser humano pretende imitar outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo (FREIRE, 2004, p.18). Constitui-se, portanto, num instrumento de poder e controle social no tempo presente. Entretanto, é temporal, e está em movimento. Traz sempre as marcas de seus atores, podendo sofrer interferências e reformulações, o que permite a contradição e não somente a aceitação. Enfim, o currículo não é neutro.

Na discussão em relação aos instrumentos de poder social, entende-se que a educação não é neutra. Há que se pensar numa educação capaz de aproveitar-se das contradições do currículo e criar condições para as reformulações no sistema de poder. Peter Mayo (2004) ressalta que “a educação de adultos transformadora desempenha a sua parte nesse contexto. Ela pode constituir um veículo pelo qual as ideologias dominantes podem ser reveladas e desmantelada” (p. 119).

A pauta de poder no mundo é o conhecimento, que poderá promover o empoderamento ou a subserviência dos grupos humanos. O currículo, historicamente, refletiu políticas direcionadas a manutenção do *status quo* das classes, que estão na posição de dominantes. Há tendência de nações latino- americanas em importar teorias e técnicas sem a devida redução sociológica, ou seja, sem que sejam pensadas sob as condições históricas da sociedade em questão, levando a imposições externas ou internas de ideias para a população. Porém, há situações pontuais, no Brasil e em outras nações, em que o currículo resulta do seio da sociedade e perpassa os movimentos sociais, a exemplo de Cuba que traz uma proposta de alfabetização e no bojo dessa proposta, uma gama ideológica que conduz a uma revolução política e econômica substanciando a busca pela emancipação e/ou revolução das minorias na luta de classes.

Mantendo ideias produzidas por outrem, fazendo afirmar ideias do próprio povo em sua diversidade cultural, o fato é que o currículo se constitui nas palavras de Arroyo (2013), em “um território em disputa”. Um espaço politizado no qual os atores do processo educacional buscam estabelecer suas ideologias. Os conhecimentos eleitos como formativos são legitimados nos embates que formalizam as diretrizes educacionais, mas também são definidos pelos coletivos que, na prática, responsabilizam-se pela sua transmissão. As percepções dos sujeitos envolvidos e as normas definidas pelos sistemas constituem, assim, os currículos que serão implementados, conduzindo ao controle, quando direcionar-se pela imposição, ou à autonomia, quando enriquecido pelas experiências dos estudantes, na formação daqueles que estão sujeitos aos processos de educação formal.

Por quê ressignificar o currículo da EJA? E qual o papel das vivências socioculturais dos jovens e adultos na ressignificação do currículo? De acordo com Silva (2001, p.23) a prática de significar “é fazer valer significados particulares próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles”. Nesse sentido, a cultura é “uma prática discursiva envolvida na produção de significados, de regimes de verdade e de sujeitos de determinados tipos” (PARAISO, 2006, p. 9 apud MAKNAMARA, 2013, p.79). A cultura é o resultado da produção humana, sendo por isso a representação de sua percepção de mundo. Ao observar o produto de seu trabalho material ou imaterial, homens e mulheres se reconhecem, se percebem, podendo ver significado no produto do seu fazer e no fazer da humanidade, representado no conhecimento presente no currículo escolar.

Com efeito, nessa perspectiva o conhecimento deixa de ser percebido como “propriedade” de grupos específicos interagindo em relações hierárquicas e verticalizadas de poder e assume a condição de enunciados que posiciona em sujeitos em relações assimétricas de poder em conflito nas quais emergem e interagem manifestações plurais de regulação e subversão na disputa pela hegemonia, ainda que provisória (GABRIEL 2013. 61).

O reconhecimento da assimetria na produção do currículo autoriza os sujeitos do processo educativo. Apresenta-se assim, a possibilidade de compreender as nuances na produção ou reprodução do conhecimento escolar. Entendendo-se autores do currículo, imprimem significados aos conhecimentos. Diz Moreira e Candau que:

Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de

recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência (2007, p.23).

A condição de produzir conhecimento em processos cumulativos que aperfeiçoam o fazer continuamente decorre das formas encontradas para o ensino às novas gerações. A descontextualização e recontextualização dos conhecimentos de referência, ou seja, aqueles produzidos nos campos científicos e demais setores da sociedade, tornam-se necessárias para adequá-los às atividades pedagógicas. Nessas atividades o reconhecimento das habilidades comunicativas dos humanos é essencial.

O antropólogo francês Claude Lévi-Strauss (1908-2009) diz o seguinte:

Suponhamos que num planeta desconhecido encontremos seres vivos que fabricam utensílios. Isso não nos dará a certeza de que eles se incluem na ordem humana. Imaginemos, agora, esbarrarmos com seres vivos que possuam uma linguagem que, por mais diferente que seja da nossa, possa ser traduzida para nossa linguagem- seres, portanto, com os quais poderíamos nos comunicar. Estaríamos, então, na ordem da cultura e não mais da natureza (LÉVI-STRAUSS, 1908-2009, apud COTRIM e FERNANDES, 2010. p. 114-115).

A linguagem e a comunicação, na perspectiva desse pensador, é o que diferencia o homem, enquanto animal, do mundo natural. Deixa de ser apenas elemento da natureza e passa a integrar o mundo da cultura. Essa reflexão faz lembrar que os homens são produtores de cultura, aqui entendida como “a resposta oferecida pelos grupos humanos ao desafio da existência. Essa resposta manifesta-se em termos de conhecimento (*logos*), paixão (*pathos*) e comportamento (*ethos*) – isto é, em termos de razão, sentimento e ação” (COTRIM e FERNANDES, 2010. p. 118).

A interpretação dessa questão na vertente marxista coloca o trabalho como referência para as formas de manifestação humana, para Marx e Engels, (2010) Pode-se considerar a consciência, a religião e tudo que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a efetivar-se, quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida (MARX E ENGELS, 2010 apud COTRIM e FERNANDES, 2010. p.115). Ou seja, a cultura tem o seu aparecimento paralelo à produção humana mediante a transformação da natureza pelo trabalho.

Sendo linguagem ou trabalho, importa que a cultura é a ação criadora e transformadora realizada pelos seres humanos. A capacidade de agir, produzir e criar modifica o meio, as

relações e o próprio homem. Ao transformar a natureza e produzir cultura os homens transformam o mundo, a si e aos outros. Transformam aos outros, à medida que aprendem com o que fazem e transmitem o aprendido através dos processos educativos. O conhecimento resultante da ação humana produtora de cultura, torna-se objeto do ensino e, muitas vezes, o produto aparece desvinculado do processo, estando associado apenas ao conhecimento acumulado pela humanidade e que deveria ser repassado às crianças e jovens para o refinamento do espírito e do corpo.

Como integrar cultura e conhecimento eleito como formativo nos processos formais de educação? Planejar a prática pedagógica a partir das vivências socioculturais concretas dos coletivos que frequentam a escola pode ser o caminho. Conquistas legais possibilitam à escola construir seu PPP, refletindo sua autonomia e possibilitando a definição dos conhecimentos que farão parte da sua proposta pedagógica. Assim, bastaria a decisão do coletivo escolar, que nesse caso é política, ou seja, denota uma opção relacionada ao papel que deve ter a educação na formação dos estudantes. Entretanto, diz Silva (1999):

Há uma distância enorme entre as experiências atualmente proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais de um mundo social radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais, pela afirmação de identidades culturais subjugadas, pelas lutas contra o patriarcado, pelos conflitos entre poderes imperialistas, e resistências pós-coloniais, pelo processo de globalização e pela generalização dos novos meios e técnicas de comunicação (p.185).

Estaria assim, o currículo das escolas alheio às mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos, ou haveria realidades diferentes, mesmo que pontuais, onde os indicativos legais apropriados pelos professores teriam tornado a vivência cotidiana presença efetiva no conteúdo escolar. Uma ou outra situação reflete a condição social estabelecida na sociedade e percebida no currículo.

A reflexão sobre o conhecimento eleito como formativo e definido no currículo perpassa as relações de poder estabelecidas dentro e fora das instituições educacionais. Existe a imposição normatizada pelo Estado, entretanto também há desejos de pessoas reais que, com mais ou menos força, exercem o papel de arquitetos do conhecimento que compõe a proposta de conteúdos das escolas. De tal constatação, advém a necessidade da consciência do papel desses atores na seleção conhecimento na formação dos estudantes enquanto cidadãos.

A educação de jovens e adultos possibilita a ampliação da perspectiva de participação pela condição de maturidade e de inserção no contexto cultural dos seus integrantes. Lembra Freire que, no processo de ensino e aprendizagem, a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, arrisca-se a realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não es' adaptada ao homem concreto a que se destina (FREIRE, 1979a, p.19). Reafirma ainda, que não existem senão homens concretos (“não existe homem no vazio”). Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso (IDEM, p.19). Convém ressaltar, que a condição de homem histórico decorre em grande parte do processo educacional formal ou informal a que todos estão sujeitos.

A educação pode cumprir um papel com vistas à formação de indivíduos capazes de pensar com autonomia e dar significado ao conhecimento, possibilitando a sua emancipação. Entretanto, recordando o posicionamento de Gramsci e Freire acerca do papel do educador no processo de emancipação, diz Mayo (2004) está implícita a consciência deles de que o processo de emancipação pode ser minado severamente – de fato, pode degenerar em mera domesticação- se o educador invoca um “capital cultural” que entra em conflito com aquele dos aprendizes” (p.128). Reafirma-se o papel da escola enquanto instituição que não é neutra e, sendo assim:

[...] uma educação de adultos transformadora e emancipatória nasceria do reconhecimento desse aspecto e seria inspirada por perspectivas teóricas que destacam o forte relacionamento que existe entre o conhecimento, a cultura e o poder, visaria a tornar problemático o tipo de conhecimento fornecido pelas instituições dominantes e a forma de sua disseminação (IDEM, p.116).

A mediação do educador cria possibilidades de transformação do homem e da sociedade a partir da transformação do conhecimento. São contextos em que, consciente de que os educandos não apenas recebem, passivamente, o que é ensinado, a mediação ocorre no processo de problematização do conhecimento, reconhecendo que quem aprende pensa, reflete e também produz um novo saber numa perspectiva além do senso comum. Assim,

Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa”, pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos” (FREIRE, 1987, p.40).

São condições criadas com a reflexão sobre situações vivenciadas no cotidiano, sobre as quais são lançadas perspectivas outras advindas da análise crítica. Dessa forma, o conhecimento ingênuo, pode ser superado pelo conhecimento crítico, sem necessariamente ser considerado inferior.

O diálogo entre educador e educando promove a interação entre os atores do processo educativo no desvendamento e transformação da realidade vivenciada. Há um aspecto social no ato de conhecer, conforme Shor e Freire (1986)

Ao nos comunicarmos, no processo de conhecimento da realidade que transformamos, comunicamos e sabemos socialmente, apesar de o processo de comunicação, de conhecimento, de mudança, ter uma dimensão individual. Mas o aspecto individual não é suficiente para explicar o processo. Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (p.65).

Reforçando a dimensão coletiva da aprendizagem, os autores reafirmam a importância da troca, do reconhecimento do outro, da valorização da alteridade que são fundamentais dentro e fora da escola. Pensa-se a educação como ação social tanto no fazer pedagógico, por exemplo, reconhecendo as vivências socioculturais dos educandos, quanto nos resultados que promovem no contexto social em que está situada, na transformação da realidade.

A pedagogia proposta pelo educador Paulo Freire considera a perspectiva social e contextualizada do aprendizado. Destaca o autor sobre o processo de apreensão da realidade,

No nosso método, a codificação, a princípio, toma a forma de uma fotografia ou de um desenho que representa uma situação existencial real ou uma situação existencial construída pelos alunos. Quando se projeta esta representação, os alunos fazem uma operação que se encontra na base do ato de conhecimento; se distanciam do objeto cognoscível. Desta maneira os educadores fazem a experiência da distanciação, de forma que educadores e alunos possam refletir juntos, de modo crítico, sobre o objeto que os mediatiza (FREIRE, 1979a, p. 18).

Dessa prática, infere-se que o ato de ensinar/aprender, ou seja, conhecer resulta do movimento de percepção – representação – reflexão acerca da realidade realizado coletivamente por educandos e educador. Assim, ao lançar o olhar para as vivências socioculturais, trazer esse conhecimento para a dinâmica das práticas pedagógicas, planejando, propondo conteúdos a partir das experiências dos educandos e possibilitar a

reflexão crítica sobre esse conteúdo à luz dos saberes construídos pela humanidade, os educadores estariam criando o espaço necessário para que ocorra uma educação que possa ressignificar o conhecimento e transformar a realidade.

Vale, contudo, ressaltar que não se trata de limitar o conhecimento ensinado na escola ao produto das experiências particulares de uma sociedade e conduzir o currículo numa única direção, ou seja, o estudo das culturas locais. Na percepção do multiculturalismo crítico¹, Tomaz Tadeu da Silva (1999) esclarece que essa limitação seria equivocada, ou seja, é preciso supor “pontos de contato entre as culturas, capacidades de tradução entre elas, identidades de fronteira” (196). O contato com outras culturas, inclusive a cultura dominante, se realizado na perspectiva do esclarecimento das relações de poder, anulará a força da dominação e ampliará o capital cultural das classes subjugadas.

A ideia de representação na construção do conhecimento e representação do outro são decisivas na associação entre vivências socioculturais e o conteúdo no currículo escolar. Compreender o conhecimento como construção de grupos colocados em condição superior – masculino, ocidental, científico e que detém o capital- e perceber o “outro” enquanto sujeito criado pelo discurso e olhar de alguém são os pontos de partida para entender o papel da inserção das vivências socioculturais na definição do conteúdo ensinado pela escola. Descortinar o véu do conhecimento e das culturas que formam através dos currículos trará à vista as identidades e verdades para a construção de práticas pedagógicas que reafirmem e ampliem saberes socialmente válidos para as comunidades locais.

2.2 CONHECIMENTO E EJA: NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO

Os dados quantitativos da educação do povo brasileiro denotam grandes disparidades no acesso e permanência na escola. O descaso observado na maior parte das leis, portarias e decretos para com a maioria da população pode ajudar a compreender o contexto. Como resultado, a condição oferecida pelas instituições para a aprendizagem tem se mostrado ineficiente para que o acesso à educação formal seja efetivo e universalizado. Essa tem sido uma realidade desde o início da História do Brasil. O escritor Machado de Assis já dizia:

¹ A ideia de convivência das diferentes e diversas culturas nacionais e sua representação na educação e no currículo, sem deixar de considerar as desigualdades no plano sociológico e as relações de poder.

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 porque nem o quê. Votam como vão à festa da Penha _ por divertimento (Machado de Assis, 1879).

A constatação do escritor remonta ao século XIX, contudo, com números mais favoráveis e guardadas as devidas proporções, pode ser repetida nos dias atuais, dada a quantidade de analfabetos e de analfabetos funcionais² existentes ainda hoje. Intenta-se compreender os caminhos percorridos pela legislação que regula a educação, mais especificamente a educação de adultos, e as proposições legais acerca do conhecimento eleito como formativo a ser ministrado nas instituições formais de educação. Segundo Barros que citou Mills o conceito de educação está relacionado “a cultura que cada geração pertinente transmite para aqueles que são seus sucessores” (MILLS, 1962, p.9 apud BARROS, p.24), cabe aqui, porém, buscar nos textos do legislativo e executivo o conteúdo proposto para educação escolar e suas possíveis relações com a produção cultural transmitida informalmente de geração a geração.

A seleção do conhecimento para ser transmitido pela escola perpassa pela ideia de controle. A modernidade traz o conceito de educação implicado com o controle do Estado inclusive do conhecimento a ser transmitido pela educação. Principalmente, porque a escola na sua origem, “participa da criação de uma nova ordem política (o liberalismo), de uma nova ordem econômica (a sociedade industrial) e uma nova ordem social (trabalho assalariado)” (CANÁRIO, 2001, p. 86 apud BARROS, 2011, p. 23)

No período em que o Brasil estava na condição de colônia de Portugal, a catequese ministrada pelos jesuítas representa a primeira experiência de educação de adultos. Seja educando as crianças para também educar os pais, seja na tentativa de catequização (iniciação na fé), cristianização dos indígenas, a ação dos padres é o registro de nascimento da Educação de adultos no Brasil. Após as primeiras experiências, a educação de adultos passou a não obter muita atenção, já que a aprendizagem da leitura e da escrita não se apresentava importante para a economia colonial.

² Analfabetismo funcional está relacionado ao “acesso ao conhecimento impresso, às novas tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajuda-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais” como também à apropriação dos “instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas)” (UNESCO, 1990)

Passando o Brasil à condição de Império, ficou garantido na Constituição Imperial de 1824, (art, 179, 32) que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos. Entretanto, apenas eram considerados cidadãos aqueles que fossem livres e libertos. Diz o Parecer da Câmara de Educação Básica - CEB 11/2000:

Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto valia para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos. A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos __assim se pensava e se praticava __ além do duro trabalho, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita eram tidos como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais

A insuficiência da educação baseada na oralidade leva a proposição por Leôncio de Carvalho do decreto nº 7.247 de 19/4/1879 de reforma do ensino, prevendo a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino ainda sem preocupação com a definição de conteúdos específicos para os adultos. A constatação da insuficiência da educação decorre do crescimento observado em alguns centros urbanos, exigindo, portanto, a instrução dos moradores.

A Constituição de 1891, primeira do período Republicano, condiciona o exercício do voto à alfabetização e retira a gratuidade do ensino. Nos anos 1920, os movimentos sociais e de educadores pressionam pela ampliação do número de escolas e melhoria da qualidade do ensino, criando condições para mudanças efetivas na direção da implementação de políticas direcionadas à educação de jovens e adultos. Apenas a partir de 1930 institucionaliza-se a garantia da oferta de ensino a todos os cidadãos brasileiros, quando se inicia realmente a educação de adultos e neste momento, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932 reivindica o direito de cada indivíduo à sua educação integral. Na sequência a Constituição de 1934 determina a elaboração de um PNE, a introdução do ensino profissionalizante e a obrigatoriedade das indústrias e sindicatos criarem escolas. De acordo com Freitag (1980)

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

funcionamento do sistema educacional submetendo-o, assim, ao seu controle direto (p. 51).

A constituição de 1937 representa bem esse ideal de controle. Inclusive estimula a criação de associações civis que organizem a juventude em vista da disciplina moral, eugênica, cívica e da segurança nacional.

Em meados da década de 1940, inicia-se uma preocupação com a diferenciação pedagógica e de políticas educacionais específicas para jovens e adultos, até esse período as práticas eram semelhantes às do ensino das crianças. Nesse contexto, são produzidos os primeiros livros e artigos dedicados ao ensino supletivo. Os Decretos nº 4.958 de 14 de novembro de 1942, nº 6.785, de 14 de agosto de 1944 e nº 19.513 de agosto de 1945 definem recursos para o ensino primário e para a educação de adolescentes e adultos analfabetos. A existência desses recursos no final dos anos de 1940 corroborou para organização da educação de adultos. Iniciou-se, assim, o debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 20 de dezembro de 1961.

Após a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Órgão das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1945, com o fim da Segunda Guerra mundial ocorreu grande pressão pela erradicação do analfabetismo nos países considerados atrasados. Isso levou à criação de movimentos pela alfabetização de adultos no Brasil. Um desses movimentos foi a Campanha Educação de Adolescentes e Adultos (CEEA) que, segundo Paiva, “se acompanhava da explicitação do seu sentido político: através de uma orientação quantitativa buscava-se criar as condições para o funcionamento da democracia liberal” (1987, p. 160) com o objetivo de alfabetizar grandes massas populacionais, na esteira do ‘otimismo pedagógico’ presente na educação das crianças e dissociado de toda reflexão sobre a sociedade. E, ainda atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 111). Assim, além da promoção individual a educação passa a ser fator relevante para o desenvolvimento da nação.

O Decreto-lei nº 8.529 de 2/1/1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, voltado para adolescentes e adultos, tinha disciplinas obrigatórias e teria dois anos de duração, devendo seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental. Já a Constituição de 1946, mantendo características da escola nova, reconhece a educação como direito de todos e também a gratuidade do ensino primário. A revelia da legislação a sociedade se mobiliza para a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, em 1958,

que traz a discussão de um novo método pedagógico utilizado na educação de adultos. Na preparação para o congresso o educador Paulo Freire chamou a atenção para que o desenvolvimento da educação deva acontecer contextualizado à vida das pessoas, “com” elas e não “para” elas. Como resposta ao II Congresso foi criada no mesmo ano a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) com o propósito de criar projeto com atividades que integrassem a realidade dos municípios, entretanto, pouco fez a mais que as campanhas anteriores.

Entre os anos de 1959 e 1964 ocorreram diversos movimentos no campo da educação de adultos organizados pelos órgãos do Estado ou com o seu apoio. Aconteceu o Movimento de Educação de Base (MEB), organizado pelos bispos do Brasil com o apoio do governo federal, o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife a partir de 1961, os Centros Populares de Cultura ligados à União Nacional de Estudantes (UNE), a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal e finalmente o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e cultura. A condição de efetiva realização dos processos educacionais pelos agentes sociais na perspectiva da formação política dos cidadãos e promovendo o acesso aos conhecimentos universais constitui-se como importante instrumento de conscientização. No bojo desses acontecimentos, atribui-se a educação uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 113). Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61 trazendo como Fim da Educação “a preservação e expansão do patrimônio cultural” e, assegurando a todos no artigo 4º “...o direito de transmitir seus conhecimentos”.

A Constituição de 1967 estende a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos, mantendo a educação como direito de todos (art.168). A Lei 5.379/67 cria uma fundação, denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), tendo como objetivo a erradicação do analfabetismo e a oferta de educação continuada a adolescentes e adultos. A Emenda Constitucional de 1969 imprime a educação não apenas como direito de todos, mas também como dever do Estado. As Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71 estabelecem as bases legais para o ensino supletivo. Dizia sobre o ensino supletivo que podia abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também atualização, afirmando flexibilidade no currículo. Os desafios de natureza política e econômica do período

revelam a necessidade de formar pessoas para o enfrentamento das dificuldades existentes no país. Neste sentido, diz Emília Prestes

Era urgente formar pessoas para o “despertar das consciências atrasadas”, tornando-as adaptadas a um modelo de desenvolvimento compatível com aqueles provenientes das economias industrializadas e tecnológicas, ainda quando fosse um modelo gerador de maior diferenciação entre centro e periferia, de desemprego e da distribuição injusta da riqueza (2009, p.191).

O Parecer nº 699/72 do Cons. Valnir Chagas destaca quatro funções do então ensino supletivo: a suplência (substituição do ensino regular pelo supletivo através de certificação) o suprimento (por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização.), a aprendizagem e a qualificação. Visava-se, assim, promover a preparação rápida dos estudantes para a inserção e permanência no mundo do trabalho.

Em uma perspectiva diversa da legislação anterior, a Constituição Federal do Brasil vigente incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal, art. 205). Desaparece a noção de Ensino Supletivo existente na Lei nº 5.692/71. Na atual LDB Lei nº 9394/1996 a Educação de Jovens e Adultos está incluída na Educação Básica como uma de suas modalidades. Deve os sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica para aqueles que não tiveram acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, considerando suas especificidades. Assim, faculta aos sistemas definir a organização, a estrutura e o funcionamento da EJA sempre de acordo às declarações assinadas nas convenções internacionais.

A nova LDB traz um movimento de renovação pedagógica, segundo Arroyo (2001) distanciando-se da lógica do mercado e superando as concepções impostas pela Lei 5692/71. Diz ainda que a nova Lei

Incorpora uma concepção de formação mais alargada, acontecendo na pluralidade das vivências humanas. Essa visão acompanhou as experiências de EJA. A defesa dos saberes, conhecimentos e da cultura popular é sua marca e não apenas para serem aproveitados como material bruto para os currículos e os saberes escolares refinados (IDEM, p.).

Supõe-se nessa nova concepção o compromisso efetivo da formação relacionada às vivências socioculturais dos estudantes da EJA. O conhecimento eleito como formativo e definido nos currículos como conteúdo no processo de ensino e aprendizagem passam a

representar, não apenas, a produção de uma sociedade abstrata que manipula os saberes socialmente aceitos. São efetivamente produções extraídas de grupos populares que vivenciam os saberes e fazeres do cotidiano. Confirma Arroyo (2001)

Há algo mais profundo nessa percepção e valorização dos saberes e da cultura popular. Trata-se de incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, de construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos construímos humanos, sociais, cognitivos, culturais. Reconhecer a cultura como matriz da educação (p.228)

A cultura pensada como matriz da educação presente no planejamento da EJA levará ao reconhecimento da diversidade de sujeitos que frequentam esta modalidade da educação básica. São diferenças etária, econômica, étnica, religiosa, de gênero que ocupam um mesmo espaço, reivindicando um direito que é de todos, qual seja: a permanência e conclusão da formação escolar com aprendizagens significativas.

2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESPAÇO DE CONQUISTAS

As políticas públicas direcionadas ao ensino fundamental, universal e obrigatório em vista de buscar a equivalência idade própria/ano escolar ampliou o número de crianças presentes nessa etapa da educação básica. Hoje, há um quantitativo de vagas cada vez mais crescente direcionado às crianças em idade escolar, a fim de fazer jus ao princípio da obrigatoriedade da educação para as crianças a partir dos seis anos de idade. Contudo, perversas condições sociais, políticas e administrativas existentes no Brasil no tempo passado e presente relacionadas a organização dos processos educativos formais condicionaram o desempenho de grande parte do quantitativo que frequenta o ensino fundamental, provocando o insucesso. A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (nove anos) fica abaixo do esperado. E os nove anos obrigatórios são ampliados, atropelando as demais etapas da educação escolar.

Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. Embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro sócio-educacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa (PARECER CEB 11/2000).

A Carta magna de 1988³ estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias o que traz a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais a todos aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização dita regular. Reforça-se também a urgência de qualificação pedagógica dos programas de Educação de Jovens e Adultos como exigência de justiça social, para que as propostas desenvolvidas não se configurem em ampliação de quantitativos e experiências fadadas ao fracasso como tem ocorrido frequentemente no Brasil. A LDB 9394/96⁴ determina em seu artigo 3º os princípios que devem servir de base para o ensino. Destaca: igualdade de condições para acesso e permanência na escola, pluralismo de concepções pedagógicas, garantia de padrão de qualidade, valorização da experiência extraescolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. As Diretrizes⁵, dispõem sobre a oferta e estrutura dos componentes curriculares da EJA, considerando “o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e adultos em seu processo formativo, [...] e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores”. Este discurso legal sugere propostas pedagógicas mais próximas da realidade.

O aparato legal resulta de tensões sociais e mobilizações presentes na história do Brasil. As representações populares, no bojo da construção e efetivação de ideais democráticos e de cidadania, estabelecem pautas em que a educação se torna essencial para a transformação do país. São respostas da sociedade organizada, principalmente, das classes populares às condições impostas pelos mecanismos de dominação do sistema de economia capitalista e suas agências sociais e políticas.

O movimento de transformação da economia no sistema capitalista de produção, bem como a instituição do Estado Liberal, desde o início traz o germe da exploração do homem sobre o homem, já que, nesses contextos, a liberdade se institui como fundamento sem que seja dada a devida importância à igualdade. Ao longo do processo histórico, essa ideia de dominação vem sendo transportada para educação de homens e mulheres. Surgem os oprimidos, excluídos, relegados à própria sorte social e econômica, pois o Estado liberal “minimizado” em sua função e autorizado pelos cidadãos se isenta, ou quase, da responsabilidade pelas questões daqueles despossuídos de bens materiais. Os direitos que

³ Constituição da República Federativa do Brasil promulgada no ano de 1988.

⁴ LDB: lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional promulgada no ano de 1996.

⁵ Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

deveriam ser de todos, como é o caso da educação, ainda chegam a poucos, assim como acontecia nas campanhas de alfabetização no século XIX também permanece na atual conjuntura de muitos países e dentre eles o Brasil.

A primeira grande Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos (CEAA) empreendida pelo governo brasileiro já dava o tom do que viriam a ser as demais ações em vista da alfabetização de adultos no Brasil. Orientada por um grande entusiasmo e crença na educação como força propulsora do progresso econômico e social que tiraria o país e sua população da condição de pobreza, contagiou o povo brasileiro de norte a sul e fez com que, através do voluntariado participassem do trabalho de alfabetização em massa proposto pelo governo na década de 1940. Apesar dos investimentos e do envolvimento da população a CEAA apresentou resultados desanimadores e se arrastou por alguns anos, tendo sido encerrada sem que os objetivos fossem alcançados, conforme nos apresenta Paiva (1987).

Os 13,2 milhões de analfabetos, que colocam o Brasil como 8º país do mundo em número de analfabetos, conforme dados PNAD 2012⁶, sem esquecer-se dos tantos que, apesar de estarem alfabetizados podem ser considerados analfabetos funcionais são indivíduos que caminham à margem da cidadania, entendida como situação em que os cidadãos possuem os direitos básicos necessários à sobrevivência digna. Apesar das ações encaminhadas por instituições privadas em pequena escala e pelos governos em campanhas de alfabetização de massa, os resultados observados ainda não chegam a ser satisfatórios como registram os índices apresentados nas pesquisas (IBIDEM).

A proposição de políticas públicas para a EJA decorre de tensões sociais intensas recorrentes na história do Brasil. Os embates ideológicos perpassam por territórios de norte a sul do país e trazem em seu bojo resultados da educação construída no contexto dos movimentos sociais. Boneti (2007) nos apresenta a educação como uma dimensão do movimento social e defende que os processos condutores dos movimentos sociais são também processos educativos. Estes educam no planejamento e na execução das ações para a transformação da realidade presente, são, portanto, ações coletivas que ao transformar o contexto social, ambiental, econômico transformam, principalmente, as individualidades. Os movimentos sociais caracterizam-se como meios para concretização de direitos. Além disso, interferem na proposição de políticas públicas consideradas necessárias.

⁶ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2012.

A EJA atual conduzida nos sistemas oficiais é também resultado do engajamento social de coletivos populacionais de outros tempos e de hoje. São considerados avanços importantes, além da legislação, as discussões e construções teóricas oriundas das CONFINTEA⁷ que definiram e alargaram conceitos, propuseram caminhos para as ações inter e entre os Estados membros e, principalmente, fizeram pensar sobre a urgência de políticas públicas responsáveis para a educação dessa população que estava e permanece à margem dos processos formais, ou não formais de acesso ao conhecimento. (PRESTES, 2009).

As conquistas efetivam-se a partir da mobilização popular que geram a legislação constituída. A Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, destacando no Art. 12 a partir da concepção de escola “unitária e politécnica”, incentiva a adoção de “novas experiências pedagógicas”. Na mesma perspectiva, a Resolução do Conselho Nacional é seguida pelos Conselhos Estaduais na elaboração de normas complementares para a EJA, como é o caso da Bahia que, considerando o direito de todos à educação, resolve que a EJA tem “identidade própria para atendimento aos processos educacionais diferenciados em relação ao tempo humano, cultura, experiências de vida e de trabalho” (RESOLUÇÃO CEE Nº 239/2011).

As reflexões propostas pela sociedade organizada são necessárias para a contextualização da educação formal, respaldada pela legislação, no espaço das realidades sociais resultantes da nova ordem econômica e política mundial. O papel da educação ultrapassa os limites da escola, exigindo uma integração com a vida, a fim de que seja construído um sistema que eduque verdadeiramente, promovendo o reconhecimento social dos indivíduos que instituíram o direito à educação. Resta, enfim, que as garantias legalmente estabelecidas sejam efetivadas no espaço pedagógico, a partir das ações do poder público e de seus agentes no contexto da escola.

⁷ Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos. A 6ª CONFINTEA foi realizada em Belém do Pará-Brasil no ano de 2009.

2.4 OS SUJEITOS DA EJA: IDENTIDADE E CULTURA

"O ato humano primordial deve conter a resposta à pergunta que se faz a todo recém-chegado: quem és?"
(Hannah Arendt.)

A formação da identidade ou identificação dos indivíduos ocorre através de processos ao longo da vida nos diversos contextos em que a vivência cotidiana se realiza. Nessa perspectiva, a discussão acerca da identidade dos sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, bem como da cultura parecem constituir discussão relevante para este estudo, considerando as práticas culturais e a identificação dos sujeitos como aspectos significativos na reflexão sobre o conhecimento proposto no currículo para a formação escolar do adulto.

Para responder ao questionamento sobre quais as implicações das vivências socioculturais para a ressignificação do conhecimento da EJA, busca-se identificar contribuições teóricas acerca do entendimento da identidade e da cultura no contexto do conhecimento eleito como formativo na EJA. Para tanto, pretende-se definir os conceitos de identidade e cultura, como também investigar a formação da identidade do brasileiro a partir da contribuição das matrizes étnicas presentes na história dos Brasil. Ao fim dessa etapa apresentar-se-á discussões sobre identidade, cultura e conhecimento na EJA com referências no contexto atual.

A discussão perpassa os conceitos de identidade e cultura, insere-se na história do país e no presente com argumentos para discorrer sobre a construção da, ou das identidades, do povo brasileiro e apresenta pressupostos para pensar sobre os novos sujeitos da EJA no contexto da globalização e o reconhecimento da identidade e da cultura enquanto aspectos promotores da ressignificação dos conhecimentos pelos estudantes.

As abordagens da identidade e da cultura, bem como sua relação com a EJA, geralmente estão relacionadas às formas como as sociedades organizam sua produção econômica. Assim, considera-se que, no momento atual, em face da globalização, é preciso olhar de perto as identidades culturais não apenas na sua constituição histórica, ou contemporânea, mas também nas suas relações com as formas de produção, para a proposição dos conhecimentos na EJA. A partir da concepção que entende a cultura em sua

dinamicidade, torna-se necessário observar a constante produção de novos sujeitos integrados aos novos contextos que são feitos e refeitos no movimento de adaptação às condições da vida e discutir, por fim, a proposição de uma escola aberta às múltiplas identidades.

A pergunta “quem sou eu?” poderia ser apresentada e múltiplas respostas poderiam ser elaboradas, a partir da perspectiva que se entendesse como relevante para um grupo social. São perspectivas como gênero, raça, idade, filiação ideológica, religiosa, classe social e quantas mais forem acolhidas e validadas pelos coletivos sociais que constituirão referências e símbolos representativos e povoarão o imaginário dos indivíduos e os farão aproximar-se formando uma unidade, ainda que temporária. A relação da identidade com as percepções da sociedade suscita o debate com a cultura, exigindo uma análise dos conceitos para melhor compreensão.

Na literatura, alguns aspectos aparecem como relevantes na construção da, ou das identidades. As práticas desenvolvidas pelas sociedades humanas, valores e normas que dirigem as ações e são transmitidas às novas gerações, bem como a simbologia criada e apropriada nas trocas cotidianas, ou nos ritos sociais, são, sem dúvida instrumentos que produzem os comportamentos, as crenças, conceitos, que, a partir da apropriação de cada indivíduo, resultam nas identidades. Segundo Silva (2000, p. 14): “[...] o social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a constituição das identidades.” A apropriação dos sentidos impregnados nos símbolos pelos coletivos vai resultar na construção da marca que identifica cada sujeito, porque, “a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais” (IBIDEM). Os grupos criam símbolos que trazem a ideia de unidade frente à diversidade comum entre os seres humanos, de certa forma as diferenças são minimizadas em nome de uma identificação com algo ou uma ideia.

O nível psíquico também é importante para formação da identidade, ou seja, a aceitação corrobora para a afirmação de quem se é. Ainda na discussão acerca da constituição da identidade entende-se que a história de um povo, pode representar o elo para sua identificação no presente, ou seja, diz Silva (2000) “Ao afirmar uma determinada identidade, podemos buscar legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado” (p.27). O passado comum, muitas vezes lembrado sem as contradições ou conflitos vivenciados, produz a acomodação dos espíritos na certeza que há uma aproximação e, portanto, uma identidade

que une os indivíduos, mesmo em sua diversidade. Pode-se até olhar a história do coletivo como um espelho para individualizar-se, ou identificar-se, no presente.

Castells (1999, p.22) esclarece que identidade é um processo de construção, a partir de um atributo cultural, ou de um conjunto coerente de atributos culturais que recebe prioridade sobre as outras fontes. A identificação passa, pois, por vários caminhos e constrói-se à medida que se constituem relações sociais, ocorrem marcações simbólicas, ou mesmo os sujeitos identificam-se em um passado comum. Ainda assim, diante dos acontecimentos alheios aos sujeitos, esses selecionam os aspectos relevantes na formação de suas identidades, à medida que aceitam ou rejeitam os atributos da cultura. Dessa forma, portanto, um mesmo indivíduo pode ter muitas identidades, o que tende a gerar contradições no seio da sociedade.

Os atributos valorizados marcam as diferenças em um coletivo. Tais características por um lado identificam, por outro excluem. As sociedades classificam os atributos e para Silva (2000, p.41) essa classificação ocorre quando os membros de uma sociedade chegam a certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Os aspectos considerados válidos são reconhecidos e quem os partilham ou possuem ocupam lugar de destaque, os que não se adequam são rejeitados. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que define a identidade.

Para compreender o conceito de identidade é importante esclarecer o que se entende por cultura. As primeiras percepções de cultura estavam associadas à ideia de civilização, consideravam-na como um atributo dos países com um grau de desenvolvimento mais avançado, na perspectiva dos europeus. Partia-se dos princípios evolucionistas em que os povos que habitavam nas Américas, por exemplo, estavam classificados em um nível inferior na escala da evolução e, portanto, desprovidos de cultura. Esse entendimento justificava a dominação de um povo sobre outro. Após o Século XIX, o termo passa a ser utilizado no plural e isso permite a compreensão de que não há uma, mas várias, isto é, cada povo passa a ser visto como único e sua cultura singular, sendo assim, inexplicável a hierarquias entre elas.

Os teóricos também definem cultura como a produção humana no decorrer do tempo, mas convém esclarecer duas vertentes que discorrem amiúde sobre a questão. Para o entendimento desse processo é necessário definir a que cultura está se referindo. Cultura pode ser definida como o conteúdo resultante da produção da ciência, humanidades e artes transmitido, geralmente, por meio da escrita, aos jovens como legado importante do seu passado. Com a transmissão desse material cultural busca-se o modelo de homem e mulher,

não apenas para uma sociedade local, mas para a humanidade, independente do território no qual se estabelecem as nações. Ela é universalizadora e, utilizada pela educação, pretende formar o homem sob uma nova natureza. Acessar esse capital cultural poderá permitir o desenvolvimento das sociedades, a partir do que foi historicamente construído pelos homens.

Laraia (2004) traz a compreensão compartilhada nas teorias modernas sobre cultura enquanto um sistema adaptativo. Diz que os teóricos modernos, apesar de divergirem concordam que

Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante. (IBIDEM, p. 59).

Na acepção antropológica surge, assim, um conceito de cultura que pode ser resumido ao conjunto de experiências ou tradições, modos de vida de um povo que os identifica. Nesse sentido, a cultura se territorializa e há uma demarcação social, formando vínculos e gerando pertencimento aos grupos, ou condicionando a agir depreciativamente em relação aos que não se encaixam nos padrões estabelecidos. Essa concepção pode gerar os laços que tanto acolhem como excluem os diferentes.

Paulo Freire, entretanto, chama a atenção para outro aspecto na compreensão da cultura, no sentido não de adaptação ou assimilação apenas, mas de reflexão e ação do homem sobre a natureza e o mundo ao seu redor. Ou seja, distingue cultura da reprodução de modelos dados, e associa à autoria, destaca que, a partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor, por esse fato cria cultura (FREIRE, 1979a, p.21).

Identidade e cultura, portanto, adquirem significados a partir da perspectiva ou abordagem que se tome. São conceitos que advém de visões de mundo e posicionamentos políticos. Pode-se considerar identidade no sentido universal em que os aspectos coletivos prevalecem sobre os individuais, reduzindo os sujeitos a uma unidade, ou reconhecer as individualidades e, a partir daí, valorizar as diferenças e particularidades dos sujeitos. Como também identificar a cultura como resultado da produção intelectual e consolidada de um povo considerado desenvolvido em relação a outro pela posse de um capital cultural que prevalece sobre os demais. Ou em contrapartida, valorizar a produção dos diversos grupos e

indivíduos, reconhecendo como cultura todo e qualquer produto, resultante da ação humana na sua relação com o mundo.

As críticas apresentadas à construção conceitual de cultura até o século XX exigem uma revisão do que se pensou até o momento. Busca-se a desconstrução dos conceitos que aprisionam as populações em estereótipos culturais e reduzem as identidades a modelos estabelecidos. Não se admite, por exemplo, dizer que a identidade do brasileiro, como se todos fossem apenas um. Assim, apenas compreendendo os conceitos em suas diversas possibilidades e também em sua dinamicidade, os aspectos relevantes dos seres humanos, observados em sua singularidade ou pluralidade, particularidade ou universalidade vão trazer as referências para compreender a/as identidade/s do brasileiro.

Na tentativa de compreender as particularidades e identificações da identidade do brasileiro, busca-se caracterizar as aproximações e distanciamentos dos coletivos populares no processo histórico da formação do povo brasileiro. A presença da população indígena no território, antes da colonização pelos portugueses a partir do século XV, inicia o processo de formação da (s) identidade (s) do brasileiro e, portanto, serve de ponto de partida para este estudo. A utilização da mão de obra do povo africano para o trabalho escravo promove outro momento importante que se configura como referência para a constituição identitária do povo brasileiro. Finalmente, tem-se como referência importante a imigração europeia e asiática que, em diversos momentos da história foi intensa, trazendo pessoas e culturas diversas para o país. Sem a pretensão de uma exposição linear, na perspectiva temporal, é nesse contexto de aproximações voluntárias ou não, que se pretende discorrer.

Jean Léry deixou informações importantes sobre os índios brasileiros do século XVI. A antropologia e a arqueologia são referências para as informações apresentadas pelo autor sobre aspectos relevantes da vida dos indígenas no Brasil. Fala, dentre outros, dos *Tupinambás* que se destacaram devido ao contato mais próximo com o homem branco e sobreviviam da caça, pesca, agricultura e do extrativismo, como também praticavam diversos rituais mágico-sagrados e dos *Uetacá* que não apresentavam boas relações com os brancos. Sobre esses índios diz Léry, invencíveis nessa região, comedores de carne humana, como cães e lobos e donos de uma linguagem que seus vizinhos não entendem, devem ter tido entre os mais cruéis (1961, p.63). Tais comportamentos demonstravam escolhas, posicionamentos, valores e, portanto, traduziam a identidade do povo que habitava este país no início do processo de colonização.

Conforme Léry, os europeus incorporaram-se, inicialmente, à vida das tribos, o que favoreceu o intercâmbio comercial entre brancos e índios. Dependiam das alianças com os indígenas para garantir a alimentação e segurança, principalmente enquanto a atividade econômica principal era o extrativismo. Com a substituição do extrativismo para a agricultura, a necessidade de terras e de mão de obra para a lavoura levou os portugueses a expulsar os índios de suas terras e escravizá-los. Os índios reagiram em um processo de resistência a dominação, como também de submissão, em que se tornaram aliados ou foram escravizados pelos portugueses através da ação cristianizadora implantada pelos padres jesuítas. Os índios que optaram por manter seu modo de vida migraram para o interior, para regiões pobres e inóspitas, pois, agindo dessa forma, tornou possível a preservação da sua herança cultural, biológica e social. Contudo, dos cinco milhões iniciais restam apenas 896.917 índios, hoje, no Brasil, segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA -IBGE 2016).

Vale ressaltar, que a identificação dos indígenas pelo Censo deu-se com base nas pessoas que se declararam no quesito cor ou raça e para os residentes em terras indígenas que não se declararam, mas se consideram indígenas. Entre 1991 e 2000 foi possível identificar alterações significativas no número de pessoas que se identificavam indígenas, fato que não estava diretamente relacionado aos nascimentos observados no período, segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)⁸ e IBGE (2016). Há também dados que refletem o reconhecimento dos indígenas brasileiros como sujeitos de direito. Como os demais habitantes do país voltam-se para a organização de coletivos que lutam pela valorização da sua cultura e defesa de suas terras. Entretanto, pela fluidez das informações os dados estão desatualizados, mas

⁸ “A Fundação Nacional do Índio – FUNAI é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. Cabe à FUNAI promover estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras indígenas. A FUNAI também coordena e implementa as políticas de proteção aos povos isolados e recém-contatados. É, ainda, seu papel promover políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas. Nesse campo, a FUNAI promove ações de etnodesenvolvimento, conservação e a recuperação do meio ambiente nas terras indígenas, além de atuar no controle e mitigação de possíveis impactos ambientais decorrentes de interferências externas às terras indígenas.” Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/quem-somos>

podemos afirmar que existem hoje mais de 150 organizações indígenas, com maior ou menor amplitude e solidez. Essa tendência de um contínuo aumento no número e tipos de organização teve um grande impulso a partir da Constituição de 1988, quando as comunidades e organizações indígenas passaram a ter um poder legal de atuar judicialmente em favor dos direitos das pessoas que representam (SILVA, 2007, p. 378).

O que se percebe, através do número de índios e de organizações registrados nas últimas décadas é um (auto) reconhecimento da identidade e dos direitos de reconhecimento dessa identidade e cultura indígenas pela população descendente dos primeiros habitantes do Brasil.

No processo de organização das atividades econômicas, a necessidade de mão de obra leva à escravização de parte da população africana que é trazida para o Brasil. A escravidão pode ser definida como sistema de trabalho no qual o indivíduo (o escravo) é propriedade de outro, podendo ser vendido, doado, emprestado, alugado, hipotecado e confiscado. Os primeiros registros de negros que chegaram ao Brasil como escravos datam de 1538. Eles eram capturados na África e trazidos à força para a América em condições miseráveis, morrendo durante a viagem pelo Oceano atlântico. Os que sobreviviam eram separados daqueles que se aproximavam culturalmente e misturados aos de outras tribos para perderem os vínculos culturais.

Povos da pele de pigmentação negra arrancados de sua terra natal foram trazidos para o Brasil e somente após um longo processo de luta pelo ideal abolicionista, décadas após a independência deste país, foram tomadas medidas para libertá-los. Diferentemente de outros povos que vieram voluntariamente, segundo Munanga (2012), os negros tiveram na cor da pele o objeto de representações negativas e construção de uma identidade negativa, interiorizada pelas próprias vítimas. Esses, contudo, não aceitaram passivamente a submissão. Outro aspecto que contribuiu para criar dificuldades na afirmação da identidade negra no Brasil foi a mestiçagem. Ainda segundo o autor, a formação da identidade negra no Brasil dentro da proposta da formação da identidade nacional, assim como na França, foi resultado de um racismo universalista. Usou a mestiçagem cultural e a miscigenação para forjar a assimilação da cultura africana em nome de uma cultura considerada superior. Entretanto, a resistência dos povos dominados deu origem a uma cultura de resistência (IBIDEM, p.38)

Já a imigração para o Brasil de pessoas oriundas de países europeus ocorreu devido aos interesses econômicos. No caso dos japoneses, esse interesse estava relacionado ao acesso à terra, como foi visto que grande parte da população era composta por trabalhadores

rurais. Em busca de trabalho na lavoura do café e na indústria crescente, principalmente em São Paulo chegaram os alemães que, devido a conflitos políticos saem de suas terras os árabes e chineses para trabalhar principalmente na construção civil e no comércio. Crise na Espanha e economia crescente no Brasil atraíram as famílias espanholas, principalmente para trabalhar nas lavouras de café, motivos também que estimularam a formação da maior colônia de imigrantes no país a Italiana e também a Portuguesa.

Foram os indígenas que viviam no Brasil, os portugueses que iniciaram a formação do Estado brasileiro, os africanos que foram trazidos para trabalhar como escravos e os imigrantes os responsáveis pela formação da identidade ou identidades que predominam no território brasileiro. As relações construídas no processo de formação social, econômica e cultural do país contribuíram para a formação da identidade ou identidades do povo que aqui viveu e vive.

As relações nem sempre pacíficas produziram compreensões, marcadamente, equivocadas nas acepções de valor atribuído, principalmente, à população de pele negra e indígena. Apesar do discurso que indica a existência de democracia racial no Brasil, presenciou-se durante séculos e ainda hoje situações de preconceito e desrespeito aos indivíduos desses grupos sociais, resistindo às afirmações científicas que declaram a inexistência de raça. Conforme Munanga (2009)

se a raça não existe biologicamente, histórica e socialmente ela é dada, pois no passado e no presente ela produz e produziu vítimas. Apesar do racismo não ter mais fundamento científico, tal como no século XIX, e não se amparar hoje em nenhuma legitimidade racional, essa realidade social da raça que continua a passar pelos corpos das pessoas não pode ser ignorada. (p,7)

Na perspectiva antropológica, todas as identidades são construídas a partir da história, geografia, biologia, entre outras produções humanas, mas também pela redefinição que as sociedades fazem desse material no seu lugar e no seu tempo. Segundo Castells (1999), são construídas nas relações de força, sendo legitimadas pelos dominantes, na resistência dos dominados, ou ainda, proposta como projeto pelos atores sociais que pretendem criar nova identidade. Tudo em um constante movimento, sem que nenhuma origem se constitua em essência fora do contexto.

A ideia de humanidade apresentou-se em duas experiências segundo Munanga (2005-2006). A primeira corresponde a um humanismo moderno com valores universalista e

democrático, segundo o qual existe uma natureza comum a todos os homens, garantindo-lhes os mesmos direitos. A segunda, surgindo da crítica da primeira como geradora de tirania com os povos que não se enquadravam nas afirmações universalistas, veio dizer que existe uma identidade humana, mas essa é sempre diversificada. Entre uma ou outra perspectiva cabe superá-las, propondo um universalismo a reelaborar com base em duas exigências: reconhecer o outro como um ser que não se reduz à determinação de uma sociedade, e também reconhecê-lo em sua individualidade.

A discussão sobre diversidade cultural está em evidência, pelo suposto vínculo entre reconhecimento e identidade, ou seja, a percepção que as pessoas têm de si, ou dos outros. O reconhecimento, o não reconhecimento e ainda o reconhecimento negativo dos outros podem definir a percepção ou a identidade das pessoas e isso pode causar prejuízos, ou seja, ser diferente pode representar a não aceitação em determinados contextos.

No processo histórico de constituição da “identidade” do brasileiro, predominou na perspectiva do sociólogo Gilberto Freyre (1938) a mestiçagem resultante dos encontros entre os diversos grupos étnicos presentes no Brasil. A mestiçagem teria produzido no Brasil a chamada democracia racial, uma sociedade sem conflitos resultantes das relações entre os grupos étnicos na formação da identidade do brasileiro. Kabengele Munanga (2009) nega a mestiçagem na construção da identidade nacional. Diz que os grupos negros, índios produzem identidades diversas e não mestiças. Considera artificial a busca por uma alma nacional, isso porque as culturas estão em constante transformação. Nessa perspectiva, procura-se entender e discutir a Educação de Jovens e Adultos, a partir do reconhecimento isento de hierarquias das múltiplas referências e manifestações da identidade e diversidade cultural dos sujeitos que frequentam a escola.

A organização das cidades demonstra o novo momento da sociedade. A grande diversificação social e cultural torna-se a marca registrada dos aglomerados urbanos seja das metrópoles, seja das médias e pequenas cidades. Até mesmo bairros localizados nas periferias das cidades tem a representação dessa característica da formação social resultante de um mundo cada vez mais globalizado. São novas identidades que, na aproximação com o outro, com o diferente são formadas no contexto da complexidade onde se misturam as tradições às inovações, o local ao global, a juventude à experiência da idade adulta o periférico ao central, entre outras condições. Este sujeito que deverá ser educado para aceitar, enfrentar ou transformar esse novo mundo que se apresenta interligado, globalizado. Talvez seja esse o

objetivo da Educação de Jovens e Adultos, identificar sujeitos, os espaços tempos, ou territorialidades nos quais são constituídos e, a partir daí, pensar o conhecimento necessário a sua formação.

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.45).

A globalização pode ser entendida como um processo econômico e social que estabelece uma integração entre os países e as pessoas do mundo todo. É uma definição que leva a ideia de possibilidades diversas de conexões em um mundo onde as relações são facilitadas e os encontros estimulados. Entretanto, nada é tão simples quando há interesses econômicos e envolve embates pelo poder. A exemplo do papel que a cultura pode desenvolver no mundo globalizado “[...] para além de outras considerações determinantes, históricas, geopolíticas e econômicas. A cultura é importante para dar consciência a males, infligir danos, desvalorizar os outros, sentir-se superior a outros; para justificar e preparar a ação” (SACRISTÁN, 2006, p. 45). Assim, requer que seja lançado um olhar crítico, a fim de evitar definições aligeiradas, sobre a situação representada no mundo globalizado.

A princípio parece haver grandes possibilidades de integração econômica, da informação e dos espaços no processo em que se constitui a nova “aldeia global”. Entretanto, são frágeis os resultados advindos dessa nova condição da sociedade internacional como alerta Milton Santos a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades “[...] O desemprego é algo tornado comum. [...]. o ideal de democracia plena é substituído pela construção de uma democracia de mercado” (SANTOS, 2008, p. 29 e 30). As trocas existem entre os países, contudo dividem mais do que aproximam os povos e aprofundam as diferenças sociais, pois ocorrem numa competição desigual onde as condições são impostas pelos que possuem mais capital. Interessa, portanto, compreender o contexto gerado pelas novas relações econômicas capitalistas. São as relações de trabalho, o acesso à informação e ao conhecimento, as trocas culturais ao nível global que interferem e se impõem diretamente na formação das identidades dos sujeitos localmente reconhecidos. Formam-se

territorialidades identificadas por contextos mistos que provocam mudanças nas práticas sociais incluindo a educação.

O contexto da globalização instalado pelo capitalismo produz novos territórios e sujeitos que frequentam as classes da Educação de Jovens e Adultos. A reorganização no mundo do trabalho exige novas competências, o acesso ao conhecimento requer habilidades interpretativas, os contextos socioculturais a formação para o reconhecimento e respeito às diversidades. Refletindo sobre essa realidade, destaca Sacristán (2006), apresenta-se à educação o desafio de preparar para não se sabe muito bem o quê, pois ignoram que saberes e competências serão rentáveis no futuro dos sujeitos. Dessa forma, há que se pensar a construção do currículo, ou seja, a definição dos conhecimentos abordados na escolarização formal, com base no entendimento de cultura que promova o desenvolvimento dos coletivos humanos, já que a escola se constitui num importante instrumento de organização da sociedade. Pois, segundo Sacristán (2006),

[...] os processos de globalização afetam a educação porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender. O conceito e a demarcação do que se vem entendendo por cultura nas escolas, na nova configuração do mundo, devem ser ampliados para que todos se sintam incluídos. (p.55):

As transformações geradas pelos processos econômicos promovem a movimentação de capital e de pessoas, provocando novas relações culturais e formando, se é possível afirmar, novos sujeitos e talvez, novos espaços. São identidades formadas nos conflitos, nos contatos com o diferente que, “[...] produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades” (SILVA, 2000, p. 21). A escola ainda é um lugar onde, principalmente, os jovens e adultos podem adquirir instrumentos para atuar e transformar os espaços organizados na perspectiva capitalista, contribuindo para minimizar os seus efeitos negativos. A instabilidade na oferta de emprego ou mesmo as exigências de especialização, torna a educação formal, na percepção de muitos educadores e alguns responsáveis pela elaboração de políticas públicas, uma necessidade. Contudo, pretende-se uma educação para além da inserção no mercado.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens, relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1979a, p.21)

Os sujeitos que frequentam a EJA talvez não tenham percebido o papel da escola, ou a escola talvez não os tenha compreendido para propor um conhecimento que os interessem. Então, a quem interessa o conhecimento ensinado na escola? Como fazer a educação cumprir o papel de formar os sujeitos para o seu espaço e para o seu tempo? O reconhecimento das identidades e a valorização efetiva das múltiplas referências culturais presentes no espaço escolar talvez sinalize para a construção de uma nova educação, aquela que tenha como eixo principal o fazer concreto daqueles que estão ali para aprender. Para pensar essas indagações e proposições, outras reflexões são necessárias.

A dinamização da produção econômica no capitalismo mundializado remete a transformações nas relações de trabalho. Uma situação criada nas novas práticas é a alta competitividade entre empresas e proposta por essas aos funcionários, gerando insegurança quanto à permanência no emprego e desrespeito aos funcionários na valorização do lucro. Outro aspecto é a exigência pela especialização e experiência que causa situações estranhas, como a existência de pessoas superespecializadas, mas são jovens e não tem experiência e nem oportunidade para adquirir. Ou ainda a exigência pela capacitação em contextos onde a educação é deficiente e não acompanha as necessidades do mercado. Isso acaba gerando por um lado o desemprego, ou por outro o empreendedorismo local e a criatividade em encontrar brechas no sistema na tentativa da sobrevivência.

Observa-se no município de Barreiras, local onde a agroindústria exportadora vem se firmando há mais de 15 anos, reflexos desse movimento em que o global e o local não se excluem. As práticas agrícolas voltadas à produção em larga escala, com predomínio da monocultura (soja, algodão e café) e visando o mercado externo estão estabelecidas com resultados bastante significativos na economia deste e de outros municípios da região. Entretanto os bairros e comunidades do núcleo urbano tornam-se espaços onde habitam indivíduos que buscam construir suas vidas e reorganizar localmente o que se impõe globalmente. Criam alternativas como: oferta de serviços, comércio informal, pequenas fábricas onde são produzidos, de utensílios domésticos a produtos alimentícios que satisfazem as necessidades da população local, entre outros. Formam-se territórios onde os sujeitos desenvolvem suas práticas e produzem no micro espaço de suas vivências socioculturais.

Os empreendimentos decorrem do acesso ao conhecimento pela população nos diversos ambientes. Enquanto os grandes produtores tem acesso à alta tecnologia produzida

pela ciência, os pequenos recorrem às práticas culturais transmitidas na educação informal, ou quando muito, às informações obtidas através de organismos governamentais ou não governamentais de apoio. Há ainda um espaço vazio a ser ocupado no processo de obtenção do conhecimento, pois mesmo considerando o atual momento em que, como nunca na história, as informações estiveram tão disponíveis, muitos ainda não conseguiram se apropriar de informações importantes. Seria este um exemplo da perversidade da globalização anunciada pelo geógrafo Milton Santos (2008). Os espaços são demarcados como resultado da forma como as informações são obtidas.

A tão propalada socialização do conhecimento ainda está distante de se efetivar. Os meios de comunicação divulgam as informações aos mais distantes lugares e em tempo real, porém impõe os filtros das agências produtoras de notícias. Mesmo as informações abertas, de divulgação individualizada requerem o acesso à tecnologia necessária à recepção e, principalmente o conhecimento mínimo da língua para a devida compreensão. Quando há a posse de equipamentos como telefone celular com acesso a rede de computadores e *notebook*, o analfabetismo ou analfabetismo funcional, situação em que o indivíduo, apesar de dominar a técnica da leitura e escrita, não consegue compreender o que lê, impede que haja a apropriação das informações para a transformação em conhecimento que possa contribuir para a vida das comunidades.

Ainda refletindo acerca do município de Barreiras, as características desse momento mundial tornam-se bastante visível. O movimento migratório para esta região tem início no surgimento da cidade quando aqui são estabelecidos pontos de comércio pelos barqueiros que, navegando no Rio Grande, traziam suas mercadorias. Após outros ciclos de desenvolvimento econômico, ocorre na década de 1980 a chegada dos primeiros migrantes oriundos do sul do Brasil para a ocupação do cerrado, trazendo suas tradições culturais na música, dança, alimentação, linguagem, vestuário, mas, principalmente, as práticas relacionadas a agricultura. Os resultados gerados pela prática agrícola dão visibilidade à região e, assim, novas levas de migrantes chegam de outros cantos do Brasil e também de outros países, seja para desenvolver atividades agrícolas como fazendeiros ou trabalhadores rurais, seja para atividades comerciais ou de serviços.

No Oeste da Bahia, não apenas o município de Barreiras, as práticas econômicas são reflexos de um mercado mundial. As exportações dos produtos agrícolas dependem das regras internacionais, de altos investimentos o que influencia a organização do mercado de trabalho

local. Há predominância da monocultura e agricultura mecanizada em vista da produção em larga escala para exportação, o que atrai grande número de trabalhadores para a atividade agrícola e demais práticas produtivas geradas no contexto. O comércio, a prestação de serviços, a atuação de profissionais liberais, a produção industrial, entre outras complementam o meio produtivo local. Isso faz com que pessoas procurem emprego ou busquem produzir não apenas na cidade de Barreiras, mas também nas demais cidades do Oeste baiano. Entretanto, por estar atrelado às regras do mercado mundial, está mais suscetível que outros municípios aos altos e baixos da economia internacional e nacional, refletindo na oferta de empregos e produção local. Assim, os jovens e adultos que frequentam as escolas, ou desejam frequentar, o fazem na perspectiva de preparar-se, principalmente, para o trabalho, pois percebem que, mesmo para as atividades consideradas mais simples, para adquirir melhor remuneração no que faz ou até mesmo para permanecer no emprego, exige-se a formação e certificação escolar.

Nas escolas as abordagens ou propostas curriculares geralmente estão relacionadas às formas como as sociedades organizam sua produção econômica. É necessário pensar a educação em outra perspectiva que não apenas do mercado. Deve-se partir do reconhecimento dos diferentes sujeitos presentes no espaço escolar, estando aberta às manifestações culturais diversas. Nesse sentido o Plano Municipal de Educação (PME) em tramitação na Câmara de vereadores do município de Barreiras destaca que

a abordagem intercultural crítica nesse momento no âmbito do município caminha na perspectiva de compreender os processos formativos das pessoas jovens, adultas e/ou idosas que exige novas configurações políticas, teóricas e metodológicas, bem como, novos olhares, voltados ao reconhecimento, aceitação e valorização de identidades culturais apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais, historicamente desenvolvidas no cenário educacional brasileiro (2009, p.83).

Atuando na direção de reconhecimento dos sujeitos, a escola poderá ser uma instituição onde, principalmente, os jovens e adultos terão condições para adquirir instrumentos, para a inserção no ambiente capitalista, como também para atuar e transformar os espaços, contribuindo para minimizar os seus efeitos negativos. A instabilidade na oferta de emprego ou mesmo as exigências de especialização, mais ainda reflexos recentes de uma crise muito alardeada pelos meios de comunicação no Brasil podem ser causas da redução da oferta de empregos. Isto torna a educação formal, na percepção de muitos educadores e alguns

responsáveis pela elaboração de políticas públicas, uma necessidade, contudo nem sempre os mais interessados, os jovens e adultos trabalhadores, têm consciência disso. Ou ainda, pensa-se uma escola a partir da visão da instituição, sem as referências daqueles a quem a educação está direcionada.

Em outra dimensão da formação escolar do adulto, pode ser afinal compreendida a partir do questionamento sobre, qual a relação entre identidade, cultura e a EJA. As contribuições teóricas identificadas sobre a questão permitem um debate e arrisca-se a constatação de que qualquer reflexão sobre a EJA sem uma profunda imersão nos aspectos relacionados à cultura e à identidade dos seus sujeitos será considerada superficial e certamente infrutífera quanto às proposições. Nessa análise, ficam em evidência as concepções diferenciadas acerca do conceito de cultura e identidade, mas observa-se a convergência em torno da necessidade de considerar a identidade dos sujeitos e de suas práticas culturais e os processos de aproximação e exclusão na formação da identidade dos indivíduos para repensar a Educação de Jovens e Adultos. As múltiplas referências étnicas na constituição da/s identidade/s no Brasil, bem como a hierarquia estabelecida, historicamente, entre os diversos grupos que compõem a nação têm se manifestado na organização curricular e na proposição do conhecimento formativo da EJA.

As identidades se constituem nos encontros e desencontros e resultam das construções simbólicas produzidas pela cultura. Dessa forma, não se justificam as concepções arbitrárias e deterministas que isolam os diferentes e, no contexto educacional, fazem prevalecer determinadas concepções de conhecimento sobre outras. Importa, portanto, reconhecer criticamente os diferentes interesses subjacentes às escolhas efetuadas na formulação dos currículos, no que se referem aos interesses econômicos presentes nas sociedades e perpetuados pela escola e à valorização da cultura de determinadas sociedade e sujeitos universais idealizados, a revelia das múltiplas manifestações culturais existentes nas mais diversas regiões do Brasil. A produção teórica existente nesse sentido convida à reflexão.

À escola cabe ensinar, mas a quem? Quando se observa os altos índices de analfabetos no Brasil, cabe perguntar se a função social da escola está se cumprindo. Na medida em que, mesmo com as exigências impostas pelo capital, o conhecimento, da forma como é proposto pela escola, não atrai, ou não possibilita a permanência e conclusão da formação escolar, torna-se necessário refletir sobre que escola ou educação é essa oferecida aos jovens e adultos.

O abandono escolar precisa ser analisado pela ótica dos sujeitos que frequentam a EJA. Como a escola é vista pelos estudantes, qual a relação desses com o conhecimento e com os demais membros da instituição, são questionamentos que suscitam algumas pistas para compreender, como o indivíduo ‘constrói seu mundo singular tendo por referência lógicas de ação heterogêneas (...) quais são suas relações com o “saber” (...) e, talvez, muitas outras coisas’ (CHARLOT, 2000, p.45). A identificação destas questões manifestas através das atividades escolares, mas também das situações vivenciadas nos diversos ambientes sociais, amplia a reflexão sobre o conhecimento eleito como formativo pela escola para além da sala de aula. Há que se buscar entrar na lógica de compreensão do outro, no mundo do outro, na perspectiva do outro. Afinal “cada um leva em si o fantasma do outro” (IBIDEM, p.47), mas para compreendê-lo efetivamente deve-se reconhecer que “a experiência escolar é indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber” (IBIDEM, p.45).

O (des)encontro dos sujeitos na escola e com a escola cria possibilidades de desafiliação, pois, sendo sujeitos ativos, nem sempre são reconhecidos em suas diferenças, provocando o afastamento dos objetivos educacionais. A proposição de conhecimentos, partindo de concepções universais de homem, sociedade e de cultura, pressupondo uma homogeneidade que dificilmente existirá, tem sido reconhecido como fator importante na condução de muitos estudantes ao fracasso, como evidenciam as altas taxas de reprovação no ensino regular e de abandono na EJA.

Os dados de aprovação e reprovação são as evidências mais concretas do fracasso escolar e também dos momentos em que a desafiliação se evidencia. Para analisar as informações há que se considerar, entretanto, o fracasso como uma situação específica, “ um recorte, categorização do mundo social, ambígua e polissêmica. Remete à eficácia dos docentes, ao serviço público, à igualdade de chances, aos recursos investidos em educação, à crise, aos modos de vida, trabalho, à cidadania, e servem ao uso ideológico”. Ou, seja não pode ser imputado apenas ao estudante a responsabilidade, tudo que está a sua volta cria contextos negativos à efetivação de aprendizagens. As condições sociais, e a sua reprodução no espaço escolar, por si também não devem ser vistas como causa do fracasso da escola em ensinar, principalmente aos jovens e adultos, contudo tais condições devem ser observadas nas análises sobre a permanência e aprendizagem na EJA.

A análise situada dos processos escolares e resultados, a partir de uma observação ampliada do contexto social, econômico e cultural permitirá a compreensão da atual condição em que se coloca a EJA. Nesse processo o papel da escola poderá ser revisto e a reflexão crítica e a abertura para o mundo podem apresentar-se como antídotos aos posicionamentos inflexíveis, excludentes e preconceituosos dos agentes educacionais. São caminhos na busca de reconhecimento cultural, valorização das individualidades para o estabelecimento de direitos e construção de uma escola que, diante de um povo com origens múltiplas, possa evitar estereótipos e acolher a pluralidade tendo em vista a convivência em um mundo diferente, porém menos desigual.

2.5 A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A ação educativa apresenta-se, segundo Barros (2011), sob três dimensões: informal, não formal e formal. Os conceitos são de outra época, contudo caracterizam práticas atuais na perspectiva da EJA. Considerando as três dimensões indissociáveis no processo de ensinar e aprender entende que a educação faz parte da vida. A sistematização das práticas educativas através do planejamento pedagógico transpõe o informal para o formal, com a consequente organização dos sistemas educacionais, desenhando o conceito da educação formal, escolar direcionada aos jovens e adultos.

O conceito de Educação de Jovens e Adultos perpassa referências ideológicas, sociais, econômicas e políticas de uma sociedade inserida no seu tempo. O tempo presente e a base teórica abordada nesse estudo referenda a definição construída nos movimentos sociais e transcrita no marco teórico da sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos a IV CONFINTEA realizada no Brasil na cidade de Belém. O documento “Marco de Ação de Belém” apoia a definição adotada em Nairóbi (1976) e Hamburgo (1997) de que a educação de adultos engloba

todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade. (BRASIL, 2010, p. 5)

Para além de um “otimismo pedagógico” ingênuo que possa atribuir à educação a responsabilidade para resolver todos os problemas nacionais, a educação escolar

ainda constitui-se um importante instrumento na formação dos jovens e adultos, mais especificamente nas demandas alavancadas por um mundo em constante transformação, principalmente no que tange à formação profissional. Os complexos sistemas de relacionamento, as exigências do mundo do trabalho, a evolução da tecnologia e a necessária construção da percepção de si como sujeito de direitos para atuação no meio social representam fortes elementos para justificar a importância da escola na vida dos cidadãos, sendo, portanto, essencial que se busquem caminhos para que os jovens e adultos vejam significado nos conhecimentos escolares. A sociedade civil corrobora com essa ideia quando no Marco de Belém inclui no preâmbulo do documento final da CONFINTEA VI que a educação de jovens e adultos permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas, além de mudanças climáticas (BRASIL, 2010, p. 6).

A ação docente é práxis, sendo, pois, técnica e reflexão indissociáveis. É reflexão teórica feita diante de fatos concretos e técnica por que traz atividades práticas, mas que são incompletas sem fundamentação. Portanto, a prática pressupõe um pensar em todos os momentos. Isso posto, considera-se a prática um objeto de estudo dos profissionais de educação e, neste caso, a reflexão sobre o currículo da EJA na perspectiva da relação com a cultura, mais especificamente na ressignificação dos conhecimentos formativos a partir vivências socioculturais dos estudantes, torna-se elemento essencial para que a educação possa cumprir sua função social.

Segundo Paro (2010), a cultura entendida de forma ampla envolve conhecimentos, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. Freire complementa, é tudo que o homem cria e recria, e acrescenta, além disso, que “todos os produtos que resultam da atividade do homem, todo o conjunto de suas obras, materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem, voltam-se para ele e o marcam, impondo-lhes formas de ser e de se comportar também culturais” (IDEM, 2004, p.31). Assim, a cultura, ao tempo que é criação torna-se também criadora do homem, ou seja, o homem é produto e produtor de cultura.

O produto cultural torna-se objeto no processo intencional de constituição das identidades. À escola, como a instituição capaz de planejar e sistematizar o processo em que a educação pode se desenvolver, tem sido atribuída a responsabilidade de mediar a

aprendizagem dos conhecimentos resultantes da produção cultural realizada pelos homens no decorrer da história. São práticas planejadas, elaboradas no intuito de, não apenas transmitir conhecimento, mas produzir sujeitos, indivíduos que se identificam parte de um coletivo social e são condicionados por ele. Diz Libâneo (1994, p.222) o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática social. Essa ideia define o planejamento como mediador das relações entre a escola e o meio social, é momento de reflexão sobre o fazer que resulta em escolhas, seleção e proposição dos conteúdos formativos.

Compreende-se como conteúdos todo e qualquer material utilizado no processo de ensino. São conhecimentos construídos historicamente pela sociedade e constituem os elementos elaborados didaticamente para a construção da proposta pedagógica da educação de jovens e adultos. Os conhecimentos eleitos como formativos precisam ser ressignificados, ou a escola corre o risco de distanciar-se do interesse dos jovens e adultos em decorrência do esvaziamento de sua função social. O conteúdo, que antes devia apenas introduzir os indivíduos em um contexto letrado de informações constituídas e determinadas pela escola, refere-se atualmente a uma ponte para a inserção social e o exercício da cidadania.

Os saberes socialmente constituídos e transmitidos pela escola corporificam-se nos conhecimentos eleitos como formativos. É a produção cultural de um povo que se faz presente nos ensinamentos dos docentes. A escola possibilita a relação do indivíduo com o meio social que o cerca e com a espécie humana, sendo um papel essencial na evolução, já que todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer espécie humana (MORIN, 2000, p. 55). A esse respeito ressalta Paro (2010) é pela apropriação dos elementos culturais, que passam a constituir sua personalidade viva, que o homem se faz humano-histórico. Através da educação os homens superam sua condição natural e aprende a ser homem.

Ao tempo em que se busca a valorização da diversidade humana representada no conhecimento produzido socialmente, não se abandona os significados construídos individualmente pelos sujeitos. Para Morin (Op.Cit) é preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno, sendo tarefa da educação ilustrar este princípio da unidade/diversidade em todas as esferas. A educação na contemporaneidade requer outras reflexões para além da técnica de ensinar. Segundo Edgar Morin se impõe a necessidade de

pensar a educação em uma perspectiva “complexa”, capaz de compreender e viver a solidariedade em diversas dimensões e sob os mais variados e múltiplos aspectos também dentro da escola, partindo da ideia do processo auto-eco-organizador que todo sujeito desenvolve.

Outra dimensão do conhecimento escolar, diz respeito, aquele construído historicamente pela humanidade. Refere-se ao resultado das pesquisas desenvolvidas pela ciência sobre a natureza e o próprio homem, bem como a literatura, as artes e outros resultantes das produções desenvolvidas por áreas específicas do conhecimento e aceitas pelas sociedades na história. Tal conhecimento, por vezes, recebe um valor maior pois está referendado como verdadeiro por uma sociedade guiada pela razão científica.

Uma educação que se pretende complexa deve superar situações muito presentes nas escolas: um saber parcelado, descontextualizado e disperso, a valorização do conhecimento científico que impõe a especialização como único caminho. Ensinam-se os conteúdos de forma compartimentada e esquece-se que os objetos podem ser melhor conhecidos no contexto do qual fazem parte. Um currículo fragmentado não oferece a visão do todo.

Diz Petrágliã (2001) analisando Morin “O pensamento não é estático, supõe movimento e é este ir e vir que permite a criação e a elaboração do conhecimento”(p.69). A capacidade de pensar o particular e o geral, fazer relações, analisar o todo é que levará a educação a superar o paradigma da simplicidade presente em nossas escolas e buscar o paradigma da complexidade tão necessário no mundo contemporâneo. O reconhecimento do conhecimento por apenas uma perspectiva, a científica trará dificuldades para estabelecer relações, compreender o que acontece nos contextos locais e promover intervenções e gerar novos conhecimentos.

A função do planejamento é encaminhar a busca da identidade da escola pelos seus atores. Definir seus propósitos, reconhecer sua cultura, construir de forma solidária os seus projetos, tendo como referência sua história, as teorias da aprendizagem que fundamentam o fazer pedagógico e principalmente um conhecimento integrado e carregado de sentido para o estudante. São ações de uma educação coerente com o contexto histórico, social e político vivido pelos sujeitos que fazem a educação formal e ultrapassam a prática mecânica do fazer pedagógico, pressupondo uma práxis que associa a reflexão e ação numa perspectiva crítica. Entretanto, não são as declarações do educador em planos elaborados formalmente que

importam nesse processo, mas as ações vividas pelos estudantes e demais atores nas escolas nos processos pedagógicos. Nessa reflexão lembra Sacristã (1999)

Quando entendemos a cultura não como os conteúdos-objeto a serem assimilados, mas como o jogo de intercâmbios e interações que são estabelecidos no diálogo da transmissão-assimilação, convém estarmos conscientes de que em toda experiência de aquisição se entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados, a partir de suas vivências como pessoas. (p.88)

O planejamento embasado nas vivências socioculturais apenas será possível à medida que faça parte de um Projeto Político Pedagógico (PPP) construído numa perspectiva democrática por uma escola autônoma, inserida no contexto sociocultural. Por autônoma entende-se a escola capaz de autodeterminar-se, considerando que ela sempre está condicionada pelas circunstâncias, portanto a autonomia na proposição dos conteúdos será sempre relativa e determinada historicamente (GADOTTI, 1995, p 10). Mesmo assim, há que se buscar possibilidades de inserção da cultura, não se contentando em acrescentar temas específicos no currículo, mas mudando, construindo um PPP onde estejam definidos todos os processos internos da instituição em função da vivência multicultural cotidiana.

Gadotti (1995) reforça a necessidade de uma escola autônoma, identificando nessa condição a possibilidade da construção de uma escola pública universal- igual para todos, unificada – mas que respeite as diferenças locais, regionais, enfim, a multiculturalidade. Diz que, o grande desafio está em garantir um padrão de qualidade e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local. Nesse sentido, buscando evitar a exclusão, há que se pensar a prática de planejar em vista da permanência dos estudantes.

Permanecer, na perspectiva aqui colocada, pode ser entendido para além da conclusão da escolaridade regular. A exclusão pode ser tanto o fato de deixar de frequentar o espaço da escola formal, como também concluir os estudos nas etapas da educação básica sem adquirir a formação necessária. Ambas são situações observadas no momento presente no Brasil e causam prejuízos aos indivíduos e à sociedade como um todo. O analfabetismo ou o analfabetismo funcional gerados pela exclusão da escola podem comprometer a inclusão nos processos sociais. Busca-se, então, a permanência que qualifique, planejando a prática e selecionando conteúdos na perspectiva de valorização dos sujeitos em seus espaços e tempos.

Uma questão relacionada ao planejamento, seleção dos conhecimentos pela escola, diz respeito aos princípios teóricos que os fundamentam. As grandes transformações vivenciadas na modernidade ou pós-modernidade pela sociedade ocidental trazem a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre os conceitos estabelecidos. No bojo dos acontecimentos, os paradigmas que outrora sustentavam as convicções da escola e, por conseguinte de quem seleciona os conhecimentos, são postos em dúvida.

A racionalidade científica talvez não dê conta de forma isolada de encontrar as matrizes curriculares ideais para a escola atual e especialmente para a educação de jovens e adultos. Quais princípios então norteariam o planejamento docente? Garcia (2002, p.60) também questiona:

Será que as certezas que tínhamos, que se revelaram falsas, são melhores do que a incerteza com a qual navegamos atualmente? Perda ou liberação? E responde, creio que ambas, perda porque muita esperança se depositou no que se perdeu e liberação porque, livres das amarras de um projeto predeterminado por pressupostos rígidos, respaldado em uma legitimidade científica, estamos abertos a novas aventuras

A legislação educacional em vigor abre caminhos para o planejamento direcionado à construção de propostas de conteúdos pela comunidade escolar referendados nas vivências socioculturais. A liberdade de criar permite ressignificar as propostas construídas institucionalmente a partir das vivências socioculturais dos sujeitos em formação, conforme Arroyo (2002) as políticas excluem, entretanto as práticas criativas e avançadas podem tornar possível outra escola, que seja capaz de acolher e promover a permanência do jovem e adulto a fim de que possam apropriar-se do conhecimento historicamente construído, ressignificando-o. Contudo, não existem práticas como sujeito, existem práticas como predicado, ou seja, elas são resultados da ação de alguém, no caso do processo educativo, o sujeito é o professor.

2.5.1 O professor da EJA

A discussão sobre a ressignificação do conhecimento exige reflexão acerca do professor da EJA. Esta análise perpassa pela identificação do perfil do professor, seu processo formativo e análise do papel que exerce no processo de ressignificação do conhecimento pelos estudantes. São questões que envolvem o trabalho pedagógico e estão relacionadas ao processo de seleção dos conhecimentos formativos.

Apresentar o perfil do professor da EJA não é tarefa simples, tendo em vista a diversidade e tamanho do Brasil. Contudo, há singularidades que podem ser visualizadas e talvez generalizadas quando se toma por referência um grupo específico, neste caso os professores alfabetizadores ou de segmentos do Ensino Fundamental que atuam nas redes públicas de ensino. A intenção aqui é delinear traços comuns aos docentes que historicamente tem atuado no contexto da Educação de Jovens e Adultos, bem como apresentar características necessárias a este profissional, na tentativa de compreender quem são esses sujeitos.

Um primeiro aspecto e também muito relevante sobre o professor da EJA está relacionado a formação, ou melhor, a ausência de políticas públicas para formação. Em pleno século XXI, como alerta Moura (2009),

permanece o silêncio e o vazio institucional na formação inicial de professores para a modalidade. Permanece a improvisação de professores e a transposição de professores do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes para atuarem na prática pedagógica com jovens, adultos e idosos, tal como se registrava nos primórdios da história da educação (p.5).

Em 2006, Arroyo escreveu sobre uma das características da EJA o fato de construir-se um pouco às margens, ou “à outra margem do rio”. Reconhece a ausência de políticas públicas para essa modalidade da educação há até bem pouco tempo e nesse bojo está inserida a formação de professores. Diz que em vista disso, a formação dos educadores tem se realizado nos espaços onde a EJA está e que “apenas recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação” (ARROYO, 2006, p.18). Ainda segundo esse autor, historicamente, as políticas de formação de educadores têm ocorrido a partir de um pressuposto generalista e isso, somado a ausência de configuração da EJA, tem explicado a falta de tradição de um perfil de educador de jovens e adultos, o que traz consequências.

Diante da constatação da ausência de diretrizes para a formação, fica a presença da pluralidade do professor da EJA. A apropriação dessa característica torna-se, por vezes, positiva no sentido de que se não há formato, pode-se formar nos processos, formar/ou formar-se nas lutas sociais, nos espaços de trabalho, no aprender contínuo sem, contudo, descartar a necessidade de uma formação inicial. Supera-se, assim, a concepção de que qualquer pessoa que tenha simplesmente, aprendido a ler e escrever, ou tenha recebido formações aligeiradas, pode se tornar um alfabetizador de adultos.

O perfil do professor da EJA tem como característica definida legalmente a formação em instituições credenciadas para tal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação no artigo 62 trata da formação de docentes para a Educação Básica.

Estabelece que esta “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (LDB 9394/96)

Levando em conta os princípios legais da “valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e consideração com a diversidade étnico-racial” (LDB 9394/96) pode-se inferir, ainda que, o principal aspecto dessa formação definida pela Lei estaria relacionado ao reconhecimento dos jovens e adultos, inseridos nos seus contextos, como sujeitos de direito. A apropriação das suas histórias de vida, de sua inserção na sociedade, das negações a eles impostas na história do país, traria ao professor referências para a formação pedagógica necessária à prática de ensino/aprendizagem.

Tudo isso, contudo, requer um processo formativo que possibilite ao professor atuar conforme o que dele é esperado. No entanto, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, tal condição ainda permanece distante de acontecer. A distribuição das disciplinas para as modalidades da Educação Básica nos cursos de formação de professores, segundo as pesquisadoras Gatti e Barreto (2009), com apenas 1,6% de disciplinas obrigatórias e 4,2% de optativas para a EJA, denota o baixo percentual de atenção curricular para esta modalidade.

Percebe-se que as disciplinas direcionadas à EJA ocupam um espaço reduzido no bojo da totalidade dos créditos da graduação. As autoras ainda destacam, que em relação “à educação de jovens e adultos, as ementas sugerem antes uma tentativa de adequar os saberes tradicionais, históricos ou teóricos, do que um esforço de incorporar conhecimentos novos” (GATTI e BARRETO, 2009, p.123 e 125). Assim organizados, os cursos de formação direcionam muito mais a transmissão de conhecimentos validados pela academia do que a apropriação dos conhecimentos gerados nos contextos de atuação dos professores. Ocorre, portanto, que a escola permanece distante do processo formativo dos professores que atuarão na EJA, contribuindo para uma formação incipiente no que se refere ao reconhecimento dos contextos locais, dos saberes construídos nas relações com os sujeitos da EJA.

Desse modo, deixa-se a formação do professor de EJA ao encargo dos sistemas de ensino. No processo que deverá acontecer continuamente ao decorrer das atividades de docência. Os municípios e estados tornam-se responsáveis pela formação dos professores, elaborando, ou não, políticas de formação e, portanto, acabam definindo o perfil da docência na EJA.

Na condição de formar-se no decorrer do fazer pedagógico, estaria claro, então, mais uma característica necessária ao profissional que atua na EJA, a capacidade de dialogar com os sujeitos e suas vivências. Conforme Vilar e Anjos (2014) “o diálogo com a diversidade cultural do aluno é uma poderosa postura metodológica capaz de orientar a escolha de conteúdos e procedimentos de ensino em sala de aula” (87) Nessa perspectiva, além da formação construída nos cursos de nível médio ou na graduação, há a necessidade da formação nos processos desenvolvidos no cotidiano da escola e das localidades, bem como nas relações sociais. Ou seja, “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (PARECER CEB/CNE 11/2000, p.58). Haveria assim, com a apropriação dos saberes, histórias e vivência condições para a aproximação dos conhecimentos escolares e práticas pedagógicas aos conhecimentos ensinados aos estudantes da EJA.

A disposição para o diálogo deve ser associada a atitude de escuta dos sujeitos. Diz Freire (1998) “Ensinar exige saber escutar” (127) e isso pressupõe o respeito pelo outro, valorização de seu conhecimento e reconhecimento de que educar não é ação de um só. Freire traduz o valor da escuta em sua obra ‘Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa’ e apresenta aspectos importantes no perfil do educador de adultos. Ao constatar que não basta ao educador a capacidade técnica, a apropriação do conhecimento científico, ou o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, para se formar um educador de adultos, o autor chama a atenção para uma característica essencial, a capacidade de escutar o outro e, com isso, falar não apenas para ele, mas principalmente com ele. Essa condição traz a possibilidade de inserir o outro no discurso de quem fala, como também de instigar e fazer com que elabore seu próprio discurso que irá, certamente, provocar reflexões e trazer contribuições à prática docente.

A disposição de refletir sobre a prática torna-se essencial ao professor que pretende trabalhar com jovens e adultos. Freire, alerta para a condição que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática

e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1997, p.58). Desse modo, pensar criticamente sobre e com os sujeitos do fazer pedagógico é condição ‘*sine qua non*’ para o professor da EJA.

Não obstante a formação, ou ausência dessa, as adversidades da EJA também têm influenciado nas características apresentadas pelos profissionais que decidem atuar nessa modalidade da educação Básica. Os baixos salários, escolas com estrutura e condições inadequadas, contratos temporários de serviço, localização das escolas nas periferias das cidades, onde muitas vezes os índices de violência são altos atraem profissionais nem sempre muito estimulados ou que se desestimularam diante de situações tão adversas, conforme observado nos últimos 20 em atuação no magistério com jovens e adultos. São professores que apenas complementam a carga horária e, portanto, não dispõem de tempo para formação ou possuem formação rasa, quando não são leigos. Nessas condições, apresentam-se cansados, desmotivados e, apesar do compromisso com a docência, fazem muito menos do que gostariam. Dessa maneira, muito se assemelham as condições dos sujeitos da EJA estudantes e professores, nessa perspectiva destaca Oliveira (2004)

Talvez uma das características que conforme a Educação de Jovens e Adultos como modalidade diferente do ensino regular seja a diversidade de contextos em que ela se desenvolve e a pluralidade de seus sujeitos. Com suas histórias de vida, que reúnem marcas identitárias semelhantes e ao mesmo tempo singulares, é como se esses sujeitos educandos e educadores compartilhassem, na relação pedagógica, o encontro de diversas experiências: o encontro da desigualdade de oportunidades; da negação do direito à educação e à formação; o encontro das jornadas duplas ou triplas de trabalho; o encontro do desemprego ou do subemprego; das lutas na cidade e no campo por uma educação de qualidade; e, conseqüentemente, o encontro da luta pela afirmação do direito na busca de construção de um projeto apropriado aos diferentes segmentos marginalizados a quem a EJA se destina. (p.1)

Entretanto, considerando as escolas nas condições anteriormente destacadas, há ainda outro professor. Se trata daqueles que residem nos bairros onde estão localizadas as escolas e preferem trabalhar próximo às suas residências, ou ainda, os docentes que atuam na EJA por idealismo, ou seja, que por questões política, filosófica e até religiosa optam por trabalhar com essa modalidade, acreditando que podem fazer a diferença nos processos de mudança de postura dos jovens e adultos e, assim, provocar mudanças na sociedade.

A diversidade de sujeitos que atuam na EJA traz a marca da diversidade social. Vale destacar, que os profissionais que atuam, sejam impulsionados pelas condições de

sobrevivência, ou por idealismo, trazem para sua prática as marcas de suas vivências que, em suas percepções acerca do conhecimento, refletem as visões de mundo geradas nas relações econômicas, sociais e culturais nas quais estão inseridos.

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia elaborou em 2009 a Política de EJA da Rede Estadual que estabelece diretrizes para esta modalidade da educação básica e, nesse bojo, encontra-se o delineamento do perfil esperado para o professor pensado em um processo de formação continuada em serviço. Para este profissional espera-se que possa: ter formação acadêmica ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta; conhecer a comunidade em que atua e sua formação: como vivem e trabalham os jovens e adultos; participar, conhecer, entender os Movimentos que se organizam em torno da luta por conquista de direitos para os populares; comungar com os ideários e exercitar os princípios da Educação Popular; cooperar, de forma crítica e competente, com a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, assegurando direitos para a EJA; construir uma prática dialógica nos espaços, tempos e processos de EJA, considerando os saberes da vida como conteúdos fundantes do processo pedagógico; entender e respeitar, de maneira positiva, a diversidade de território, idade, gênero, sexo, raça/etnia, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico e, por fim, apresentar projeto de trabalho solidário para intervenção na realidade sociopolítica e cultural dos educandos da EJA.

São perspectivas ambiciosas que exigem planejamento e investimento na formação durante longos períodos. Inclusive, ainda, a Resolução CEE Nº 239/2011 determina a exigência da licenciatura ou a formação mínima no magistério em nível médio, quando não houver professores licenciados ou equivalentes habilitados e recomenda que “no mínimo, 50% do corpo docente tenham formação diferenciada para atuação em Educação de Jovens e Adultos. Isso requer a permanência dos profissionais na rede, a criação de estruturas material e administrativas que proporcionem condições para o aprendizado e, portanto, a formação continuada em vista do perfil esperado. Exige ainda que os profissionais demonstrem aderência à política. Como se vê, o professor esperado para atuar na EJA não surge de repente, ou seja, é necessário tempo e condições para sua formação, entretanto as políticas para a educação emperram muitas vezes na descontinuidade das ações. São implementadas, mas, nem sempre, tem sua permanência assegurada devido a ausência de condições efetivas para isso. Tal contexto dificulta inclusive a formação de professores, seja no nível estadual ou municipal.

O município de Barreiras até o momento não dispõe de uma política para EJA, o que não indica inexistência de ações voltadas para esta modalidade. Na gestão atual existe uma equipe na Secretaria Municipal de Educação com a incumbência de organizar as atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações pedagógicas e administrativas para a EJA, incluindo a formação continuada de professores. Na prática, não há uma formação específica, os professores formam-se no processo. Em 2016, tramita na câmara o PME que propõe as diretrizes para esta modalidade a serem implementadas nos próximos dez anos. O Plano trata da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), destacando suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora de acordo com a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos Vol 1. Em sua fundamentação teórica defende a organização do ensino a partir de uma perspectiva intercultural e entende que:

O desafio teórico metodológico de uma Educação para Pessoas Jovens e Adultas pautada na abordagem interculturalista crítica, exige uma organização de ensino alicerçada no diálogo interativo do confronto de ideias, na diversidade, multiplicidade que envolve a inter-relações, entre os diversos grupos culturais que estão nas salas de EPJA (PME, 2016, p 82).

Ou seja, compreende o público da EJA em sua diversidade o que exige um profissional que esteja preparado para atuar nessa modalidade de educação. Caminha assim para a construção de uma educação escolar organizada no sentido de reconhecer a diversidade e valorizar as identidades culturais presentes nas escolas, alicerçada no ideal de educação inclusiva que atenda a cada estudante, respeitando suas características individuais, inclusive de aprendizagem. Ressalta-se, contudo, que o Plano ainda não foi aprovado e, não se sabe o que ocorrerá nos próximos anos no que se refere às políticas públicas voltadas aos professores e, assim, como no restante do país, muito há que se buscar na formação do profissional que atua com jovens e adultos no município.

2.6 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EJA

As discussões acerca dos baixos percentuais de permanência dos jovens e adultos nas classes de EJA e das especificidades dos estudantes desta modalidade de educação denotam preocupações com as dificuldades enfrentadas por este público na construção de

aprendizagens significativas, que possibilitem a ressignificação do conhecimento e a validação da educação formal com a conclusão dos estudos e a redução da evasão escolar.

A teoria desenvolvida por David Ausubel (1980) acerca da aprendizagem significativa no âmbito da neurociência traz contribuições importantes para pensar o processo de apropriação do conhecimento pelos estudantes jovens e adultos. Busca-se aqui, pensar a educação de jovens e adultos na perspectiva do desenvolvimento de aprendizagens significativas, respondendo ao problema de pesquisa: quais seriam as implicações das vivências socioculturais na construção de aprendizagens significativas pelo público da EJA?

As reflexões estão ancoradas na teoria de Ausubel, considerando as contribuições introduzidas por Novak e Hanesian, coautores da obra consultada. Debate-se a escola enquanto espaço para promover a construção de conhecimentos significativos pelos estudantes sem, contudo, ignorar que os sujeitos da aprendizagem são além de estudantes, pessoas integradas em um meio social e que, em suas vivências constroem conhecimentos que se tornam base e possíveis conceitos âncora para as aprendizagens na escola. Na perspectiva de abordar a aprendizagem no contexto dos processos sociais nos quais os sujeitos estão envolvidos, buscou-se dialogar com o pensamento de Freire (1979) que fundamenta sua proposta de alfabetização de jovens e adultos no diálogo, na reflexão sobre a realidade e também na transformação dessa realidade.

O texto será organizado em dois itens: no primeiro serão apresentados conceitos bases da teoria de David Ausubel, no segundo, a discussão sobre aprendizagem significativa e aprendizagem por recepção no contexto da EJA e na perspectiva do trabalho com as vivências socioculturais, a partir do pensamento de Paulo Freire.

A ressignificação do conhecimento ou a apropriação dos saberes em suas várias manifestações de modo que haja significado para quem entra em contato com as informações, pode ser estudada por perspectivas diversas, aqui se faz a opção pela perspectiva psicológica para analisar esse processo. As teorias cognitivistas da aprendizagem trazem, a partir da psicologia, proposições que abordam a (re) significação enquanto ação do cérebro mediante a ancoragem de conceitos. São exemplos de estudos nessa concepção, os trabalhos sobre a aprendizagem significativa que tem em Ausubel, Novack e Hanesian (1980) seus principais divulgadores. Entretanto, consta na literatura mais generalizada como um conceito supra teórico por não se fechar nos limites de uma abordagem apenas.

Apesar dos teóricos cognitivistas não direcionarem seus estudos para o público jovem e adulto, suas concepções são importantes para compreender como estes sujeitos aprendem ou (re) significam o conhecimento. É a perspectiva psicológica da significação, construção de sentido que se pretende aprofundar a discussão, abordando os processos do aprender. Isso porque considera que “Todos os alunos podem aprender significativamente um conteúdo se tem em sua estrutura cognoscitiva conceitos relevantes e inclusores” (NOVAK, 1982), ou seja, não haveria idade própria para isso, mas apenas dependeria de condições específicas presentes em sua estrutura cerebral. Os conceitos base com características próprias para a ancoragem de novos conceitos criariam as condições para a aprendizagem significativa.

Segundo Ausubel, “aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira não-arbitrária e substantiva (não-litera) à estrutura cognitiva do aprendiz” (MOREIRA, 1999, p.76). Decorre, portanto, da existência de um subsunçor, que

“é um conceito, uma ideia, uma proposição, já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de “ancoradouro” a uma nova informação de modo que esta adquira, assim significado para o sujeito (i.e., que ele tenha condições de atribuir significados a essa informação) (IDEM, p. 11).

São as relações estabelecidas entre o subsunçor, que é uma espécie de base sobre a qual se estabelecerá a nova ideia, e a informação recebida no contexto de aprendizagem que se traduzirá em um novo conceito. Conclui então, que a aprendizagem significativa ocorre quando as novas informações, segundo Moreira (1999):

“ancoram-se” em conhecimentos especificamente relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva. Novas ideias, conceitos, proposições podem ser aprendidos significativamente (e retidos) na medida em que outras ideias, conceitos, proposições relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionam, dessa forma, como ponto de ancoragem para os primeiros (, p.11).

Não há uma relação arbitrária entre conceitos presentes na estrutura cognoscitiva e os novos conceitos, ou seja, não há correspondência biunívoca entre o que se sabe e o novo conhecimento. Nesse sentido, conforme Moreira (1999) a aprendizagem significativa caracteriza-se, pois, por uma *interação* (não por uma simples associação) entre os aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, por meio da qual estas adquirem significado e são integradas à estrutura cognitiva.

A interação, por sua vez, ocorre de maneira não-arbitrária e não-literal, quando há uma interação, correspondência de sentido, ou seja, os estudantes já possuem uma ideia e essa interage com algo novo. Nesse processo a ideia pode permanecer e somar, ser complementada, modificada e, ou subsumir em função do novo. Está definido, pois, que a substantividade, “significa que o que é incorporado à estrutura cognitiva é a substância do novo conhecimento, das novas ideias, não as palavras precisas para expressá-las” (MOREIRA, 1999, p.77).

As possibilidades de promover a interação entre os conceitos subsunçores e as novas informações vão estabelecer o ponto que uma aprendizagem pode ser classificada em um *continuum*, onde em um limite estaria a aprendizagem mecânica e em outro a aquela conceituada como significativa. A aprendizagem mecânica pode ser definida como a situação de aprendizagem em que o conhecimento ensinado não interage, ou o faz de forma literal e arbitrária com outros conceitos já existentes. Ocorre assim, situação em que os conhecimentos apenas são memorizados, sendo por vezes facilmente descartados. Estaria a aprendizagem mecânica em um dos limites do processo onde no outro limite estaria a aprendizagem significativa.

O intervalo entre os limites destacados apresentaria os diversos níveis, ou possibilidades de processamento dos estudantes até que as informações, ideias novas sejam aprendidas ou (re) significadas. Para ultrapassar todos os níveis seriam necessárias duas condições: a predisposição do estudante para aprender e a característica do conteúdo que deveria ser potencialmente significativo, ou seja, o conteúdo deveria ter, em sua natureza, uma lógica, ou razão de ser, e um significado psicológico, onde cada um filtra as informações que fazem sentido para si próprio.

Além das condições apresentadas da predisposição do sujeito, da natureza lógica do conteúdo e psicológica do estudante, seria necessária uma mediação que procurasse conduzir o processo na perspectiva do aprender com significado. A proposição do conteúdo partindo do geral para o específico, apresentando relação entre os conceitos, intermediar para que os estudantes atentem para a reformulação dos conteúdos com as próprias palavras e os professores para a identificação dos organizadores prévios da aprendizagem⁹ entre outros.

⁹ Moreira (2012) Materiais introdutórios que são apresentados inicialmente para servir de ponte entre o que o aluno já sabe e o que ele deve aprender.

Não são condições externas apenas relacionadas a prática docente, mas aspectos relacionados ao reconhecimento das características individuais e coletivas dos estudantes que corroborarão no aprender com significado. Requer a compreensão dos possíveis organizadores prévios próprios de um coletivo a partir do levantamento das aprendizagens desenvolvidas e conteúdos apropriados por um determinado grupo, bem como a apropriação individualizada dos conhecimentos novos, efetivamente, realizada por cada sujeito. Importa, portanto, conhecer os caminhos, ou conceitos (substantivos) aos quais estes recorrem para ancorar as novas informações.

2.6.1 Aprendizagem significativa na EJA: possível diálogo com Paulo Freire

Para início do diálogo, convém ressaltar que não há intenção de teorizar acerca da aprendizagem aproximando os teóricos Ausubel (1980) e Freire (1979), há sim uma tentativa de aproximar ambos à discussão sobre a aprendizagem significativa dos jovens e adultos a fim de pensar os conhecimentos da EJA a partir da inserção das vivências socioculturais no currículo dessa modalidade de educação. O propósito é entender o processo de ressignificação dos conhecimentos curriculares pelos estudantes na perspectiva psicológica de Ausubel e sociológica de Freire.

As teorias cognitivistas da aprendizagem, como exposto no texto anterior, trazem, a partir da psicologia, proposições que abordam a (re) significação enquanto ação do cérebro mediante a ancoragem de conceitos. As bases deste estudo encontram em Ausubel, Novack e Hanesian suas principais referências. Entretanto, o entendimento sobre aprendizagem significativa, não se resume a essas abordagens. Freire, por exemplo, entende a aprendizagem significativa no processo de contextualização social do conhecimento, ou seja, recorre à sociologia para discutir a significação dos conceitos para os sujeitos mediante sua inclusão nas experiências vivenciadas pelos coletivos sociais e na apropriação do sentido político do conhecimento. Ou seja, para que tenha significado o conceito precisa ser retirado do contexto social e cultural no qual o sujeito está inserido. Importa buscar as múltiplas referências que fundamentam o processo de aprendizagem, para que, se possa compreender os caminhos percorridos pelo adulto na ressignificação do conhecimento na EJA.

As abordagens multidisciplinares da aprendizagem significativa contribuem para a reflexão proposta nesse estudo, acerca das implicações das vivências socioculturais no

processo de ressignificação do conhecimento na EJA. Não há linearidade na relação entre causa e efeito ou explicações que possam ser esgotados uma teoria apenas. São várias as referências que interferem na constituição de um fenômeno e, portanto, resta compreender as possíveis implicações de uma “causa” na constituição de um objeto de um estudo. As teorias cognitivistas, assim como as concepções fundamentadas na sociologia e demais ciências humanas, são importantes para compreender como os sujeitos da EJA aprendem ou (re) significam o conhecimento.

Para compreender as aproximações entre as teorias, convém retomar o conceito de aprendizagem mecânica. Seria a aprendizagem com pouca ou nenhuma associação entre as novas informações com conceitos relevantes na estrutura cognitiva. O jovem e o adulto, diferentemente das crianças, trazem certamente conceitos formados através das suas vivências nas práticas transformadoras do mundo que os cerca, relações com outros indivíduos ou mesmo nas atividades escolares desenvolvidas na sua história educativa. Ocorre que nesse último caso, muitas vezes o aprendizado resumiu-se à memorização de informações, tendo decorrido um ensino baseado na apresentação e recepção dos novos conceitos. Para Ausubel (1980) o ensino de conceitos nessa proposta pode levar a um tipo de aprendizagem significativa que representa uma primeira etapa do processo de significação. Para Freire (1979), estaria relacionado ao que denominou como educação bancária, com prioridade no depósito de informações para que os estudantes possam repetir automaticamente quando questionados, ou avaliados. Ambos consideram significativo o reconhecimento dos símbolos, por exemplo, as palavras, entretanto reconhecem que qualquer aprendizado baseado unicamente nessa proposta, não se justifica.

Para contrapor a essa forma de apresentação do conteúdo ou conceitos há a aprendizagem por descoberta, ou seja, o conteúdo não é dado, ao contrário cria-se condições para que o estudante problematize e busque descobrir por si, aprender os conteúdos propostos pela escola. Haveria assim, nessa forma de compreender o ensino, a partir da problematização e construção pelos sujeitos das relações entre os conceitos subsunçores e as novas informações, maiores possibilidades, segundo Ausubel, de que ocorresse a aprendizagem significativa. Tal concepção estaria dialogando com Freire e Faundez (1985) na medida em que este defende uma pedagogia da pergunta, onde acredita na prática docente que provoca a reflexão sobre o próprio conhecimento e que ajuda o sujeito a criar.

Para explicar a ideia de Freire acerca do distanciamento entre as etapas de apropriação do conhecimento, vale registrar sua longa afirmação a seguir,

Posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito-objeto da qual nasce um conhecimento que ele expressa por meio de uma linguagem. Esta relação é feita também pelo analfabeto, o homem comum. A diferença entre a relação que ele trava nesse campo e a nossa é que sua captação do dado objetivo se faz pela via preponderantemente sensível. A nossa, por via preponderantemente reflexiva. Desse modo, surge da primeira captação uma explicação preponderantemente “mágica” da realidade. Da segunda, uma compreensão preponderantemente crítica (IDEM, 1979, p.38).

A proposta de alfabetização desenvolvida por Freire em Angicos no início da década de 1960 traduz conceitos de referência para a teoria em questão, ao tempo que amplia o campo conceitual, acrescentando a perspectiva crítica e também política. Propõe assim, uma educação que seja significativa no sentido de reconhecer o homem enquanto sujeito de sua aprendizagem, que na mesma visão de Ausubel, se autorize e se disponha a aprender, contudo não se limite a ler e decodificar a palavra associando o símbolo e o significado, e o faça compreendendo a construção histórica dos conceitos e sua inserção na cultura. O trabalho pedagógico de Freire não se limita, porém, ao aspecto técnico da decodificação mecânica da palavra. Considera que para promover a aprendizagem deve-se ampliar a abordagem. Assim, entende que o processo do conhecimento ocorre quando o estudante se reconhece como sujeito que pensa e que é capaz de refletir sobre seus problemas do cotidiano e principalmente de agir para a transformação da realidade ao seu redor. Implica a concepção política do autor, no sentido de que o conhecimento é um conhecimento de mundo e, portanto, está direcionado à transformação do mundo na perspectiva da atuação com outros visando a mudança nos rumos da cidade. A aprendizagem torna-se significativa, nesse sentido, à medida que se compreende o seu vínculo com o histórico ou o que é vivido, social ou as relações com o outro através do diálogo e o político que é a possibilidade de transformação do mundo vivido pelos aprendizes.

A aprendizagem por descoberta proposta na mediação dialogada, na identificação dos conceitos, e no universo vocabular, segundo Freire, ou com referência nos conceitos subsunçores ou associadas aos organizadores prévios, segundo Ausubel, por si apenas não são garantias de aprendizagem significativa ou ressignificação do conhecimento. O que será definitivo para a apropriação do conhecimento será a construção individual de cada sujeito a partir das suas próprias vivências e da mediação elaborada a partir delas. Assim, conclui

Ausubel , mas poderia ser também uma fala de Freire, “se eu tivesse de reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos”. (AUSUBEL, 1980).

2.7 O LUGAR DA EJA: VIVÊNCIAS COTIDIANAS

A escola recebe um público diversificado oriundo de cidades cada vez mais heterogêneas. A dinâmica de formação dos contextos urbanos permite o convívio em um mesmo espaço de indivíduos de lugares e práticas culturais diferentes. Além da mobilidade física, as trocas favorecidas pelo desenvolvimento dos meios de comunicação de massa possibilitam a ampliação das relações culturais. Essa diversidade traz a necessidade de reflexão sobre os sujeitos que frequentam a EJA. Dessa forma, o universo da escola congrega inúmeras individualidades. São lugares diversos representados em um pequeno espaço que o torna singular na multiplicidade. Formam-se, nesse ambiente, identidades em construção, uma vez que não se encontram duas salas de aula iguais. A diversidade faz com que seja necessário direcionar o olhar para compreender as especificidades da EJA nas vivências cotidianas.

Os espaços escolares também se apresentam, em constante processo de mudança. Verifica-se isso na Educação de Jovens e Adultos desde quando são observados os quantitativos que frequentam a escola e chegam cada vez mais jovens a essa modalidade de ensino.

De uma população de 77.455.114 crianças e jovens, de 0 a 24 anos, o número geral de matrículas na educação básica e superior é de apenas 52.118.610, contudo, ao verificar o número de matrículas segundo a faixa etária e o nível/etapa educacional correspondente, o número cai para 39.362.826 (BRASIL, 2013, p.20).

A distorção, entendida também como defasagem entre a idade e etapa escolar cursada, representa um aspecto, dentre outros, que demanda atenção. Nesse contexto, paradigmas são questionados e políticas educacionais precisam ser revistas, tornando-se necessário um pensar mais profundo sobre o fazer pedagógico.

O público jovem e adulto que frequenta a EJA traz experiências próprias de suas realidades. São sujeitos de origens e culturas diversas que se manifestam através da prática religiosa, alimentar, artística, linguística, entre outras, até nas formas de produção e trabalho.

Essas características perpassam a organização do trabalho pedagógico na escola, promovendo as aprendizagens ou acelerando o processo de exclusão.

A presença do jovem, entendido por aqueles indivíduos entre os 15 e 18 anos de idade, tem sido cada vez mais numerosa na EJA. Fenômeno, até certo ponto, recente, mas que interfere nas realidades observadas nas escolas, principalmente no que se refere á aprendizagem. Diz Arroyo “democratizar o acesso no Ensino Fundamental nos eleva na imagem da nação democrática, moderna, porém os fracos aprendizados dos filhos do povo envergonham” (2013, p. 271). É um grupo que apresenta características diferenciadas das classes de escolarização regular, ou seja, dos estudantes que frequentam as turmas seriadas de acordo com as idades previstas em lei. Como também, os ainda adolescentes, não estão ajustados às turmas formadas por aqueles que se ausentaram da escola e retornam com idade avançada. É um contexto que exige o reconhecimento dessa população juvenil, para melhor acolhê-los nos processos de ensino e aprendizagem.

Que faz a escola com esses indivíduos que agora adentram as classes da EJA e com os adultos que não permanecem para conduzirem o processo de aprendizagem dos conhecimentos eleitos como formativos? Esta é apenas uma dentre outras questões que as vivências cotidianas na escola fazem suscitar. Entretanto, deve-se perguntar também, no propósito de organização da proposta pedagógica, quem são esses adolescentes, jovens e por que não, adultos de hoje que frequentam os espaços da educação formal destinada aos jovens e adultos. Esta pergunta leva a constatação por alguns docentes de que são diferentes, daqueles outrora recebidos na escola e ainda, diz Arroyo,

podemos perceber que são os mesmos vistos como incômodo nas cidades, ruas, nas manifestações culturais, até nas famílias. São os adolescentes e jovens objetos de reportagens negativas da mídia e das ocorrências policiais. Até os destinatários de programas de assistência, de reeducação moral, de integração na ordem, de capacitação para não caírem na sobrevivência informal. [...] As famílias, a mídia, os governantes e a sociedade coincidem: são os Outros porque sem futuro, sem lugar (2013, p.224).

Alargar o olhar para compreender quem são esses sujeitos, com isenção de preconceitos criados por quem quer que seja, é um passo para responder à questão acerca do fazer da escola em vista do desenvolvimento das aprendizagens. Efetivamente, não há como propor ações sem saber para quem.

As práticas pedagógicas realizadas nas escolas e, particularmente na EJA, refletem as exigências do contexto vivenciado pela sociedade neste início de século. Destarte hoje, mais que em outros momentos, se disponha de legislação e normatização que fundamentem ações voltadas à valorização das vivências socioculturais na educação formal como caminho para a apropriação das informações e consequente tradução em conhecimento pelos estudantes, isso ainda se constitui em um primeiro passo para que a escola possa estar preparada para os novos tempos que se apresentam.

3. O CONHECIMENTO VAI À ESCOLA: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA EJA

“Quando aprendemos algo que fica na mente para o resto da vida. Quando aprendemos algo que não sabemos. Isso, pra mim, é conhecimento”. (02)¹⁰

Onde está o conhecimento? De onde vem? O que significa para as pessoas? Perguntas assim parecem não ter sentido no conceito de uma escola reprodutora do conhecimento construído pelos grupos sociais hegemônicos, que pressupõe essa instituição como transmissora do verdadeiro conhecimento, o produto da ciência. Geralmente a escola difunde aquele saber constituído pelos processos validados por uns e impostos a outros, sobretudo àqueles que frequentam as escolas destinadas às classes populares, como os jovens e adultos que tardiamente acessam as escolas e, nem sempre, tem os seus saberes reconhecidos. Por isso, queremos saber que tipo de conhecimento a escola adota, se pode ter significado para os jovens e adultos que frequentam esses espaços educativos e ainda se, assim como disse a estudante, ele pode “ficar na mente”, ou, como escolhemos dizer nesta pesquisa, ficar na vida, quando implicados pelas vivências socioculturais.

Neste capítulo apresentamos as informações levantadas no campo com o objetivo de investigar as implicações das vivências socioculturais na ressignificação do conhecimento pelos jovens e adultos da EJA no município de Barreiras-Bahia. Partimos de duas referências: o conteúdo presente no discurso dos estudantes e professores/coordenador pedagógico e nos planos de trabalho construídos pelo coletivo escolar, a fim de, por meio do estudo de caso, identificar a percepção destes sujeitos acerca da relação entre vivências socioculturais e a ressignificação do conhecimento da EJA e analisar as implicações das vivências socioculturais nessa ressignificação, a partir das ações pedagógicas. Na análise de conteúdo, consideramos que as “condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados” (FRANCO, 2005, p.11) precisam ser observadas.

¹⁰ Os participantes deste estudo serão identificados da seguinte forma: estudante- por uma numeração definida pela ordem de participação na entrevista, professora pela primeira letra do nome próprio e ambos pelo indicativo do seu papel na instituição escolar- seja estudante ou professor. O coordenador pedagógico será identificado pelas letras CPQuais as letras dos estudantes e dos professores?

A partir do pressuposto que o currículo se constrói nas experiências curriculares, para compreendermos a tessitura do conhecimento eleito como formativo na escola é necessário ouvir os atores do fazer pedagógico. Neste estudo, consideramos as falas do coordenador pedagógico (CP), registradas na condição do agente que organiza os processos de planejamento da prática pedagógica e, por conseguinte, da seleção do conhecimento formativo dos professores como atores, que efetivamente planejam e desenvolvem as práticas do processo de ensino/aprendizagem. Portanto, elegem o conhecimento a ser ensinado/aprendido a partir de suas concepções pedagógicas, crenças, valores, etc. e, por fim, dos estudantes como sujeitos que não apenas se apropriam do conhecimento, mas também alimentam o processo de planejamento/replanejamento na seleção do conhecimento formativo através das suas manifestações no cotidiano escolar.

Considerando as manifestações dos sujeitos no contexto da EJA, construímos os instrumentos para a coleta de informações. Como apresentamos no capítulo destinado à metodologia de pesquisa, a entrevista foi um dos instrumentos utilizados como meio para as aproximações necessárias aos sujeitos e, assim investigar as suas percepções acerca do nosso objeto de estudo. Para ampliar a abordagem ainda foram feitas análise documental do PPP e PAP e observação espontânea, por compreender que o texto formal produzido a partir do planejamento coletivo e a prática cotidiana são meios importantes de expressão das percepções dos sujeitos, pois representam outra forma de dizer o que se pensa, sendo complementar ao diálogo oralmente estabelecido.

Quando elaboramos o projeto desta pesquisa, pensávamos em utilizar como amostra o quantitativo de quatro professoras, o coordenador pedagógico, a gestora e quatro estudantes do estágio V da EJA na escola eleita para o estudo. Nos primeiros contatos com o campo, percebemos, entretanto, que haveria muito mais a conhecer, sendo, portanto, necessário ampliar o universo para a totalidade dos estudantes frequentes e demais professores que se mostrassem interessados a participar para a apresentação de maiores informações. Retiramos, contudo, da proposta inicial a conversa com a gestora, em vista do entendimento de que o coordenador pedagógico daria conta da perspectiva abordagem pensada para o estudo.

Referenciamo-nos em pressupostos da análise de conteúdos para a definição das categorias. Tais unidades de análise, compreendemos com Franco (2005), necessitam de um contexto que poderá criar as condições para o entendimento de sua produção. As análises partem de duas categorias básicas: currículo e cultura levantadas a priori, sem, contudo,

permanecerem enclausuradas nos conceitos já construídos na discussão teórica apresentada no capítulo dois. Discorreremos assim acerca dos achados relacionados às categorias definidas, desdobrando às outras possibilidades de elementos para análise em subcategorias no contexto das informações.

O conhecimento do universo escolar resulta, em primeiro lugar, da nossa experiência com a EJA. A discussão que apresentamos parte da prática pedagógica efetiva com jovens e adultos durante aproximadamente vinte anos. A experiência de planejar e selecionar os conhecimentos para essa modalidade foi sempre conduzida com técnica, mas principalmente, com grande reflexão, havendo interrogações sobre quais os critérios de escolha, a quem se direcionava o conhecimento e quais as possíveis aprendizagens, sempre na tentativa de fazer a escola, através do conhecimento, cumprir uma função importante na vida dos estudantes. Em todo esse tempo, tivemos, na maioria das vezes, liberdade no planejamento o que nos fez aprender com as experiências, portanto, traremos também nossas reflexões no decorrer da análise.

A percepção acerca das informações partiu dessas vivências, contudo não ficou limitada a elas, posto que ampliamos para uma reflexão teórica, sem nos deslocarmos do espaço escolar, pois nesse espaço estão as referências mais importantes. Nesse sentido, entrevistamos quatro professoras do Estágio V que também lecionam no Estágio IV, uma professora do Estágio I, o coordenador pedagógico e os estudantes frequentes do Estágio V. No processo de investigação, acompanhamos os momentos de planejamento e, nesse bojo, realizamos os círculos de diálogo, totalizando quatro encontros com professores e o CP e observamos atividades pedagógicas na sala de aula e na escola. Tivemos contribuições importantes. Para melhor expor e analisar os achados, nem sempre destacaremos o instrumento utilizado e as datas, mas principalmente as informações organizadas na construção do texto a partir das categorias: currículo e vivências socioculturais.

3.1 Olhares sobre um Currículo: percepções que tecem as relações com o conhecimento

“(Conhecimento) É tudo, a gente sem conhecimento não é nada” (estudante 04)

Para iniciarmos esta reflexão, retomamos a definição de currículo apresentada por Macedo (2013) na qual esclarece que currículo implica na “seleção, implementação,

institucionalização e avaliação de conhecimentos eleitos como formativos, considerando questões éticas, políticas, estéticas e culturais” (MACEDO 2013, p. 24). Nesse processo de organização das práticas no contexto escolar buscamos conhecer as percepções dos professores/coordenador pedagógico e estudantes acerca das relações entre vivências socioculturais e a ressignificação do conhecimento pelos estudantes. Mas, antes de tudo, identificaremos as professoras e os estudantes da EJA na escola.

Consideramos importante demarcar o gênero, raça e papel social das profissionais da educação. São mulheres, casadas e com filhos. Trabalham em outras instituições educacionais durante o dia, sendo em escolas da rede municipal, da rede privada e na Universidade Federal do Oeste baiano. Uma professora trabalha na rede municipal em outro município. Todas ingressaram por concurso e estão distante mais de cinco anos do processo de aposentadoria. Outras informações importantes sobre as professoras, vemos a seguir:

Quadro 2: Caracterização das professoras

PROFESSORA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA	FORMAÇÃO	RESIDE NO BAIRRO MORADA DA LUA
A	acima de 5 anos	Pedagogia/pós-graduação	Sim
L1	acima de 5 anos	Matemática/pós-graduação	Sim
L2	acima de 5 anos	Pedagogia/história pós- graduação	Não
R	acima de 5 anos	Pedagogia/letras/ pós-graduação	Não
V	acima de 5 anos	História/pós-graduação	Sim

Fonte: Organizado pela pesquisadora com as informações obtidas através de questionários aplicados às professoras da EJA – estágio V- Ano 2016.

São profissionais com Pós-Graduação, experiência na educação, inclusive na EJA. Estes aspectos destoam da grande maioria dos trabalhadores da educação no Brasil. Conforme GATTI (2011),

Nas condições variadas do Brasil [...], a constituição de uma identidade profissional docente passa pelas vicissitudes dessas diferenças. As enormes diferenças de condições financeiras entre governos estaduais, e, especialmente, de governos municipais, muitos dos quais dependem sobremaneira de repasses de verbas da União para seus dispêndios públicos, pode levar tanto à descaracterização de uma carreira profissional docente quanto ao descaso dos gestores no que se refere à qualidade de sua base de formação (p.95).

Sabemos, pois, que é relevante o fato de haver professoras com a formação específica para as diversas áreas atuando na EJA. Certamente, isso corrobora para um maior aprofundamento na discussão acerca do conhecimento eleito para a esta modalidade,

evidenciado no discurso docente. Diz a professora (L1) “Na EJA cada aluno é pensado individualmente, uma vez que cada um tem a sua realidade. Então a escola tenta, na medida do possível, adequar às atividades para que cada um possa evidenciar o conhecimento”. Entretanto, a percepção é de que essa formação inicial, seja da graduação ou pós-graduação, ainda não é suficiente, pois uma das exigências do processo de ensino é justamente a reflexão sobre os sujeitos e esses encontram-se em processo de constituição a partir dos contextos nos quais estão inseridos.

Algumas professoras registram que, apesar da formação e do desejo pessoal, sentem-se pouco preparadas para atuar com a modalidade em virtude da ausência de formação específica ou continuada para o trabalho com jovens e adultos. Nas palavras da professora (A)

“Tenho um grande apreço pela EJA, me esforço em atender aos meus alunos de forma respeitosa, em estar próxima a eles, em otimizar o tempo das minhas aulas afim de atender aos seus anseios, escuto as suas inquietações e aspirações e procuro atendê-los da melhor forma possível, no entanto gostaria de uma formação mais qualificada para trabalhar com a EJA”. (Entrevista concedida a pesquisadora, 2016).

Observamos aqui o compromisso com as especificidades desses sujeitos e com a sua própria formação. Entretanto, como a quase totalidade dos professores brasileiros, as professoras da escola exercem suas funções em dois ou mais turnos de trabalho e com grande número de alunos, em vista da complementação da renda. Segundo Gatti (2011) estudos indicam que os professores chegam a trabalhar com 600 alunos a fim de obterem uma remuneração suficiente para sua subsistência, e isso implica uma carga horária de até 56 horas semanais, considerando as atividades desenvolvidas em casa para o planejamento das aulas. Tal carga horária pode acarretar demandas que impõem ritmos intensos de atividade.

Apesar disso, na escola buscam-se possibilidades para a formação continuada nos momentos de planejamento. A dinâmica de planejar o fazer pedagógico na seleção do conhecimento, exige processo de reflexão e ação. A reflexão acontece no decorrer do processo de ensino/aprendizagem, tendo como ponto de partida as reflexões sobre a prática realizadas nos horários estabelecidos para o planejamento.

As demandas da escola e atribuições dos profissionais limitaram as contribuições para este estudo, contudo acreditamos que esta condição não tenha comprometido os achados. Mesmo porque, tais situações, inclusive fazem parte do contexto observado no conjunto dos espaços/tempos de atuação das professoras, onde também se formam em busca da preparação

para a docência. Esse contexto reforça a ideia de Oliveira (2004) no sentido de que professores e estudantes da EJA assemelham-se na condição de luta por direitos de acesso ao conhecimento, melhores trabalhos e uma vida digna.

Entretanto, ressaltamos que, em virtude da organização e luta dos profissionais da educação, as conquistas têm se efetivado nas últimas décadas. Como evidenciado nas informações apresentadas, a formação, inclusive para áreas específicas do conhecimento, o ingresso por concurso público, plano de carreira e o movimento para que sejam garantidos os ganhos estabelecidos na lei do piso nacional no município revelam a mobilização dos trabalhadores da educação. Dessa forma, minimizam-se as carências, entretanto muito há para ser conquistado.

A reflexão sobre o conhecimento perpassa também pela análise do conteúdo resultante da percepção dos estudantes. Para caracterizar estes sujeitos, partimos da identificação de idade, origem, sexo, estado civil e raça. Na escola em questão o público é bastante diversificado, conforme veremos no quadro a seguir:

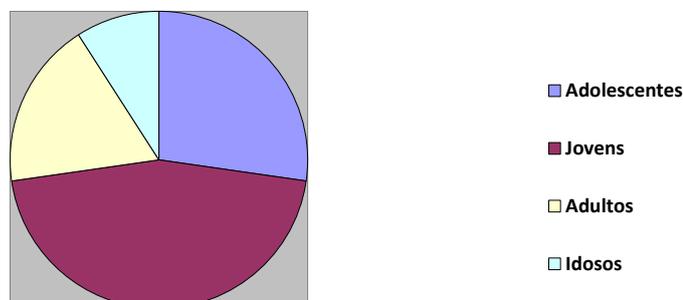
Quadro 3 - Identificação dos estudantes

Identificação:	01	18/ Barreiras-BA/ masculino/ solteiro/ NI
Idade	02-	16/ Barreiras-BA/ feminino/ solteira/ negra
Naturalidade	03-	15/ Barreiras-BA/ masculino/ solteiro/ moreno
Sexo	04-	35/ Iaçú-BA/ feminino/ casada/ parda
Estado Civil	05-	18/ Barreiras-BA/ masculino/ solteiro/ NI
Cor	06-	64/ Fortaleza- CE/ feminino/ viúva/ morena
NI (Não informado)	07-	18/ Barreiras-BA/ masculino/ solteiro/ NI
	08-	20/ Barreiras-BA/ feminino/ solteira/ NI
	09-	19/ Catolândia-BA/ Masculino/ solteiro/ Moreno
	10-	57/ Barreiras-BA/ feminina/ viúva/ NI
	11-	17/ Barreiras-BA/ masculino/ solteiro/ NI

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir das informações levantadas através de questionário junto aos estudantes da EJA- Estágio V- ano 2016.

Podemos observar no gráfico a seguir as representações presentes nas salas de aula, no Estágio V, etapa final do Ensino Fundamental.

Gráfico 01: Classificação etária do estudante da EJA



Fonte: Informações levantadas através de questionário junto aos estudantes da EJA- Estágio V- ano 2016.

Apesar da predominância de barreirenses, há um com origem em outro estado do Brasil, e dois em outras cidades baianas. Em anos anteriores, tal quantitativo, conforme dados da escola, apresentava maior número de pessoas oriundas de várias cidades da Bahia e de outros estados do Brasil. A cidade apresenta atrativos à imigração, sendo destaque a oferta de emprego no comércio, mas principalmente no agronegócio. Como destaca Mondardo (2010),

Em países de industrialização tardia como o Brasil, em regiões antes consideradas “periféricas”, a exemplo do Oeste Baiano em meio ao Cerrado, sob o impulso da técnica, há condições para atividades com alto nível de capital, tecnologia e organização, criando condições e sendo condicionado pela mobilidade do capital global e da força de trabalho. No Oeste Baiano as atividades agroindustriais são concentradas, especialmente, em Barreiras que, por meio de uma *rede* de atividades produtivas e de serviços modernas, expande-se territorialmente interligando vários municípios da porção Oeste do estado como Luís Eduardo Magalhães (cidade entreposto de cargas, de comercialização e assistência técnica da agricultura moderna na região), São Desidério e Formosa do Rio Preto o que fez com que houvesse intensa atração de capital e de força de trabalho a partir das transformações consubstanciadas da década de 1980 em diante (, p.264-265).

Há um grande contingente de pessoas oriundas de outros lugares que chegam à cidade e está representado nas escolas. São sujeitos que trazem práticas culturais diversas, mas chegam com pelo menos um objetivo comum, adquirir um trabalho e, para isso, adentram as escolas em busca da formação necessária. Observamos ainda, ao tempo em que a necessidade de trabalho cria empecilhos para a permanência na escola, torna-se fator relevante para o retorno ao espaço escolar pelos jovens e adultos.

Outro aspecto importante refere-se a presença de adolescentes, jovens, adultos e idosos contribuindo para ampliar a diversidade. Estão presentes em um mesmo espaço, pessoas com idades diferenciadas, vivendo momentos distintos de vida com objetivos, comportamentos, linguagem e conhecimentos diferentes e que, portanto, podem apresentar interesses diversos.

Há um equilíbrio de gênero, representados pela presença de 54,54% homens e 45,45% mulheres, conforme opção definida pelos sujeitos. A presença de mulheres adultas, segundo depoimentos das entrevistadas, se dá pela viuvez, a necessidade do acesso ao trabalho, adquirir conhecimento para servir de exemplo aos filhos, conquista de autonomia, entre outros. O quesito raça ou cor foi solicitado oralmente e deixado em aberto para aqueles que quisessem responder, seis não responderam, e apesar da visualização da cor negra nos demais, apenas um deixou clara esta informação. Tal constatação pode representar resistência na aceitação ou autorreconhecimento da sua raça.

Isso, entretanto, não condiz com a verificação do aumento do número de negros no país no Censo (2010), resultante, segundo análise do órgão, principalmente, dessa aceitação por grande parte da população, ou ainda em decorrência da impregnação da ideia da mestiçagem, na qual a referência é sempre a do mestiço: moreno, mulato, etc. Essas inferências não esgotam as possibilidades no entendimento das respostas apresentadas. Contudo, partimos desses pressupostos para compreender quem são os sujeitos presente na classe de EJA, observada a partir das características elencadas.

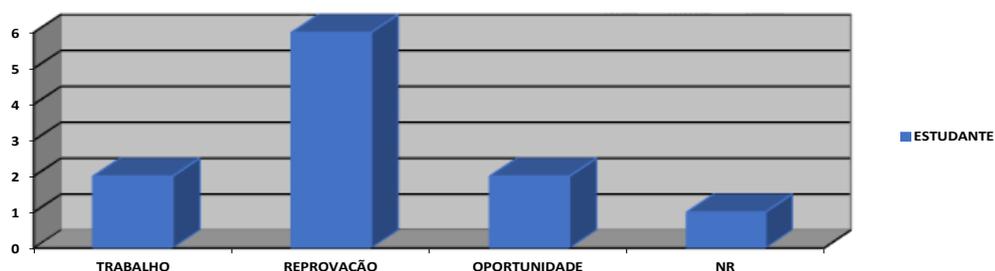
A caracterização dos estudantes da turma do estágio V da EJA perpassa por uma compreensão de sua constituição identitária. São mulheres que retornam aos bancos escolares em busca de sua autoafirmação, reconhecimento social, e conquista da autonomia e respeito, adolescentes cujos familiares insistem em fazer com que permaneçam na escola, mesmo com as constantes reprovações causadas muitas vezes por situações sociais, culturais, econômicas diversas, jovens que não conseguiram uma colocação no mercado de trabalho, por não possuírem a formação necessária e idosos que nunca frequentaram a escola ou espaços de educação formal por falta de oportunidade.

Nesse universo, observa-se uma população que, em um processo de migração interna no Brasil, busca melhores condições de subsistência e inserção no mercado de trabalho, a partir da educação formal. O contexto econômico local, comum em outras regiões do país, atrai pessoas em busca da formação necessariamente para o trabalho, mas também

observamos aqueles que procuram o conhecimento com objetivos para além do mercado, seja a realização pessoal, melhorar os afazeres cotidianos ou apenas “ficar inteligente”.

Identificados os sujeitos, buscamos os motivos da presença na escola. A necessidade do trabalho associada à reprovações repetidas e a falta de oportunidades representados no gráfico a seguir foram alegados como motivos para as ausências na escola regular e frequência às turmas de EJA. Destaca-se também aqueles que não responderam ao que foi solicitado.

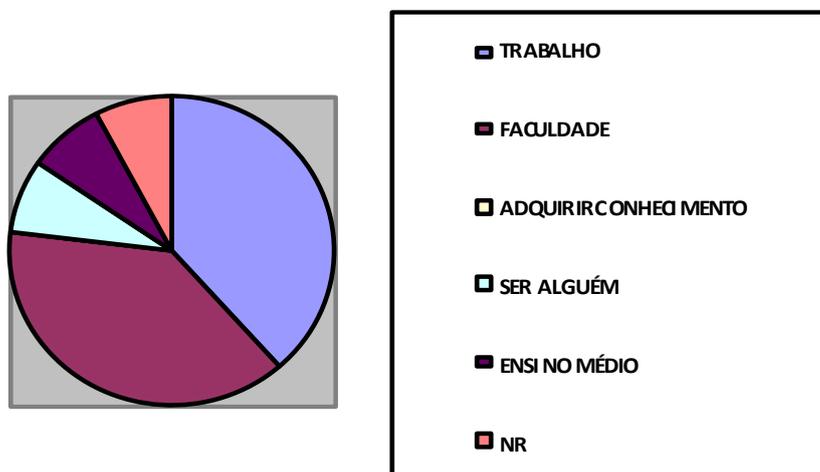
Gráfico 02- Motivos que levaram ao ingresso tardio na EJA



Fonte: Informações levantadas através de questionário junto aos estudantes da EJA- Estágio V- ano 2016.

Contudo, o ingresso e a permanência na escola, mesmo com o início tardio, traduzem os interesses que fazem jovens e adultos buscarem o conhecimento escolar. Nota-se, apesar das inúmeras dificuldades vividas pelos estudantes que frequentam a EJA, ainda permanece a crença de que é possível buscar formação em níveis mais elevados da educação escolar, reconhecendo a necessidade do conhecimento para adquirir trabalho e melhorar o sustento da família. Há aqueles que não responderam aos questionamentos e esses estão entre os que se ausentam com frequência da escola. Observamos no gráfico a seguir a configuração dessas expectativas.

Gráfico 03: Expectativas para a vida após a conclusão dos estudos



Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir das informações levantadas através de questionário junto aos estudantes da EJA- Estágio V- ano 2016.

Diante da diversidade e expectativas observadas no grupo, chamou a nossa atenção um aspecto que consideramos relevante para a análise e surge como uma subcategoria para entender o currículo: **a afiliação/estranhamento**. A aproximação e mesmo o afastamento observados na relação com o conhecimento nos remetem às reflexões trazidas por Charlot (2000) acerca do fracasso escolar, ou como entendemos o distanciamento da escola em virtude da ausência da ressignificação do conteúdo. Concordamos com o autor quando diz que não há fracasso escolar, mas estudantes que fracassam em virtude de situações determinadas, ou seja, compreendemos que, para o estudante se aproximar do conhecimento e compreender o seu significador ou mesmo ressignificá-lo, esse deve ser pensado em suas especificidades, dentro dos diversos contextos, com sujeitos específicos e a partir de suas vivências e necessidades, sem, contudo desconsiderar um universo maior e exigências de uma sociedade em que estejam inseridos. Nessa perspectiva, tentaremos entender as percepções de professores e estudantes acerca das implicações das vivências socioculturais na aproximação dos últimos ao conhecimento escolar e, portanto, da ressignificação.

Ao serem questionados sobre a experiência escolar, as falas dos estudantes revelam afiliação¹¹ com a escola, com os professores e com o conteúdo ensinado. Afirmativas como “Estudei e adquiri conhecimento na escola” (10) são comuns. Os aspectos negativos são direcionados a sua própria condição, ou falta de condição de aprendizagem. “não sou muito inteligente, sou ruim em algumas matérias” (01) “por motivos pessoais sempre ficava mudando de escola, e por causa disso reprovei várias vezes” (2), “Aprendi. Eu sou um bom aluno, mas falo demais” (5), “Sou ruim em algumas matérias” (7).

A prática pedagógica, ou o processo de ensino perpassa as falas, à medida que os questionamentos são direcionados a pontos específicos da relação dos sujeitos com o conhecimento. Os estudantes dizem que o não aprender está relacionado com uma condição individualizada, entretanto quando verticalizamos a pergunta sobre se sentem dificuldade para aprender os conteúdos e por quê, alguns insistem em afirmar que não sentem dificuldade, ou que “Basta prestar mais atenção no que a professora ensina para aprender”, quatro estudantes, entretanto, sinalizam porque não aprendem. “Matemática, não entra na minha cabeça não” (1) “Matemática, eu faço pela minha cabeça e acerto, mas na hora que a professora passa no quadro eu não sei nada” (06), “Senti dificuldade de aprender os conteúdos, devido a minha idade, além de ser puxado cuidar da casa, dos filhos e manter as responsabilidades da escola.” (4) Associam inclusive às dificuldades, os momentos de estranhamento com o conhecimento escolar.

As afirmativas chamam a atenção para alguns elementos da relação com o conhecimento. Qual sejam, este processo exige predisposição do estudante para aprender, mediação adequada das professoras e seleção do conhecimento voltado às características dos estudantes e às suas vivências. A análise desses elementos se faz necessária, pois, há uma relação complexa entre sujeitos.

A predisposição para aprender pode parecer apenas resultante da vontade e escolha dos sujeitos, entretanto há mais para se observar. Sem anular o desejo e liberdade individual de cada estudante, há que ressaltar, os aspectos relacionados ao fazer cotidiano interferem na disposição para os estudos. O trabalho exige esforço físico e gera cansaço e sono, a alimentação, muitas vezes não supri as necessidades, as preocupações diversas, os problemas de saúde e a baixa visão decorrente da idade e o medo da violência no entorno da escola são,

¹¹ Alain Coulon (2008) discute a afiliação de estudantes com a Universidade e o conceito é aqui utilizado para compreender a relação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos com a escola e o conhecimento escolar.

de maneira recorrente, observados pelos professores como motivos que tiram a atenção durante as aulas. Há ainda a agitação própria do adolescente que frequenta a mesma série repetidas vezes e agora busca a EJA, a desatenção estimulada pelo uso do celular e acesso às redes sociais e o consumo de substâncias proibidas ou não, associadas a outros fatores, contribuem para a distração.

São reflexos de uma sociedade que cria contextos para muitos serem excluídos dos espaços escolares. Isto faz pensar sobre os altos índices de “evasão” entre os jovens e adultos da EJA, o estudante evade, ou a Escola/sociedade provoca essa evasão? Apesar de tudo isso, o desejo de aprender também está latente nos sujeitos que direcionam suas ações a objetivos e metas. Diz o estudante “Gosto de escrever, ter conhecimento para meu futuro” (10), ou seja, querem algo mais e isso, apesar das adversidades, pode contribuir para uma aprendizagem significativa e a permanência na escola, pois segundo a perspectiva humanista de Novack, diz Moreira (2006), acredita-se que, para o estudante perceber o significado do conhecimento, o desejo pessoal para o aprendizado se mostra fundamental.

Os estudantes demonstram a perda do vínculo com os estudos quando se veem incapazes de aprender. Dizem que entre os momentos de estranhamento com o conhecimento escolar estão aqueles onde sentem desânimo, dificuldade de aprendizado na leitura e “dificuldade em algumas matérias, por exemplo, matemática e português” (01). Tal condição é enfatizada pelas professoras, (R) disse que outras questões desestimulam o estudante, como por exemplo, o conteúdo ensinado, “muitos pensam que a EJA é de pouco conteúdo e, quando vê que tem que estudar, desanima”. A difícil conciliação entre o trabalho e o estudo também leva até a pensar em desistir da escola. Acrescenta (R)

“a evasão existe e é grande. Acredito que a escola tem responsabilidade, pois deveria chamar o estudante, muitos são adolescentes e não querem estudar, vem pra escola sem grandes interesses, então a escola precisa chamar a família. Deve trazer a família pra participar, a motivação da família é importante para motivar os jovens e adolescentes. Mas também muitos trabalham em atividades que exigem do corpo e o trabalho pesado cansa e tira o estudante da escola”.

Nesse contexto, como o estudante pode construir o desejo de estudar? Ou, como a é possível promover a afiliação do estudante com escola? A dificuldade do conteúdo, as condições de trabalho enfrentadas no cotidiano, o desinteresse dos adolescentes e o distanciamento de suas famílias tem se mostrado como elementos que interferem não apenas

na permanência destes na escola, mas também no surgimento do desejo de aprender e, portanto no desenvolvimento das aprendizagens necessárias.

Contudo há também os que dizem não haver estranhamento com o conhecimento escolar e gostam de tudo. Aproximam-se significativamente do conhecimento quando “as professoras explicam bem” (2), “incentivam a terminar os estudos” (9) “estou aprendendo” (3), “eu consigo ler e comunicar com os outros” (10), “estamos estudando um assunto em que há debate”. Mostram-se envolvidos com o conhecimento escolar e, mesmo com todos os problemas enfrentados, diz o CP, “os nossos alunos também são interessados. Nós tivemos uns oito alunos que disseram que tentariam o vestibular” em 2015. Vale ressaltar, a grande maioria não demonstra interesse em cursar a universidade, alguns dizem que querem aprender a ler e escrever, ficar inteligentes, obter conhecimentos para ensinar aos filhos, ou seja, são outras, as motivações para os estudos.

O reconhecimento dos fatores de atração na percepção do estudante na sua formação nem sempre coincidem com os fatores de atração na percepção da escola na elaboração da proposta curricular. Mesmo reconhecendo os diversos aspectos que movem os adolescentes, jovens e adultos em direção à educação formal, permanece a ideia de que o interesse maior deveria ser a universidade. Nos projetos e discursos de maneira geral essa percepção não se mostra tão direcionada à graduação, pensa-se na formação para a vida como veremos adiante. Entretanto, ao pensar na manifestação do desejo de continuidade dos estudos como fator indicativo para a aproximação com o conhecimento escolar pode-se também estar acreditando na possibilidade de mobilidade social, superação da condição de dominado nos processos de produção econômica e criação de outros caminhos que distancie os estudantes daqueles trilhados por muitos de seus familiares.

Ao considerar o currículo a partir da perspectiva da preparação para o acesso à universidade, a escola pode expulsar os estudantes, pois esses poderão não ver significado em um conhecimento voltado a uma provável aprovação no vestibular. Entretanto, vale ressaltar, em outro extremo, se a escola privilegiar um currículo apenas voltado às vivências socioculturais arrisca-se a limitar as possibilidades de aprendizagens importantes na formação daqueles que desejam cursar a universidade. Nesse sentido, a afiliação pode ser construída à medida que não apenas sejam observados os contextos sociais e exigências de formação impostas pela sociedade, mas, principalmente, reconhecidos os desejos e identidades de quem frequenta a escola.

A discussão sobre as identidades na seleção dos conteúdos para a EJA mostra-se relevante em vista da promoção da afiliação do estudante com o conhecimento. Nossas reflexões nos aproximam da proposta de Freire e Faundez (1985) no que se refere a necessidade de propor ações pedagógicas construídas no diálogo. Ouvir, pode ser o ponto de partida para a construção de propostas curriculares que considerem os anseios de quem estuda e associem as perspectivas sociais nos processos formativos.

Outro aspecto importante considerado na leitura e análise do conteúdo, a partir da categoria currículo, está relacionado à mediação do professor através da **prática pedagógica/ planejamento**.

O currículo oficial da escola descrito no PPP e PAP traz algumas das questões tratadas até o momento no fazer cotidiano e nas percepções apresentadas. Considera as características do grupo da EJA quando aponta que o propósito da ação pedagógica para “essa clientela composta por trabalhadores é fazer com que o ensino-aprendizagem perpassa pela questão política, ajudando-os a resolver problemas do dia a dia em suas profissões” (PPP, 2014, p.13). Destaca ainda que esta modalidade deve “levar em conta as especificidades dos tempos humanos e as diversas formas de organizar a vida, o trabalho e a sobrevivência dos coletivos populares” (p. 14).

Para o desenvolvimento da prática pedagógica a escola prioriza no PPP alguns critérios como: “utilizar o diálogo como mediação entre educador (a) e educando (a)”, “refletir sobre o ato de aprender, valorizando as experiências vividas”, “a reorientação de aprendizagens”. Orienta a avaliação no processo, valorizando a autoria, as experiências, “o desenvolvimento da pessoa humana e a sua participação social” em vista da construção da autonomia, seguindo “os critérios de aprendizagem estabelecidos pela SME e Unidade escolar a partir dos objetivos indicados pelo Ministério da Educação na proposta curricular da EJA” (15).

O PPP e o PAP elaborados pela escola estão em consonância com os documentos legais norteadores da EJA quanto à percepção dos estudantes como sujeitos inseridos em uma sociedade. Reconhece as individualidades no processo de aprendizagem e valoriza as experiências construídas no decorrer da vida. Entretanto não especifica, nos conteúdos escolares, a percepção do coletivo acerca da relação entre o conhecimento eleito para a modalidade e o que seriam as experiências, ou como estamos definindo neste estudo, as vivências socioculturais. Inferimos que os textos propõem a presença das experiências na

dinâmica da apresentação do conteúdo, nas relações estabelecidas entre o conhecimento científico e as vivências ao se buscar referências no senso comum, ou para estabelecer elos com os novos conceitos. Contudo, sentimos a ausência de uma orientação para uma reflexão mais crítica sobre o saber oriundo das práticas e vivências dos estudantes.

Apesar da ausência no texto, tal reflexão, contudo, se manifesta no discurso dos professores. Sobre a temática, destaca uma professora “Então a escola procura reconhecer o lugar que seu aluno vive, o lugar que ele está inserido, como ele se percebe nesse local e aí a gente tenta transformar isso em conhecimento escolar para que ele se sinta incluído e o processo de conhecimento seja significativo”(L1). A fala esclarece a percepção da importância das vivências na ressignificação do conteúdo ensinado na escola, não apenas da professora individualmente, mas da “escola”, enquanto instituição, e na prática, compreendendo isso, desenvolve suas ações para efetivar o que acredita.

Entende-se com isso, que o processo de planejamento, não se esgota na planificação, as percepções individuais perpassam o processo e se manifestam no discurso de quem planeja. A fala dos professores esclarece como é pensada a ação pedagógica no processo de promover a aproximação dos estudantes com o conhecimento escolar. Diz a professora

“na minha prática, eu tento fazer um trabalho voltado para a prática deles. Eu não trabalho a matemática apenas com x, y ou álgebra, eu trabalho voltado para a vida deles e com os quais eles se identificam. E também com o conteúdo que vai instrumentalizá-los para outros conteúdos, por que o conteúdo as vezes ele não é importante ali, naquele momento, mas instrumentaliza para conteúdos mais complexos que eles vão precisar. Então a gente não pode deixar de trabalhar conteúdos do programa também” (L1).

Observamos que não há uma redução do conhecimento ensinado na escola ao senso comum e às vivências. A prática busca aproximar o conhecimento escolar do mundo e das vivências do estudante, sem, contudo, retirar-lhe a oportunidade de conhecer os conteúdos definidos pelos currículos estabelecidos oficialmente.

Para compreender melhor esse processo decidimos observar uma aula. Estivemos na escola para realizar entrevistas com os estudantes, a intenção era utilizar momentos livres para conversar com pelo menos um estudante naquela noite. Qual não foi a surpresa quando, mesmo com a autorização da professora, os estudantes não quiseram participar em um primeiro momento sabendo que deixariam de realizar parte de uma atividade há muito

esperada pelo grupo. Após a negociação, ao propor a realização da entrevista antes da referida atividade, aceitaram participar. Dessa forma, responderam os questionamentos.

Em seguida, a convite da professora, fomos para a sala onde os estudantes apresentaram orgulhosos os trabalhos realizados naquela noite, ou seja, o produto da sequência didática proposta na aula da disciplina de Língua Portuguesa. Mostraram esculturas no barro com imagens representativas da obra do escultor pernambucano Mestre Vitalino. O processo foi desenvolvido da seguinte forma, a professora promoveu o estudo de texto presente no livro didático utilizado pela turma, seguindo a dinâmica organizada por ela no processo de trabalho. Para concluir o estudo, os próprios estudantes sugeriram utilizar o barro para construir esculturas na perspectiva de desenvolver a releitura das obras a partir do contexto local e/ou regional.

Organizaram uma coleta de dinheiro para adquirir o material para as esculturas. Nessa noite, construíram esculturas diversas, e quase todas, apesar de terem origem na obra de um artista pernambucano, foram criadas com base na releitura que fizeram de imagens representativas da cultura barreirense e baiana. Fizeram carros de boi, pilão, imagem da baiana, do cangaceiro e do vaqueiro, entre outros objetos. A leitura da obra do Mestre Vitalino pelos estudantes traz à tona conhecimentos presentes no imaginário popular não apenas do nordestino, mas principalmente do contexto local. Ao ser questionado o porquê da escolha, um estudante diz “Meu pai usou muito pra arar a terra”, olhando admirado o seu “carro de boi” e uma estudante “Queria me vestir assim!”, mostrando com orgulho sua baiana. As esculturas ficaram sob a responsabilidade da professora para finalização do processo e preparação da exposição organizada pelas turmas da EJA.

Este momento da prática pedagógica possibilitou a leitura para além do texto em uma dimensão crítica onde o leitor se coloca como sujeito que desvela o escrito. Mas não de qualquer jeito, pois conforme lembra Freire “o leitor crítico é aquele que até certo ponto “reescreve” o que lê, “recria” o assunto da leitura em função de seus próprios critérios” (FREIRE, GADOTTI e GUIMARÃES, 1985, p.113). O fato de não apenas refazer o caminho do autor na produção das obras, refazendo o que fora produzido por ele, mas, ampliar a compreensão para o seu próprio espaço e contexto, denota a imbricação dos estudantes com o sentido do fazer do artista enquanto representação de uma leitura de mundo particular, mas que pode ser realizada por qualquer indivíduo a partir de sua sensibilidade. É o auto

reconhecimento no conteúdo ensinado pela escola e presente no texto, ampliando para a proposição dos conteúdos significados culturalmente pelos estudantes.

A autoria dos estudantes na proposição de conteúdos e ações para a prática pedagógica reforça a ideia de que

Toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele que, ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo, afinal (FREIRE, 1993, p. 109).

Esse reconhecimento dos sujeitos, e, principalmente, a atuação deles na construção curricular perfaz um caminho que faz emergir o que Macedo chamou de “etnocurrículo”. Torna-se uma possibilidade, dessa forma, nas palavras do autor, “desconstruir a noção colonizadora de que currículos seriam artefatos pedagógicos feitos tão somente por especialistas e legitimados apenas por autoridades culturais educacionais, asseguradas por aparelhos ideológicos institucionalizados” (2013, p.427). O PPP, bem como os PAP, podem ter sido elaborados mediante as informações legais trazidas nos documentos oficiais e orientações da SME, contudo o que efetivamente ocorre no espaço escolar está reorganizado, pelas escolhas, ações e significados acrescentados pelos sujeitos da ação pedagógica.

As ações desenvolvidas constituem-se no que Macedo (2013a) chamou de “atos de currículo”, produzidos pela professora que, por sua vez, estimulou a produção também pelos estudantes. O texto presente no livro didático tornou-se o ponto de partida para na articulação com as experiências vivenciadas pelos estudantes, expandir um leque de informações que, apropriadas pelos estudantes, foram ressignificadas e integradas ao seu universo. Os “atos de currículo”, porém, resultaram também, neste caso, da capacidade da professora de criar condições para estimular os estudantes, ou seja, do “grau de compromisso ou envolvimento do ego no desenvolvimento intelectual dos seus alunos e a capacidade para gerar excitação emocional e uma motivação intrínseca para a aprendizagem” (AUSUBEL, 1980, p.415).

O currículo pode ser considerado um documento em constante processo de construção, imbricado das identidades dos sujeitos, torna-se um instrumento na inclusão ou exclusão social a partir dos direcionamentos efetivamente realizados na prática. Decorre, portanto, das ações desenvolvidas pelos atores da atividade educativa, suas diversas possibilidades de resultados.

3.2 Olhares sobre uma cultura: percepções que constroem a prática pedagógica

“(o conhecimento) É tudo que a gente aprende no dia a dia”

“É saber lidar com todo mundo”.

“Conhecimento é você ter grande responsabilidade no que faz”.

A aproximação conceitual entre os objetos: conhecimento e cultura perpassa todo nosso estudo. Não consideramos isso um problema, visto que não nos interessa a separação, mas a imbricação dos conceitos na perspectiva de compreender o processo de aprendizagem dos jovens e adultos estudantes. Como já dissemos da aproximação conceitual em nossas discussões no capítulo dois, reiteramos que o fazer humano resulta na cultura e o conhecimento, seja ele oriundo do senso comum ou da produção validada pelos centros acadêmicos, é um desses produtos.

A cultura, historicamente, entendida como produto do intelecto capaz de acumular informações e saberes que a humanidade construiu, também pode ser definida como o saber popular, produzido nas práticas diárias necessárias à manutenção da vida humana. Em ambas as percepções aparecem como resultado do trabalho e produção dos homens e pode ser reconhecida como conhecimento.

Desse entendimento conceitual essa categoria será analisada a partir de subcategorias que se apresentam na distinção do conhecimento enquanto relação do sujeito com o mundo, mas também como produto dessa relação, tanto no fazer ingênuo do cotidiano, quanto no fazer direcionado por técnicas e método científico. Apenas para o processo de análise aqui empreendida faremos a divisão em partes. O conhecimento pode ser entendido como o conteúdo eleito como formativo, já as vivências são práticas culturais aprendidas e repetidas pelos brasileiros nas suas atividades habituais cotidianas, mas que resultam do exercício do pensamento de pessoas inseridas no espaço e tempo de uma sociedade e elaboradas em função da constituição de um habitat coletivo de convivência e sobrevivência. Elegemos, assim, as subcategorias: **conhecimento e vivências**, sendo a primeira analisada a partir das percepções de estudantes e professores e a segunda a partir dos eixos: trabalho, religião e esporte/lazer.

Para a discussão da subcategoria **conhecimento**, em vista de analisar a relação conhecimento e cultura a partir das vivências socioculturais foi perguntado aos estudantes, se o que aprendem na escola acrescenta algo em sua vida. As respostas foram: “inteligência”, “sabedoria”, “muita coisa”, “muita coisa boa”, sempre numa perspectiva positiva,

concretamente, destacam o aprendizado da leitura e da escrita, mencionado por alguns. Associam ao conhecimento ensinado e à própria instituição escolar um valor que torna a educação formal um objetivo a ser buscado em função das possibilidades oferecidas, principalmente, para a inserção no mundo do trabalho. Entretanto, quando questionados se os conteúdos ensinados na escola são úteis para o seu trabalho¹², apenas um destacou o conteúdo de matemática “a divisão e a multiplicação”. E sobre o que gostaria de aprender na escola, quando consegue verbalizar para além da abstração, ou da resignação, responderam “Gostaria de aprender algo que a escola falasse do dia a dia, das profissões, trabalho e emprego”(9), “Tudo que a professora ensinar já é bastante para mim.” (3) ou então a ler e escrever de modo geral.

Não consideramos apenas a utilidade, mas também a estética, ou o simples prazer da descoberta. Ao ser questionado sobre o conteúdo que mais gostou de estudar uma estudante respondeu “monômios, porque eu não sabia que existia” (3). Não há um motivo concreto para gostar do conhecimento, gosta-se simplesmente por descobrir que existe e aprender, e isso depende de cada indivíduo, de sua subjetividade e das relações estabelecidas com o que ocorre ao seu redor. “Todos os aspectos da realidade vivenciada, dos hábitos familiares aos programas de televisão assistidos, passando por experiências sociais mais amplas, bem como pela vida afetiva e familiar, contribuem para a tessitura das redes de subjetividades” (SANTOS, 2000). Assim, as experiências cotidianas individuais, formam referências e se relacionam com as informações novas de forma individualizada ou no contexto social, contribuindo na formação das percepções dos estudantes.

Torna-se relevante reconhecer as subjetividades e interpretações de cada sujeito no processo de definição do conhecimento a ser ensinado, pois, afirma Paiva:

está-se formulando um outro lugar para pensar a ação pedagógica, com professores e alunos produtores de propostas curriculares, do mesmo modo que se assume que o currículo emerge dessas práticas, das redes cotidianas, e não se formula de fora, de outro lugar diferente daquele em que a produção de conhecimentos se tece’. (2002, p.7).

O contato com o conhecimento sobre o qual estamos falando ocorre através da leitura do texto e do mundo. Assim, perguntamos, gosta de ler? Sete estudantes responderam sim, dois não e dois não responderam. Quanto às leituras prediletas apenas quatro foram

¹² Tentamos, com o questionamento, buscar as relações do conhecimento escolar com as vivências dos estudantes no trabalho.

específicos dizendo “livros românticos”, “alguns quadrinhos” “sobre comida” e “livro de cordel”, um disse não porque fica nervosa, associando ao ato de ler em público. Destes, 88% tem acesso a livros e revistas, compreendidos estes livros às vezes como livro didático. O acesso à biblioteca, cinema, teatro, exposições de arte, feiras de literatura, ou outros espaços culturais decorre de ações desenvolvidas pela escola, possibilitando a participação dos estudantes que se interessam. Assim, os meios para a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade através da leitura se apresentam reduzidos, sendo a escola o principal espaço para isso.

O distanciamento dos portadores de textos e assim, dos meios de acesso ao conhecimento, corrobora para as lacunas observadas no aprendizado do conteúdo formal pelos jovens e adultos. Há, contudo, na posse dos estudantes, um referencial embasado na apropriação decorrente das experiências vivenciadas e que estão relacionadas aos gostos demonstrados na opção pelos tipos de textos. Nota-se, pela associação feita, as preferências direcionadas pelas características de cada um: o adolescente e os quadrinhos, a moça e o romance, a dona de casa e o livro sobre comida, entre outros. São aproximações que denotam as imbricações entre as vivências culturais cotidianas e o conhecimento construído no âmbito da instituição escolar.

A participação declarada dos estudantes nos eventos tradicionais da cultura local é de um percentual bastante reduzido. Apesar dos eventos religiosos e esportivos existirem em número significativo, confirmado pela nossa observação na comunidade durante dois anos, entre os estudantes poucos declaram participar. Entretanto, a presença destes, como também de egressos da escola nas atividades individuais ou coletivas pode ser observada com frequência.

A percepção dessas vivências pelo coletivo de professores e coordenador pedagógico da escola pode ser observada nos processos de planejamento. Nosso relato decorre das falas dos professores nos Círculos de Diálogo ou CD, como chamaremos a partir daqui. Os professores se reúnem para planejar as atividades pedagógicas do ano letivo. São encontros realizados durante uma Jornada Pedagógica com a duração de três dias antes do início das aulas. Nesta ocasião, em 2015 apresentamos o projeto de pesquisa e solicitamos a participação do grupo na dinâmica do estudo. Para tanto, foram destacados do projeto: o problema contextualizado na escola, os objetivos geral e específicos, os procedimentos metodológicos e o provável produto a ser construído pelo/para o público que faz a EJA na escola.

O planejamento das atividades pedagógicas na escola ocorreu de forma articulada com a rede municipal de ensino a partir de uma proposta macro de intervenção e referenciada no Projeto Político Pedagógico da escola. Os docentes reuniram-se com os gestores e coordenadores pedagógicos para definir objetivos, metas e ações a serem desenvolvidas no decorrer do ano. Conforme a programação, após análise das atividades e resultados do período letivo anterior, destacando os aspectos positivos e dificuldades enfrentadas, observaram o Projeto Político Pedagógico e discutiram as necessárias modificações conforme as situações que se apresentavam para o ano em curso. A equipe discorreu sobre as características do grupo de estudantes recebidos, a partir dos dados apresentados pela secretaria da escola. Em seguida, agruparam as turmas e distribuíram os docentes segundo a formação e afinidade.

A proposta de conteúdos considerou as orientações da SME, conforme projeto macro a ser desenvolvido por todas as escolas do município, como também a formação e experiências dos docentes nas suas respectivas áreas de trabalho. A elaboração da proposta ocorre depois de duas semanas de aula. Na escuta dos professores e CP percebemos a preocupação do grupo em identificar características dos estudantes quanto à idade, ao nível de aprendizagem, à expectativa em relação à escola, à religião praticada, às tradições, gostos musicais, atividades exercidas fora da escola (laboral, religiosa e esportiva/lazer), relações afetivas, estado de inclusão/exclusão social, hábitos alimentares, autoestima e visão política. Dessa forma, a partir do levantamento inicial das características dos estudantes, realizado nos primeiros dias do período letivo, o grupo definiu os temas relevantes a serem estudados em cada disciplina dos segmentos da Educação de Jovens e Adultos.

A escola propôs como eixo condutor dos estudos uma temática específica para os adultos, diferenciando assim, da proposta de trabalho das crianças. Dessa forma, são definidos os conteúdos para a EJA, buscando contemplar o interesse das pessoas de acordo com sua faixa etária. Segundo as professoras, “a intenção é aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes”.

O segundo CD ocorreu no momento do Conselho de Classe final, cujo objetivo é avaliar os trabalhos desenvolvidos pela equipe e, principalmente os resultados da aprendizagem dos estudantes durante o período letivo de 2015. O Conselho de Classe ocorreu no mesmo dia, nos três períodos, coordenados pela mesma pessoa o que torna tal tarefa bastante cansativa. Assim, as atividades do conselho aconteceriam mais cedo às 7h. Conversamos inicialmente com uma professora e o CP, mais tarde com as demais. Foi dada

sequência á atividade, pois os docentes relatavam a necessidade, por questões particulares, de voltarem mais cedo para suas residências.

Na avaliação das atividades do ano de 2015 as professoras registraram suas considerações sobre a aprendizagem. Diz “Não foi só a evasão que diminuiu, a qualidade melhorou. Se você visse as apresentações da turma, a segurança dos alunos” (L1), introduzindo discussão sobre o desempenho dos estudantes da EJA. Novamente a atuação da família surge como fator importante representado nos resultados.

*“Um dos motivos seria a falta de motivação da família, a falta de alguém o pai ou a mãe para dar apoio, para impor limites, para dizer: _Olha! Você está cansado, mas tem que ir pra escola, lá esta o seu futuro. Um adolescente, que não tem certo a importância dos estudos para a vida, precisa dessa força. A segunda, e não a primeira, são as drogas.” (CP),
“A escola sabe da pouca maturidade desses adolescentes que estão na EJA e, por isso tem que puxar a família pra participar, já que este aluno é menor de idade e está estudando a noite, está na EJA ele precisa ter alguém responsável, pois o adolescente não responde por si e a família não participa. A escola tem sido um pouco omissa, ela tem que fazer um movimento pra família participar mais, porque alguém precisa ser responsável por esses alunos.” (R).*

Ao serem questionados se acham outros aspectos relevantes para os estudantes deixarem a escola, dizem “No caso daqueles que trabalham em serviço pesado, e seria a maioria, sim. O trabalho atrapalha, eles chegam em casa com estresse, pois eles trabalham fazendo massa, concreto” (CP) e “O trabalho deles é muito manual, trabalho braçal mesmo, porque eles não têm estudo pra ter uma profissão, eles sempre chegam muito cansados. Um exemplo disso foi um aluno que, na 4ª unidade estava esgotado, ele arrumou um trabalho de servente de pedreiro, na última semana ele não conseguia estudar, se concentrar” (R). Entretanto concordam que o trabalho pode também contribuir para a aprendizagem, pois “Muitos deles percebem que é na escola no estudo, que eles podem conseguir alguma coisa na vida, uma profissão mesmo para eles saírem desse tipo de vida” (R). Outra questão é a idade, ou melhor, a diferença de idade.

Uns bem mais velhos, mais idosos, outros mais jovens e aí acaba existindo um conflito de interesses, porque o mais idoso vem com vontade, ele quer aprender, o mais novo, jovem, adolescente leva na brincadeira e essas brincadeiras incomodam e, geralmente, os primeiros a evadirem são aqueles de mais idade. Eu encontrei até Maria na igreja este fim de semana. Quando a gente começa a impor limites, exigindo mais seriedade, eles sentem que a escola não é o oba, oba que eles esperam, aqueles que não tem objetivo de

estudar realmente acabam indo embora e sobram poucos, ou seja primeiro eles atrapalham, depois desistem e ficam os sobreviventes. (A)

As avaliações refletem no instrumento que direciona o planejamento da escola. O Projeto Político Pedagógico construído pelos componentes da Escola em estudo contextualiza a instituição, define os objetivos, metas e práticas a serem almejadas pelo coletivo escolar. O Objetivo geral “Proporcionar [...] uma interação entre comunidade, família-escola, na qual o indivíduo seja capaz de emitir opinião própria e ser um agente ativo na sociedade em que vive, fazendo do conhecimento uma forma de subsidiar essas ações” registra a intencionalidade da equipe em organizar uma escola que, situada em um contexto, possa contribuir para a construção da sociedade. Pensa também, uma escola conectada a outras instituições, reconhecendo a relação com a coletividade.

Assim, a concepção de ensino aprendizagem entende que a escola está inserida em um meio social e esse não pode ser desvinculado da prática educativa. O estudante é visto como sujeito que deve ser respeitado em suas ideias e busca definir, a partir do contexto escolar, a finalidade da educação, ou seja, o desenvolvimento da autonomia para uma participação crítica na sociedade.

Essa forma de pensar revela uma escola que entende a sociedade local e se preocupa com as mudanças que ocorrem no mundo e afetam as pequenas comunidades. Busca, portanto, a preparação de cidadãos capazes de atuar com independência em novos contextos, oferecendo uma educação situada no local e no global ao mesmo tempo. Essa preocupação lembra Montaigne quando afirma “mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça bem cheia”, ideia reafirmada por Morin (2006) nas discussões acerca dos destinos da educação contemporânea.

Os documentos escritos são importantes, porém a discussão sobre a inserção das vivências socioculturais no planejamento e seleção do conhecimento na escola exige o conhecimento e reconhecimento, por parte dos que planejam, destas práticas e da percepção dos estudantes sobre suas próprias ações. A escolha na subcategoria **vivências** a partir dos eixos: trabalho, religião e esporte/lazer para a análise decorre da importância que eles representam no contexto do bairro onde a escola está inserida. Tal destaque se impõe no levantamento histórico da formação da comunidade da Morada da Lua. Identifica-se, com as observações exploratórias preliminares ao estudo, que a busca por melhores condições de vida através do trabalho foi fator relevante na condução da formação do bairro. As ações iniciais

da comunidade na organização e posteriormente na construção de uma igreja na localidade, contribuindo para unificar objetivos e para a realização de ações em vista do desenvolvimento local, bem como as práticas religiosas atuais com os eventos e instalação de igrejas protestantes e centros de religiões afro-brasileiras e por fim a criatividade com que retomam e criam novas práticas de lazer e esporte, fizeram com que fosse possível estabelecer estas práticas como referência para o estudo.

Buscamos, assim, conhecer as percepções dos sujeitos estudantes sobre suas vivências e a relação dessas com o conhecimento escolar, ouvindo seus relatos a partir dos seguintes questionamentos: Considera a escola importante para sua vida? Trabalha e tem profissão? O que você aprende na escola contribui para o exercício da sua profissão? Pratica efetivamente alguma religião? Qual a importância da religião em sua vida? Realiza algum esporte? Por quê? O que faz para se divertir? Participa de alguma festa tradicional na comunidade? Descreva essa festa? Os conteúdos ensinados na escola estão relacionados às atividades que você desenvolve no dia a dia?

Seguem alguns exemplos de verbalizações e análises que ilustram as vivências desses sujeitos, identificados na numeração ao fim das frases, a partir dos eixos em destaque:

Eixo 01: TRABALHO



A fábrica



O ambulante

- “A escola é importante por que as pessoas aprendem a ser alguém na vida para ter um trabalho melhor” (1)
- “Sem estudo você não chega a lugar nenhum” (10)
- “Sem ela (escola), não vou conseguir nada” (3)
- “Ler e escrever fica mais inteligente” (7)
- “Sou vendedora e babá, a matemática ajuda” (8)
- Sim, porque se eu aprendo, vou ter chance de fazer algum curso (9)
- “Os conteúdos de matemática ajudam muito, as divisões e as multiplicações” (9).
- “Tudo que fazemos no dia a dia a gente usa um pouco do que aprende na escola” (2)
- “O que eu aprendo serve para usar no trabalho” (3).

No grupo de estudantes participantes do estudo, 45,45% tem profissão e consideram os conhecimentos ensinados pela escola úteis para seu trabalho, 36,36 não trabalha e 18,18 não responderam. Apenas em duas respostas não houve o reconhecimento da importância para o trabalho do conteúdo ensinado na escola. As afirmativas decorrem de aceitação do papel social construído hegemonicamente para a instituição escolar na sociedade atual. Papel este moldado inclusive pela educação informalmente realizada pelas famílias e sociedade e formalmente organizada nos espaços educativos. Ou seja, “a hegemonia é constituída pelas nossas próprias práticas cotidianas. Ela é constituída pelo conjunto de ações e significados do senso comum que constituem o mundo social tal qual o conhecemos, um mundo do qual fazem parte os elementos curriculares, pedagógicos e avaliativos das instituições educacionais” (APPLE, 2002, p. 56-57) e, dessa forma a própria escola corrobora para sua fixação, com relativo sucesso. Percebemos isso na afirmativa “sem ela (escola), não vou conseguir nada” (3), indicando que, no imaginário do estudante, o futuro e todas as realizações pessoais estão determinados pelo acesso à educação formal.

Entre os estudantes, considerado aqui aqueles que frequentam a escola, há a crença na educação formal como possibilidade para “ser alguém na vida e encontrar um trabalho melhor”, ou seja, está estabelecida como um elemento para a mobilidade social, sendo reafirmado pela necessidade do conhecimento escolar para a ascensão social. Sobre as possibilidades de mobilidade social criadas pelo acesso ao conhecimento ensinado nas escolas diz Apple (2002),

Em geral, a teoria do capital humano afirma que as escolas são agentes importantes de crescimento econômico e de mobilidade [...] Na medida em que os estudantes aprendem esse conhecimento, eles podem “investir” suas especialidades e capacidades adquiridas para ascender a melhores ocupações (p.59).

Tal concepção, porém, não é consenso. No lado oposto dos defensores da possibilidade de ascensão e mobilidade social através do acesso ao conhecimento ensinado nos espaços formais de educação, estão os teóricos da alocação, que afirmam,

As escolas não estão aí para estimular a mobilidade generalizada. Ao invés disso, elas atuam basicamente como mecanismos de classificação. Elas distribuem os indivíduos pelos seus “lugares apropriados” dentro da divisão hierárquica do trabalho e transmitem disposições, normas e valores (através

do currículo oculto) necessários aos trabalhadores para sua participação eficaz no seu lugar respectivo da escala ocupacional” (IDEM, 2002, p.59)

Nessa perspectiva, para Apple (2002) estaria bem próximo dessa ideia dos teóricos da alocação, a teoria do capital cultural de Bourdieu em que a progressão dos estudantes estaria relacionada à posse do estilo, da linguagem e das disposições culturais dos grupos dominantes e o desajustamento ao resultado do distanciamento do estudante desse conhecimento escolar.

Para o autor os teóricos da alocação “deixam de apreender que as escolas atuam também como um dos modos principais de produção das mercadorias culturais exigidas pela sociedade capitalista” (APPLE, 2002, p.61-62). Ou seja, “as escolas não atuam “meramente” como mecanismos de distribuição de um currículo oculto e de distribuição de pessoas pelos seus lugares “apropriados” fora delas. Elas são elementos importantes no modo de produção de mercadorias da sociedade” (IDEM, p. 63).

Uma explicação sobre a relação entre as práticas pedagógicas e curriculares nas escolas e as “estruturas externas de dominação” na sociedade requer teorias mais completas do que as existentes, segundo esse autor (2002).

uma teoria desse tipo teria que relacionar os tipos de conhecimento considerados importantes nas escolas (conhecimento legítimo ou status elevado), os tipos de alunos que são rotulados como desajustados, as “necessidades” ideológicas, políticas e econômicas da sociedade na qual as escolas estão imersas e, finalmente, o papel do estado em tudo isso, de modo que responda de forma mais adequada do que fazem as teorias simplistas de reprodução econômica agora existente à complexidade dos fenômenos (p. 57).

São diversos os contextos a serem observados para se afirmar o efetivo papel social da escola. Contudo na medida em que os sujeitos apropriam-se do capital social ensinado nas instituições formais de educação as possibilidades se ampliam no que se refere ao acesso aos bens culturais sociais permitindo o acesso a melhores condições de mobilidade em sociedade onde haja diferenciação de classes por fatores econômicos. Ainda, no processo de ensinar um conhecimento reconhecido socialmente, a escola também produz conhecimento ao tempo que está inserida no processo e também interfere no fazer social. Dessa forma, quando o envolvimento em uma dada sociedade acontece efetivamente, as respostas apresentadas pelos processos de ensino podem não apenas reproduzir, mas criar novos contextos. Segundo Apple,

As pesquisas etnográficas ajudaram a deixar bastante claro que não havia nenhum processo mecanicista em que as pressões externas da economia ou do estado moldavam inexoravelmente as escolas e os estudantes de acordo com os processos envolvidos na legitimação e acumulação do capital econômico e cultural. Os próprios estudantes possuem um poder- calcado em suas próprias formas culturais. Eles agem sob formas contraditórias, formas que tanto sustentam esse processo reprodutivo quanto o “penetram” parcialmente (, 2002, p.41).

Assim, consideramos que o reconhecimento dos estudantes em seus desejos, perspectivas, histórias e vivências pode reforçar o poder que possuem de interferir nos processos de dominação que utilizam o conhecimento escolar como mecanismo de reprodução do *status quo* social. São possibilidades abertas, por exemplo, quando as práticas relacionadas ao trabalho são reconhecidas pela escola não apenas como formação de mão de obra para as demandas do mercado, mas, principalmente como fator de valorização do fazer humano, produto da cultura em que os sujeitos transformam o mundo ao seu redor e também a si mesmos. Constatamos que os estudantes participantes deste estudo, mesmo de forma genérica, reconhecem a relação do conhecimento com as práticas cotidianas, por exemplo, quando afirmam “tudo que fazemos no dia a dia a gente usa um pouco do que aprende na escola” (2), o fazer do trabalho, não apenas a profissão, mas todas as práticas cotidianas estão relacionadas ao que se ensina na escola e, por outro lado, o conteúdo escolar relacionado à essas práticas produtivas diversas. Torna-se perceptível, se não a negação, neste caso a ampliação dos limites impostos pela percepção mercadológica do trabalho.

A discussão sobre a ressignificação do conhecimento escolar a partir da relação com as vivências socioculturais na perspectiva do trabalho exige reflexão sobre a construção dos currículos, considerando os contextos nos quais a escola está situada, mas, principalmente, a ação dos professores e estudantes na constituição do conhecimento escolar. Segundo Macedo (2006), as pesquisas que investigam a relação do currículo com a cultura têm sido conduzidas de forma a “negligenciar os espaços de resistência abertos por ações não previstas, dificultando que sejam vislumbradas alternativas a não ser as relacionadas a modificações na estrutura econômica e política” (p.102), ou seja, os pesquisadores entendem que, o que a sociedade espera da EJA no processo de formação do adolescente, jovem e adulto torna-se referência para definir os conhecimentos ensinados, isto é, determina-se o conteúdo ensinado conforme as exigências do mercado ou da economia. Complementa a autora (2006) “O papel do professor como formulador do currículo e o espaço da escola como produção cultural é negado em prol

de uma leitura mecanicista em que o dia-a-dia da escola é regido por normas que lhe são externas” (p.102).

Considera-se assim, numa outra perspectiva, a dos professores e estudantes que nas suas vivências de trabalho na transformação da natureza produzem a própria subsistência e também cultura, outro ponto de partida para a ampliação do universo de possibilidades de construção do currículo. A ação cotidiana do trabalho produz descobertas que são trazidas para a escola e adentram como componente curricular, ressignificadas nos aprendizados realizados na apropriação dos conteúdos estabelecidos, refazendo assim o currículo escolar. São contextos outros, que atribuem significados diversos daqueles definidos pelas instituições e instituem um novo caminho para o currículo.

Eixo 02: RELIGIÃO



- “Sim, sou católica. Acho importante por que ensina como devo viver hoje em dia. E descobrir mais sobre As histórias que ocorreram no tempo de Jesus.(2)”
 “Evangélica, ajuda a não me meter em coisa ruim.(3)”
 “Tudo. Sem religião não temos fé em Deus. (4)”
 “De tudo um pouco. (5)”
 “Sim Evangélica. (6)”
 “Não. (7)”
 “Católica. É importante para mim. (8)
 Não Responderam (1,9,10,11)
 “Sim. Reis e muitas outras coisa”(3)
 “Festa da padroeira, festa junina”(4)
 “Participo da reza que era da minha bisavó. Reza das almas”(5)

Observamos que 54,54% dos entrevistados declaram ter religião, 36,36% não responderam, 9,09, disseram não e, dentre os que frequentam regularmente, 18,18% disseram frequentar todas, 18,18% disseram ser evangélicos, 18,18% católicos. Há certamente vivência religiosa pelos membros do grupo em um quantitativo que representa o fenômeno crescente

de edificação de templos religiosos no bairro onde a escola está localizada. Em nosso reconhecimento da comunidade para o início da investigação, mapeamos nove templos de igrejas evangélicas, uma igreja católica, e dois centros de religião de matriz africana. O número de igrejas evangélicas tem se ampliado nos últimos anos, o que nos impede de afirmar o total efetivo ao fim de 2016. O fato é que, a religiosidade faz parte das vivências sociais e corrobora para a formação das identidades presentes no contexto escolar, visto que os comportamentos e opiniões tem influência declarada dos ensinamentos religiosos.

As falas destacam o papel da religião, ou seja, da ligação com o sagrado, com algo além das explicações materiais, na vida das pessoas. Quando um estudante diz que a religião é “Tudo. Sem religião não temos fé em Deus” (4) percebemos o quanto isso está imbricado na sua vida. Uma retomada histórica no processo de formação do povo brasileiro pode nos fazer compreender essa vocação religiosa, independente dos credos. A vocação mestiça do brasileiro não anula a origem indígena, africana e europeia que, apesar das formas distintas de manifestação foi responsável pela criação e permanência de diversas crenças e tradições entre o nosso povo. São singularidades que, nas misturas ocorridas ao longo do tempo moldaram as identidades e estas se manifestam na atualidade em diversas formas. O fato é que as vivências religiosas estão presentes no cotidiano da população residente no entorno da escola e a frequenta.

As relações de poder fazem com que umas tradições preponderem sobre outras e suas manifestações ocorram de forma diferenciada. Podemos inferir, que os contextos sociais e econômicos também estejam relacionados às formas de manifestações religiosas na atualidade. A busca por uma vida mais equilibrada, com a aceitação social, mostra-se quando o estudante diz sobre a religião escolhida “Evangélica, ajuda a não me meter em coisa ruim” (3), significando a opção por uma vida sem vícios, gastos desnecessários e nem envolvimento em conflitos sociais e, portanto com melhores possibilidades.

Outro aspecto importante foi a ausência de respostas. Houve quem não quisesse responder. Podemos entender esse posicionamento apenas como rejeição ao questionário, por quaisquer motivos, ou na condição de que para o estudante, expor sua religião poderia representar a rejeição do grupo. Sua pertença a grupos pouco reconhecidos socialmente seria “mal vista” pelo coletivo. Com o grupo específico não dispomos de informações suficientes para confirmar as inferências, contudo nossa experiência com adultos ao longo do tempo

corroborar para afirmar que as relações de poder se estabelecem no espaço escolar e os sujeitos criam mecanismos para conviver, ocultando algumas de suas crenças e convicções.

O esvaziamento dos currículos de conteúdos relacionados a temas como religiões de matriz africana ocorreu ao longo da história do Brasil. As pressões sociais conduziram ao resgate desses conhecimentos à medida que levam à elaboração de leis que implementam nas escolas o ensino das tradições do povo desse continente que também construiu o país e a identidade do povo brasileiro e muito mais especificamente o povo baiano. Entretanto, ainda está arraigado no fazer pedagógico da escola a prática que ignora os conhecimentos produzidos pelo povo negro do continente africano e seus descendentes. Tal comportamento pode manifestar-se em virtude do desconhecimento do conteúdo histórico, como também pela dificuldade em aceitar práticas e tradições que não estão incluídas nos processos culturais hegemônicas da sociedade brasileira no que se refere às questões religiosas.

A tratativa dessa temática no currículo da escola em questão tem se desenvolvido nas disciplinas de História e Sociologia. Segundo a professora (V), o conteúdo da História perpassa todas as manifestações culturais do povo brasileiro, entendido este a partir de suas matrizes indígena, europeia, africana e de outros continentes. Os estudantes são convidados a se descobrir, ou descobrir sua história para melhor compreender a história do Brasil e do mundo. Nesse processo, reconhecem suas tradições religiosas, no contexto da formação do povo brasileiro e de seu país.

A prática pedagógica assim conduzida demonstra a percepção do conhecimento em sua contextualização, pois parte da história coletiva de um povo. Nesse sentido, relaciona assim as vivências socioculturais dos estudantes, historicamente, situadas no processo de formação do povo, contudo, sem deixar de reconhecer as diferenças e aspectos particulares dessas características. É o local, individual e o global, coletivo que se unem “como uma apreensão crítica de uma mesma realidade” (GASPARIN, 2007, p.3). Essa forma de agir se insere no propósito definido por Gasparin (2007) de que, “dessa maneira, os conteúdos não seriam mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, anistórico, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história” (IDEM, p.3).

A instituição dessa prática resulta em um fazer para além da educação “bancária” citada por Freire, em que os professores simplesmente depositam o conhecimento e os estudantes recebem. Criam-se possibilidades para “atitudes e atividades de investigação,

reflexão crítica e participação ativa dos estudantes na articulação dos conteúdos novos com os anteriores que eles já trazem” (GASPARIN, 2007, p.7).

EIXO 3: ESPORTE/LAZER



Cavalgada



Futebol



Capoeira

- Futebol e vôlei. Por que acho um esporte interessante (2)
- Não, mas gosto de capoeira. (3)
- Não, por Deus ter me dado três filhos. (4)
- Futebol. Porque gosto (5)
- Sim. Ginástica. (6)
- Futebol. Porque eu gosto (7)
- Não porque eu trabalho durante o dia e a noite eu estudo (8)
- Sim futebol e faço caminhada (9)
- Gosto de sair com os amigos, ir para a casa de parentes no fim de semana (2).
- Jogo capoeira, saio com amigos (3)
- Conversar (6)
- Jogar bola (7)
- Vou para festa (8)
- Pratico futebol porque gosto de trabalhar a parte física. Eu queria trabalhar numa equipe profissional (9)

No Brasil entende-se popularmente o lazer como aquelas atividades isentas de métodos realizadas no tempo livre e o esporte a atividade física conduzida a partir de regras em processo de competição. Contudo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997), a definição de critérios para delimitar essas práticas torna-se difícil, pois, existem semelhanças e diferenças vinculadas aos contextos em que são exercidas. Apenas para conceituar, o referido documento considera esporte “as práticas em são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e profissional. Envolve condições espaciais e de equipamentos sofisticados” (IDEM, p.48). Há práticas diversas como lutas, danças, jogos e ginástica realizadas, ora como esporte, ora como lazer, mas com objetivos semelhantes de preservar e manter a saúde e desenvolver habilidades do corpo.

Para a ciência, a relação com o mundo se dá através do corpo ou da experiência sensível. Essa experiência permite o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo. Entretanto, a atividade física, no contexto escolar deve ser vista para além do biológico elas precisam ser observadas em "seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular a partir daí as propostas para a Educação Física escolar" (IDEM, p.27)).

Nos espaços da EJA oferecida no período noturno, a Educação Física é facultativa, segundo a LDB/96. A atividade corporal depende da proposta pedagógica e das iniciativas dos docentes nas demais disciplinas, entretanto o reconhecimento da atividade física e do corpo como conteúdo do ensino, ou o corpo como objeto de conhecimento "que se relaciona dentro de um contexto sociocultural" (IDEM p.25) permanece presente de forma significativa nos documentos legais.

Na escola onde realizamos nosso estudo, os aspectos relacionados ao corpo destacam-se na ação pedagógica proposta no PPP. A temática é apresentada através de "palestras com especialistas em saúde, ou outra área, para discussão das questões que afetem a comunidade; como higiene e prevenção de doenças e uso de drogas e gravidez indesejada" (PPP, 2010, p. 10). Preocupa-se com a inclusão, com a adaptação do espaço físico, aquisição de material e preparação dos profissionais para a educação dos "alunos portadores de necessidades especiais". Entretanto, nas práticas cotidianas da escola, os espaços não estão adaptados para realização de atividades esportivas e de lazer pelos estudantes no período noturno.

Fora da escola os estudantes vivenciam ativamente atividades físicas em diversas modalidades. As suas falas e nossa observação do entorno dão conta de práticas mais evidentes como futebol, capoeira e cavalgada que, como esporte ou lazer, fazem parte da vida da comunidade e, transformadas em hábito, são incorporadas às vivências e, enquanto fazer humano desenvolvido nas relações, passam a se constituir como vivência sociocultural. Vale ressaltar, porém, há os que não dispõem de tempo livre para a prática do esporte e de atividades de lazer em virtude das atribuições diárias.

Em nossa leitura da proposta de conteúdos para o Ensino Fundamental registrada no PPP da escola e no livro didático da EJA, as vivências relacionadas ao corpo estão presentes na disciplina de ciências. Estas são evidenciadas nos objetivos de ensino, a exemplo do 7^a ano onde espera-se que o estudante possa "Conhecer o próprio corpo e desenvolver atitudes que favoreçam a saúde individual e coletiva e Conhecer as consequências causadas pelo uso de

drogas” (PPP, 2014, p.24), porém não há descrição do conteúdo a ser abordado com os jovens e adultos ou de atividade prática esportiva ou de lazer a serem desenvolvidas com este público.

O esporte e as atividades de lazer são abordados de forma transversal nas diversas disciplinas através dos projetos de ação pedagógica. Práticas como capoeira, dança, jogos intelectuais ou físicos e canto, integraram as práticas educativas na culminância do projeto de 2015 intitulado “A importância da leitura para o desenvolvimento crítico-social do educando”, em datas comemorativas, entre outras ocasiões. Já a Educação Física enquanto disciplina escolar e a prática de esportes não estão presentes no currículo da EJA, seja pelo aspecto legal, já que a legislação não exige a obrigatoriedade destas, ou ainda pela inexistência de espaços adequados e indisponibilidade de tempo dos estudantes no diurno.

Dessa forma, inferimos que no cotidiano da sala de aula as práticas culturais relacionadas ao esporte/lazer não estão vinculadas a uma disciplina, mas às atividades inter e transdisciplinares. São atividades que estão voltadas aos aspectos de saúde e dependem das decisões individuais das professoras, podendo ser um conteúdo distanciado do fazer concreto do público local, em vista do desconhecimento, por alguns, das vivências socioculturais. Por exemplo, a professora (L2) disse “Não” ao ser questionada se conhecia práticas culturais vivenciadas pela população no bairro no que se refere a essa temática. Destacamos, porém, que essa constatação decorre da falta de evidências nas fontes definidas neste estudo. As aulas seriam melhores referências para esta análise, porém não foram o foco do nosso estudo.

O PPP e os PAP enquanto formalização do pensamento pedagógico descrevem o pensamento, a percepção de quem planejou e organizou as ações, mas não registram os acontecimentos efetivamente realizados. Ressaltamos, que para observar as evidências das relações entre as vivências socioculturais e o conhecimento escolar, na perspectiva da ressignificação dos conhecimentos pelos estudantes, haveria a necessidade de observar mais efetivamente as aulas e seus desdobramentos, qual sejam, atividades para casa, e avaliações. Portanto, consideramos que ainda carecemos de pesquisa e discussões sobre essas questões.

Podemos dizer, com base em nossas experiências e pelos relatos dos estudantes que os momentos de encontro, onde são desenvolvidas práticas lúdicas, competitivas ou não, promovem sim, vínculos entre os mesmos e entre eles e a escola. Os estudantes sentem-se próximos do grupo e participantes do projeto de educação desenvolvido pela instituição. Envolvem-se afetivamente e acreditamos que isso promova melhores condições e desejo para

o aprender. Contudo, no que se refere à apropriação e ressignificação do conhecimento há que se realizar outras investigações.

4. UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PROPOSTA DIDÁTICA

1ª Etapa – Reconhecimento

2ª Etapa – Reflexão

3ª Etapa- Planejamento

4ª Etapa – Prática

TEXTO DE APOIO

TEXTO 01: Morada da lua: características e práticas culturais

TEXTO 02: Festa de Reis

TEXTO 03: Diversão e cultura

TEXTO 04: Igreja Católica: percurso histórico

TEXTO 05: Representações religiosas

APRESENTAÇÃO

Este texto trata-se de uma proposta didática para turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Consiste em reflexões e encaminhamentos sugeridos para fundamentar e organizar a ação pedagógica em vista de elaborar o currículo de forma contextualizada com as vivências socioculturais dos estudantes. A proposta compreende ainda uma coletânea de textos sobre aspectos significativos da comunidade elaborados para dar suporte ao trabalho docente.

As ações sugeridas fundamentam-se no pensamento de David Ausubel(1980), Paulo Freire(1989) e Gasparin(2002). São teóricos que compreendem o conhecimento como

construção dos sujeitos a partir da relação com as vivências socioculturais e reelaboração cognitiva e a prática pedagógica como mediação que precisa partir do que os estudantes já conhecem através do diálogo e da reflexão crítica sobre o mundo.

Assim, na consolidação da ação pedagógica considera-se importante os princípios propostos por Moreira(2000), pois podem contribuir para uma aprendizagem significativa crítica.

“Perguntas ao invés de respostas (estimular o questionamento ao invés de dar respostas prontas). **Diversidade de materiais** (abandono do manual único). **Aprendizagem pelo erro** (é normal errar; aprende-se corrigindo os erros). **Aluno como perceptor representador** (o aluno representa tudo o que percebe). **Consciência semântica** (o significado está nas pessoas, não nas palavras). **Incerteza do conhecimento** (o conhecimento humano é incerto, evolutivo). **Desaprendizagem** (às vezes o conhecimento prévio funciona como obstáculo epistemológico). **Conhecimento como linguagem** (tudo o que chamamos de conhecimento é linguagem). **Diversidade de estratégias** (abandono do quadro-de-giz)” (MOREIRA e MASINI, 2009, p.42)

O objetivo é apresentar sugestões para a ação pedagógica com as classes de EJA, tendo como referência as vivências socioculturais apresentadas pelo coletivo escolar. As vivências são entendidas como atividades realizadas pelos indivíduos de forma contínua e descritas como importante para a vida em comunidade. Para esta proposta foram eleitas as práticas culturais relacionadas às categorias: trabalho, religiosidade e esporte/lazer.

Considerando esse propósito e fundamentos, pretende-se que as informações da cultura local sejam integradas ao currículo. Assim, a comunidade escolar terá elementos para reelaborar o conteúdo formativo das várias disciplinas e criar possibilidades para que o conhecimento seja ressignificado pelos estudantes. Entretanto, pretende-se apresentar caminhos para que os estudantes se apropriem do conhecimento construído pelas sociedades e o ressignifiquem sem, contudo, estabelecer parâmetros para a ação educativa formal. São muitas as possibilidades de organização da prática pedagógica, esta é apenas mais uma.

PROPOSTA DIDÁTICA

Participantes

Escola: Gestores, professores e estudantes da EJA - Estágio V

Comunidade: pessoas envolvidas com os temas abordados

1ª Etapa – o Reconhecimento

“A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade” (FREIRE, 1989, p.13).

Objetivo: Pesquisar, junto aos estudantes e à comunidade local, as referências culturais vivenciadas pela população;

Eixo 01: TRABALHO

- Comércio: quantidade, atividades, participação no mercado;
- Pequenas indústrias: quantidade, atividades, participação no mercado;
- Artesanato: quantidade, atividade, desenvolvimento pessoal dos envolvidos;
- Profissionais liberais: quantidade, profissões, importância social.

Eixo 02: RELIGIÃO

- Templos: origem, quantidade e diversidade de religiões;
- Eventos: datas, motivações, características;

Eixo 03: ESPORTE/LAZER

- Identificação: atividade, características, origem;
- Eventos: local, envolvimento da comunidade,
- Resultados: econômicos, sociais

Procedimentos:

- Identificação dos sujeitos que frequentam a EJA na escola: caracterização (idade, gênero, raça, origem...), histórico das experiências escolares, vocabulário...
- Construção coletiva do Plano de Ação Pedagógica: levantamento das memórias individuais (professoras e estudantes) sobre as vivências socioculturais a partir dos eixos propostos -trabalho, religião e esporte/lazer (são apenas sugestões) e definição dos possíveis espaços/eventos a serem observados;
- Elaboração de material para a pesquisa: estudantes, coordenador pedagógico e professoras definem as pessoas a serem entrevistadas, ambiente e objetos a serem fotografados, elaboram perguntas e definem os temas para as entrevistas;

- Registro fotográfico/vídeo: elementos da produção local (artesanato, serviços, alimentos, objetos, peças de vestuário), lugares (templos, lojas, espaços destinados às práticas esportivas) eventos (religiosos, esportivos e destinados ao lazer) apresentações teatrais e pessoas (com autorização prévia);
- Entrevista: a pessoas de referência (religiosa, histórica e social) que participam da organização dos eventos, desenvolvem atividades produtivas e praticam atividades relacionadas aos eixos temáticos.
- Escuta dos estudantes sobre os achados na pesquisa, através de seminários temáticos.

2ª Etapa – a Reflexão

“A problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo” (GASPARIN, 2002, p. 37).

Objetivo: Problematizar as informações levantadas no meio sociocultural dos estudantes.

Procedimentos:

- Levantamento dos temas de maior relevância para os estudantes e também para a sociedade, a partir das vivências laborais, religiosas e esportivas/lazer da comunidade;
- Busca da fundamentação legal e social para os conteúdos a serem trabalhados;
- Realização de um Círculo de diálogo para discussão sobre os assuntos abordados pelos estudantes e entrevistados: contextualização histórica, social e econômica (transnacional, nacional e local), ou seja, discutir a relação dos temas a serem abordados com aspectos da história da sociedade e da economia do mundo, do Brasil e do município de Barreiras.
- Realização de conexões com o conteúdo do livro didático, com possibilidades de questionamento das abordagens desenvolvidas pelos autores.

3ª Etapa- o Planejamento

“Artigo 1 – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da

humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras” (UNESCO, 2002).

Objetivo: Ampliar os conhecimentos para outros contextos.

Procedimentos:

- Leitura e análise do material recolhido;
- Levantamento dos conteúdos, por disciplinas, que apresentem relação com os achados dos estudantes;
- Levantamento de informações relacionadas à história, ciência, literatura, arte, filosofia, etc, que contextualizem os temas a serem estudados pelos estudantes;
- Realização de grupos de estudo entre as professoras para aprofundamento da compreensão sobre os temas no contexto transnacional, nacional e local;
- Discussão sobre as várias possibilidades de abordagem, conforme as diversas culturas e ideologias;
- Realização de Círculo de diálogo: construção de conexões entre os eixos temáticos e os conteúdos das diversas disciplinas, verificação da atualidade dos conhecimentos a serem ensinados;
- Elaboração da sequência didática das diversas disciplinas, a partir dos eixos temáticos.

4ª Etapa- A prática

A ação didático-pedagógica para Gasparin (2002) “é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2002, p. 53).

Objetivo: Efetivar a relação vivências socioculturais e conhecimento eleito como formativo nas práticas pedagógicas.

- Discussão com os estudantes sobre as perspectivas teóricas, ideológicas, políticas e culturais que envolvem o conhecimento,
- Realização de palestras por pessoas e profissionais diversos (ex: enfermeiros, advogados, artesãos, atletas, religiosos, empreendedores, agricultores, etc, para abordagem dos temas sob várias perspectivas,

- Aulas expositivas/dialogadas sobre os diversos conteúdos abordados nas disciplinas, planejadas a partir dos conceitos estudados,
- Elaboração de material pelos estudantes com o apoio das professoras para demonstração do aprendizado,
- Socialização do material para o coletivo escolar: texto sobre os achados da pesquisa, portfólio fotográfico com os registros realizados em campo, documentário sobre um tema estudado, debate sobre temas que desperte algum tipo de polêmica e demonstração de práticas culturais locais.

OBSERVAÇÃO: a sequência das ações deverá ser pensada a partir do contexto e das necessidades apresentadas pelo grupo.

TEXTOS DE APOIO

A coletânea traz informações sobre o bairro Morada da lua. As referências utilizadas foram as entrevistas com os moradores e personagens identificados no texto, bem como as memórias das observações feitas pela autora no local.

TEXTO 01: Morada da lua: características e práticas culturais

Lugar onde a lua nasce mais perto da gente. A cidade de Barreiras está situada em um vale às margens dos rios Grande e de Ondas, o bairro Morada da lua fica em uma região mais alta em relação ao centro da cidade. A localização próxima da serra dá a impressão de que a lua mora ali, gigante atrás das árvores e, quando está na fase cheia, parece possível tocá-la à noite. O lugar é um convite para olhar a cidade, que do alto pode ser vista quase toda, iluminada e ofuscado pelo clarão da lua. Este é o ambiente onde, na década de 1980, surgem as primeiras residências da comunidade.

Um passeio pelo bairro evidencia sua vocação residencial, entretanto há também comércio e pequenas indústrias de quintal. A primeira impressão é de que são micro e médias empresas que parecem suprir a comunidade dos bens de primeira necessidade. Observa-se um movimento intenso, a vida é pulsante. As pessoas buscam a sobrevivência cada uma a sua

maneira e constroem o cotidiano vivenciando práticas religiosas, divertindo-se, praticando esporte e relacionando-se com o próximo.

São muitas as vivências socioculturais observadas no cotidiano local. Reisado, capoeira, bordadeiras, rezadoras são grupos que fazem e mantêm as práticas culturais do lugar, traduzindo em ação a herança cultural trazida de outras localidades. Dessa forma ensinam às novas gerações os costumes e as tradições, possibilitando o fortalecimento dos vínculos sociais e delineando a identidade dos moradores.

Outro aspecto que identifica a população é o envolvimento com os problemas do lugar. A organização da associação dos moradores do bairro ocorreu já nos primeiros anos após a formação da comunidade, sendo comum, porém, pouco frequente a mobilização dos grupos em prol da melhor organização do bairro e da melhoria na oferta dos serviços básicos à população. Apesar disso, há ainda uma considerável parcela da população que não se envolve com os problemas locais, abstendo-se da participação nas ações coletivas, ou que apenas se envolve no processo político no período que antecede as eleições.

As práticas laborais são diversificadas entre os moradores do bairro. A observação realizada no local mostrou a presença no comércio de farmácia, lojas de confecções, lanchonete, supermercado, salão de beleza, material de construção, madeireira, posto de gasolina, padaria, comércio ambulante de caldo de cana, biscoitos e produtos diversos. Há pequenas confecções que produzem tapetes, uniformes, bordados e roupas em geral. Produtores artesanais de doces, biscoitos e pizza, entre outros também se estabeleceram e desenvolvem suas práticas laborais na localidade. Atualmente, observa-se certa retração nos empreendimentos, justificado pelos moradores como reflexo da crise que vive o país.

Os altos e baixos da economia nacional interferem visivelmente nas práticas de trabalho e emprego. São muitos os relatos de moradores, dizendo que estão fora do mercado, seja temporário ou ao longo dos anos, que atuam em empregos com baixa remuneração ou, ainda, que desenvolvem atividades na informalidade. A ausência de grandes empresas com empregos formais não se torna um grande obstáculo para o trabalho. São diversas as formas que a população encontra para superar a crise e buscar a sobrevivência.

Constata-se assim, a grande capacidade e criatividade da população na realização de atividades produtivas, mas também a carência e necessidade de políticas públicas de fomento ao trabalho e ao desenvolvimento local.

Festa de Reis

A festa de Reis, comemorada pelos católicos no dia 06 de janeiro, faz parte da tradição local e congrega um grande número de moradores. No bairro Morada da Lua a festa é planejada e organizada por grupos de pessoas residentes no local. Durante vários dias eles visitam as residências tirando “esmolas”, ou seja, arrecadando mantimentos e doações em dinheiro para a realização da festa, na sua versão profana e aquisição de vestimentas e ornamentos para a festa em sua versão sagrada, quando os integrantes do grupo participam da cerimônia religiosa na igreja católica do bairro.

A dinâmica de arrecadação das doações envolve grande número de pessoas que contribuem com seus talentos. São músicos amadores que tocam instrumentos musicais e



animam a chegada e apresentação dos participantes nas residências. Há também os integrantes que dançam e cantam as músicas tradicionais, os coletores das doações que cuidam da tesouraria e os que acompanham, verificando as casas onde a visita do grupo é aceita. Muitas pessoas acompanham o cortejo pelas ruas do bairro.

Foguetes, animação e manifestação de fé. É a cultura e a religiosidade concretizada nas ações da comunidade. A tradição religiosa da Festa dos Santos Reis é cultivada no bairro Morada da Lua há 30 anos por seus moradores e levada adiante por um dos residentes, o senhor conhecido como “Marcha Lenta”. Na data da celebração do dia de Reis em 06 de janeiro, os foliões, como são chamados os integrantes do grupo que participam da festa, reúnem-se na casa do organizador para afinar os instrumentos, entregar e preparar os alimentos e bebidas para serem servidos, verificar o vestuário, enfim preparar o evento como um todo. A indumentária comumente utilizada é: camisa vermelha com lenço branco no pescoço, chapéu de palha com enfeites coloridos; instrumentos: tambor, pandeiros, flautas, reco-recos; utilizam foguetes e velas, saindo em direção à última casa que recebeu a visita do dia anterior. A dona da casa recebe a todos distribuindo botões de rosas e acendendo as velas que cada folião carrega. O grupo entoia canções e samba em retribuição.

Em seguida sai com as velas acesas, cantando e soltando foguetes para iluminar a escuridão da noite e avisar a comunidade que a reza vai começar.

A chegada na casa onde acontecem os festejos é animada. Lá, a lapinha com imagens do menino Jesus na manjedoura e dos três reis magos está iluminada com velas, duas bandeiras na parede e enfeites para a celebração que ocorre em seguida. O grupo entra na pequena casa, canta, toca e dança em um ritual que mistura o sagrado e o profano. Homens, mulheres tocando e cantando num ritmo forte e com muita alegria. Aos poucos a comunidade se faz presente, não chegando a encher a pequena casa, mas formando um grupo bem animado. Após algumas músicas, a festa é interrompida para o início das orações. Há um esvaziamento do local restando poucos, sendo a maioria de mulheres. Rezam, num estilo de lamentação, a ladainha e o rosário sempre entoando cantos e realizando pedidos para os presentes e seus familiares.

Muitas crianças participam da festa junto com a família rezando, cantando e dançando com animação. São sementes lançadas na preservação das tradições. Entre os organizadores há também a preocupação com a pequena quantidade de foliões. Dizem que em outros anos o número de foliões era maior, talvez porque nem sempre os festejos no dia de Reis acontecem no bairro, situação que acaba desarticulando a organização do evento. As pessoas ficam sabendo apenas pelos fogos de artifícios na véspera.

A festa, segundo Marcha Lenta, é organizada por ele há mais de trinta anos sem ajuda de patrocínio oficial do poder político municipal. O organizador reclama do desinteresse de músicos locais que não participam e faz com que ele tenha que trazer pessoas de outras comunidades para animar o evento. Parece preocupado em manter e divulgar as tradições locais, mas acredita que será difícil continuar nos próximos anos.

Esporte, lazer e cultura

A vida no bairro segue o ritmo traçado pelo fazer cotidiano individual e coletivo da população que busca frescor das atribuições diárias no esporte, lazer e práticas que promovam alegria e diversão. São diversas as atividades vivenciadas pelas crianças,

adolescentes, jovens e idosos que residem no local, apesar dos poucos espaços públicos destinados para isso.

Atividades esportivas, ou seja, aquelas que apresentam regras e estão sujeitas a normativas determinadas por organizações regionais, estão presentes na modalidade mais popular entre os jovens que é o futebol. São grupos de homens e mulheres que praticam este esporte e participam de campeonatos locais e regionais. Apoiados pela comunidade, mais especificamente por alguns de seus representantes, adquirem uniformes e transporte para os eventos, treinam no campo improvisado em um espaço destinado a construção de uma praça e representam o bairro nas competições.

O time oficial masculino do bairro é o “Morada da lua”. Foi fundado no ano de 2005 pelo senhor Pedro Francisco da Costa que também é o presidente atual. Em 2016 participa da primeira divisão no campeonato barreirense. Todos os anos a comunidade organiza o “Torneio da Paz”, são 32 equipes, disputando um troféu e medalhas adquiridas com patrocínio de empresas e pessoas do município. Há ainda um time de futebol feminino organizado pelo senhor Toninho. As mulheres participam de campeonatos no bairro e em outras localidades utilizando recursos próprios para as despesas com uniformes, alimentação e transporte para os locais onde ocorrem os eventos.

O futebol também está presente entre as atividades de lazer vivenciadas pela



comunidade do bairro. São pessoas de várias idades que praticam o esporte apenas para diversão. Estão incluídas nesse grupo inclusive as crianças, que também aprendem a jogar em uma escolinha mantida por alguns moradores que, de forma solidária e com algum apoio do poder público, ensinam os pequenos atletas as regras do jogo, mas

principalmente as boas relações, e criam espaços para diversão. O projeto acontece desde 2014 sob a responsabilidade do Sr. Osias e atende entre 40 a 45 crianças. Segundo o responsável pelo projeto, as crianças têm acompanhamento de psicólogo e os pais estão presentes e acompanham as crianças. As atividades mantem o interesse dos jovens atletas pelo esporte e contribuem para que o futebol continue fazendo parte das vivências socioculturais da comunidade.

Entre as vivências estão as práticas coletivas de lazer: capoeira e cavalgada. A primeira como tradição da cultura baiana trazida pelos povos africanos e a segunda enquanto representação de práticas nordestina no trato de animais no campo, transformada em atividade de lazer pelos moradores das cidades. Tornam-se hoje elementos da cultura local modificadas pela ação das mídias que divulgam e estimulam a prática da cavalgada e da educação que ensina a capoeira para as novas gerações.

As cavalgadas eram tradição no trabalho realizado nas fazendas, mas tornaram-se comuns nas cidades. Da forma como são organizadas, ocorrem no bairro nos últimos seis anos. Atualmente, há dois grupos que promovem cavalgadas no bairro Morada da Lua, são eles, o grupo Fundo de quintal e o grupo dos Irmãos. O senhor Alvaci Barros do grupo Fundo de Quintal e os irmãos Albinir e Geová Rodrigues buscam patrocínio de empresas e arrecadam contribuições dos moradores que desejam participar das cavalgadas e preparam os eventos. Cuidam da publicidade, organizam camisetas, alugam carros de som e de apoio com bebida, oferecem café da manhã e almoço no dia da cavalgada. Os cavaleiros e Amazonas saem juntos do campo de futebol do bairro passeiam pela cidade e retornam ao ponto de partida. Isso ocorre até duas vezes por ano.



A capoeira existe como prática coletiva pela ação voluntária de jovens mestres que atuam na preservação da tradição africana. As atividades acontecem em uma escola do bairro três vezes por semana no período noturno e envolve cerca de sessenta adolescentes e jovens. Segundo os organizadores, a iniciativa ocorre sem incentivo, doação, financiamento ou

patrocínio de qualquer ordem, apenas há o apoio da direção da escola que serve o lanche e cede o espaço onde ocorrem as rodas de capoeira. Os efeitos da atividade estão evidentes na prática da capoeira integrada às vivências socioculturais locais e também no comportamento dos adolescentes e jovens que, de acordo com os mestres da capoeira, praticam um lazer sadio e se distanciam de atividades ilegais. A paixão pela capoeira é o que move os professores voluntários Carlos Magno e Gregório de Carvalho.

Os espaços públicos para a prática do esporte e lazer são bastante reduzidos. Há uma área onde são realizados jogos de futebol e quadras, ainda que inadequadas, para o futsal e outros esportes nas duas escolas do bairro. Apesar disso os moradores realizam práticas voltadas ao lazer em suas residências, bares, ruas ou outros locais da cidade a exemplo do rio de Ondas.

As atividades esportivas e de lazer estão presentes na vida da comunidade e são incorporados às vivências socioculturais. Traduzem práticas de tradição cultural modificadas pelas vivências atuais e pelas informações transmitidas através dos meios de comunicação que atualizam as tradições e promovem transformações nos contextos locais. Representam, contudo, as práticas compartilhadas pela comunidade.

Igreja Católica: percurso histórico na comunidade



Nos anos de 1980 existiam poucas famílias residentes no bairro que era carente de água, iluminação, infraestrutura, saúde, educação e religião. A evangelização no local começou com a visita do padre Gunther Gnadlinge, beneditino do mosteiro de Kremsmunster- Áustria, que atuava como missionário na Paróquia São João Batista. A primeira celebração foi realizada na entrada do bairro embaixo de um pé de Juazeiro que havia próximo ao mercado Confiança e a primeira missa rezada a sombra de um pé de Espinheira no terreno onde mais tarde foi construída a primeira Igrejinha da comunidade.

Com a intenção de construir uma Igreja, foram organizados mutirões e uma pequena cruz foi esculpida e começou a passar pelas casas em peregrinação acompanhada de orações. Depois a cruz permaneceu na pequena igreja construída que ficou conhecida como “Igrejinha

de Santa Cruz”. Daí por diante a comunidade passou a celebrar a festa da Santa Cruz anualmente no dia 03 de maio.

Os pioneiros no bairro são lembrados. A professora Dalva do povoado Boa Sorte atuou como catequista para a Primeira Eucaristia e Crisma, as Irmãs Magali (providência de Gap) e Theresa Eder (beneditina) foram evangelizadoras da comunidade e os padres Gunther, Martin, Arno, João Quinn, José Bergésio, Geraldo Lang e Reinaldo atuaram na ação evangelizadora da comunidade. Foram celebradas Missas e realizadas atividades de Catequese, Ofício de Nossa Senhora, celebração do mês de maio animado cada dia por um casal responsável, visitas da Santa Cruz nas residências e as novenas de natal.

A partir de 1996 as atividades de evangelização na comunidade foram coordenadas pelas Irmãs Franciscanas Marianas Missionárias- IFMM. No bairro havia alto índice de mortalidade infantil, esta realidade fez com que se implantasse a Pastoral da Criança já presente na Diocese, assumida pelas Irmãs e por líderes leigas. A presença das Irmãs na Morada da Lua de Baixo descentralizou a evangelização e ampliou a ação da Pastoral da Criança. Um fato importante organizado pelas religiosas foi a realização das Santas Missões Populares que segundo a Irmã Eninéia, que por muito tempo atuou na evangelização das pessoas, “muito contribuiu para o crescimento espiritual e amadurecimento da fé” dos residentes no bairro.

Em sua trajetória a comunidade ora pertenceu a Paróquia São João Batista, ora a Paróquia Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

Em 1998, Dom Ricardo, o bispo da Diocese, desligou a Comunidade Santa Cruz da Paróquia de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Passou então a ser uma Unidade Pastoral Autônoma administrada pelas irmãs FMM com assistência espiritual do padre Paulo Romeu. As missas passaram a ser celebradas todos os domingos, às 17:00 horas na Igrejinha Santa Cruz.

Em janeiro de 1999 teve início a construção de uma nova Igreja que foi consagrada pelo Bispo Diocesano Dom Ricardo Weberberger, como Igreja Jubilar Santa Cruz da Morada da Lua, em 12 de outubro de 2000. Com a nova Igreja e a chegada de muitos moradores ao bairro aumentaram as atividades religiosas o que conduziu à fundação oficial da Paróquia Santa Cruz no dia 25 de dezembro de 2012.

Atualmente as Missas são celebradas pelo Pároco: padre Alberto Dionísio e acontecem semanalmente às quintas-feiras e aos domingos às 19h30min. Os principais eventos religiosos

ocorrem na Semana Santa, Páscoa, dia de Corpus Christi e Natal. A Festa da Santa Cruz com Missa solene, procissão e quermesse, anualmente, é celebrada no dia 14 de setembro dia que a Igreja celebra a “Exaltação da Santa Cruz”. A comunidade se faz presente nesses momentos com muita fé, fervor e entusiasmo.

Texto adaptado

Fonte: Crônicas das Irmãs Franciscanas Marianas Missionárias por Ir.Eninéia Maria de Almeida

Representações religiosas



Foto: Comemoração ao dia do evangélico

O bairro Morada da lua tem uma população bastante diversificada no que se refere a religiosidade. São muitas as práticas religiosas observadas no cotidiano dos moradores. Uma breve incursão nas ruas deixa claro que a relação com o sagrado se manifesta em todos os cantos e sob os mais variados credos.

Tradicionalmente, predominou entre os moradores a prática da religião católica. Há uma Igreja construída no fim da década de 1990 e estabelecida como paróquia em 2012 que mantém viva as tradições cristãs de origem portuguesa que chegaram ao Brasil, quando este país se tornou colônia de Portugal.

Nos últimos anos, várias representações dos protestantes foram instaladas no bairro. São igrejas oriundas dos grupos que surgiram em reação à tradição católica no século XVI, a partir das contestações manifestadas por muitos, principalmente sob o comando de Martinho Lutero e João Calvino. As igrejas protestantes foram trazidas para alguns países do continente americano no processo de colonização dessas terras e depois para o Brasil. Nas últimas décadas vem ocorrendo uma grande expansão das igrejas chamadas evangélicas pelo território brasileiro. No município de Barreiras isso também vem ocorrendo, inclusive no bairro Morada da Lua.

Nossa pesquisa destaca a existência de sete igrejas evangélicas em 2015. São elas a Adventista do sétimo dia, Missão mundial de servos, Assembleia de Deus, Batista independente, Catedral de Deus, Testemunhas de Jeová, Igreja Batista da Cidade entre outras (não há um número oficial) instaladas e conquistando adeptos a cada dia. Comemoram o dia do evangélico, feriado instituído por lei municipal, junto aos demais praticantes da religião no dia dois de agosto com a realização de shows, carreatas e momentos de oração. Não identificamos uma organização ou associação que fale em nome das várias congregações para apresentar informações sobre a totalidade das igrejas e fiéis praticantes no município, entretanto destacamos um aumento considerável no quantitativo dos templos instalados na cidade nas décadas de 1990 e 2000.

A tradição religiosa de matriz africana também tem sua representação no bairro. Registra-se na parte de baixo da Morada da Lua, a presença de um centro onde são vivenciadas práticas oriundas do continente africano e trazidas para o Brasil pelos homens e mulheres negros, escravizados pelos europeus.

O pai zelador Rafael Soares Pestana, médium desde 1998, comanda o centro espírita Xangô Alafim fundado em 2008. Segundo o Senhor Rafael, o Centro se relaciona a linha oriental, ligada às várias falanges dos tempos antigo e contemporâneo. O centro faz a iniciação mediúnica e orienta a evolução dos participantes. Há hoje, entre iniciantes e os participantes que já desenvolveram a mediunidade, cerca de dezoito médiuns. Entre seus eventos tradicionais estão a festa de Iemanjá, São Jorge e Boiadeiro.

O centro é mantido pela contribuição voluntária dos integrantes que, em sua maioria reside em outros bairros. Destaca-se certa rejeição de alguns populares em relação às práticas desenvolvidas no local, demonstrada nas ofensas verbais e ataques ao espaço religioso. Entretanto, a própria existência do lugar demonstra a resistência dos integrantes e o desejo de manter com as tradições seculares do povo africano.

5. RESSIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO E VIVÊNCIAS SOCIOCULTURAIS: TEMOS ALGO A ACRESCENTAR

No decorrer da história da educação no Brasil muitas foram as iniciativas em vista da oferta de educação escolar aqueles que não participaram do processo de escolarização na idade considerada certa pelos grupos sociais. As políticas públicas resultantes dos movimentos sociais avançaram no sentido de atender as demandas sociais pela educação, entretanto, observa-se ainda a necessidade da ação social pelo estabelecimento de direitos. Pode ser percebido que as massas imersas na luta conquistam políticas públicas que promovem formalmente condições para o aprendizado nos espaços tempos formais de educação. Entretanto, como temos ressaltado neste estudo, muito há que ser conquistado, principalmente no que se refere à efetivação de práticas nas quais as vivências socioculturais tornem-se pontes para a ressignificação do conhecimento escolar pelos estudantes que frequentam a EJA.

Em nossa trajetória como professora dessa modalidade temos acompanhado o esvaziamento da escola nos últimos anos no Brasil. A teoria consultada e aqui apresentada traz caminhos para explicar as ausências de uma grande parcela da população na educação formal e justifica a pertinência de respostas diversas, já as práticas cotidianas apontam para a necessidade de mais reflexão.

Dessa forma, mesmo encontrando na teoria elementos que respondem as indagações, entendemos que, as especificidades do contexto vivenciado por nós, justifica o estudo. São situações de uma escola que, apesar da semelhança com outras escolas brasileiras, individualiza-se no grupo de profissionais, nos sujeitos que se fazem estudantes, no fazer pedagógico, no meio em que está inserida e na organização do ensino/educação. Dessa forma, nosso intuito foi, a partir desse lugar, investigar as implicações das vivências socioculturais na ressignificação do conhecimento pelos jovens e adultos da EJA em Barreiras- Bahia, para tanto, buscamos identificar a percepção dos professores, coordenador pedagógico e estudantes acerca dessas implicações e analisá-las a partir das ações pedagógicas.

O entrelaçamento das ideias discutidas aqui indica sobre a possibilidade de inserção das informações construídas a partir das vivências socioculturais dos educandos, no currículo da EJA. A aproximação dos conhecimentos, construídos nas vivências cotidianas com os conteúdos, historicamente, produzidos pela humanidade nos conteúdos ensinados na escola

torna as aulas da EJA mais interessantes e dinâmicas, impregnando de sentido o ensinado aos jovens e adultos. Assim, consideramos necessário que as práticas pedagógicas e os conteúdos ensinados possam efetivar as conquistas legais, no que se refere à valorização do conhecimento adquirido através do senso comum e reconhecimento das vivências socioculturais, e assim possibilitar que os estudantes da EJA encontrem significado no ensinado. Portanto, nossas descobertas permitem algumas reflexões.

A inquietude do olhar, característica essencialmente humana, traduz o desejo de conhecer, descobrir e descobrir-se. A educação pode representar a ponte no processo de descoberta e ressignificação do mundo e dos conhecimentos. Na perspectiva da EJA, a educação ocorre, principalmente, como uma possibilidade de emancipação dos sujeitos. Desse modo, o conhecimento, trazendo as marcas da vida problematizada no calor do diálogo e na interpretação do mundo pelos atores do processo educativo, torna-se um meio de autoconhecimento, conhecimento do outro e da natureza. Assim, potencializa a construção da autonomia do conhecer, podendo os estudantes transformarem-se e à sociedade, educando-se.

A desqualificação da escola enquanto locus de formação parece acontecer por parte daqueles que não adentram o espaço desta instituição, ou o fazem por curto período. Pelo que foi possível observar na prática e ouvir de estudantes e professores, não nos parece que haja estranhamento capaz de, por um aspecto apenas, ou seja, pela desvinculação entre conhecimento e vivências socioculturais, tornar-se motivo para o distanciamento da escola por parte daqueles que efetivamente estão ali para estudar. O estranhamento que leva as ausências da escola vivenciadas pelos estudantes ao longo da vida decorre de fatores inter e extra escolares, principalmente, as exigências postas pela necessidade de exercer um trabalho, as demandas do cotidiano familiar entre outros fatores.

Os jovens e adultos que frequentam a escola apresentam um sentimento positivo em relação à instituição de ensino. As expectativas estão relacionadas à ascensão profissional, que vão desde a formação para a inserção no mercado de trabalho até a preparação para a universidade, ou seja, a habilitação profissional no maior nível possível. Ou seja, a expectativa apresenta-se para além do que cabe à formação oferecida, não apenas no que se refere a seleção de conhecimento, mas à própria estrutura da formação. Observamos que o esperado está relacionado à formação mais específica para o exercício de uma profissão, pois apesar da relação evidenciada no conteúdo das várias disciplinas entre as vivências culturais

específicas do trabalho, por exemplo, com o conhecimento, os estudantes não parecem perceber isso claramente.

Ainda assim, alguns jovens, adolescentes, adultos e idosos, demonstram que o conhecimento ensinado na escola está relacionado às suas vivências como fator de aprimoramento das práticas de trabalho, supondo: desenvolvimento pessoal, fonte de informações e habilitação básica como a aprendizagem da leitura, escrita e matemática; aperfeiçoamento das relações sociais com comportamentos mais sociáveis e práticas solidárias e aprendizagem dos cuidados com a saúde do corpo e da mente, à medida que aprendem a importância da prática do exercício físico e do lazer.

As expectativas em relação à escola são demonstradas no comportamento durante as aulas e nas atividades desenvolvidas no espaço escolar. Os estudantes muitas vezes realizam as atividades propostas com comprometimento e atenção, questionam e interessam-se pelos conteúdos apresentados, sempre buscando a conexão do ensinado com o que fazem no dia a dia, seja no ambiente de trabalho, nas práticas religiosas ou nas atividades sociais de esporte e lazer. Contudo, os momentos de estranhamentos são evidentes, segundo os docentes, motivados pelas dificuldades em aprender os conteúdos, mas também pelo cansaço, pelo consumo de produtos que interferem na concentração, por problemas pessoais e de saúde, entre outros aspectos. Demonstram, em função disso, desinteresse, falta de compromisso com as tarefas e certa apatia em relação ao conhecimento ensinado.

Dessa forma, cabe nesta análise um parêntese, os aspectos presentes na construção de aprendizagens significativas e, portanto, superação de um aprendizado mecânico são resultantes da predisposição individual, da prática pedagógica e da seleção do conhecimento a ser ensinado, mas também, estão relacionados a questões mais amplas como: a organização da escola, relações familiares e condições físicas, sociais, culturais e econômicas dos estudantes e professoras. No entanto, sem desconsiderar essa perspectiva, voltamos nossa atenção para os aspectos relacionados ao planejamento da ação pedagógica e a seleção do conhecimento.

As referências trazidas pelas professoras e CP constituem elementos importantes na planificação da prática pedagógica. São suas crenças, conhecimentos, cultura e história que fazem o pano de fundo para a seleção do conteúdo, a dinâmica de ensino e as relações desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. As escolhas decorrentes da forma como veem e vivem sua cultura no espaço social tornam-se efetivamente o conteúdo oculto, ou nem tanto, trabalhado no cotidiano escolar. Ou seja, mesmo direcionados por um programa

proposto pelas instituições que organizam a educação escolar e pela legislação vigente, o que dirige a construção curricular presente são as percepções dos sujeitos. O senso comum, ou melhor, o que os atores do processo educativo vivenciam em seu meio social, está presente no planejamento e, no que foi possível observar, nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. São o fio condutor que direciona o fazer pedagógico no chão da escola.

As identidades constituídas dos sujeitos com suas manifestações concretas vivenciadas no cotidiano tornam-se elementos constitutivos dos currículos. Ou seja, os posicionamentos individualizados ou não, são representações sociais, políticas, de gênero, raça e demais aspectos de uma sociedade que se manifestam no currículo. São profissionais mulheres, negras e pardas, que assumem o papel de mãe, conquistaram o direito de estudar e se especializar na profissão que exercem e também reconhecem o direito de todos à educação. Estes aspectos assumem grande relevância nas práticas pedagógicas e seleção do conhecimento.

Nesse processo de definição do conteúdo para a EJA, as relações de poder são estabelecidas ou contestadas. Escolhas realizadas com aparente neutralidade traduzem estruturas e conflitos sociais em que predominam ideologias específicas e reproduzem a divisão observada na sociedade. Quem escolhe os conteúdos tem intenções, neste estudo não ficam claras, na discussão presente na escola, imposições de qualquer ordem. Observamos na mediação do CP e relatos dos docentes a tentativa de criar espaços democráticos para a participação coletiva na organização do currículo escolar. A seleção dos conteúdos para o ensino nas diversas disciplinas acontece com a participação ativa e, principalmente crítica, das professoras, na perspectiva de contemplar as necessidades e desejos de aprendizagem dos estudantes. Decorre, portanto, das indicações propostas pelo órgão gestor do município, dos posicionamentos individuais gerados nas crenças e posicionamentos ideológicos contextualizados dos professores e nas manifestações dos estudantes. Pode-se dizer que há certa autonomia da escola no processo de definição do conteúdo.

Apesar da percepção das professoras, dos escritos no PPP e nos demais projetos de ação pedagógica elaborados na escola, inferimos a partir dos depoimentos dos estudantes que esses poucos percebem a relação entre as vivências socioculturais e o conhecimento resultantes de suas vivências. Ou seja, poucos sinalizam concretamente de que forma os conteúdos estão relacionados ao trabalho que desenvolvem, ou às práticas laborais presentes no bairro e demais atividades culturais que praticam. A dificuldade de expressar sua

percepção acerca da relação entre conhecimento e vivências, contudo não podemos levar a conclusão de que tal relação não existe. Seria necessário ampliar o campo de análise para verificar isso em outros espaços, ou seja, nas próprias vivências.

A percepção que os professores demonstram na prática e no discurso acerca das especificidades dos conteúdos direcionados aos jovens e adultos não está formalizada nos planos e documentos escritos. Pouco observamos nos textos dos projetos, definições dos conteúdos e registros do fazer pedagógico relacionando conhecimentos e vivências, o que certamente não invalida as ações desenvolvidas. Porém, inquieta-nos a ausência de reflexões acerca do conhecimento direcionado à EJA nos planos de trabalho da escola, mesmo considerando que a referência para esta modalidade está nas Diretrizes para a Educação Básica e para o Ensino Fundamental.

Haveria, em nosso entendimento, a necessidade da inclusão das propostas para a EJA, pensadas pelo coletivo escolar, nos planos de trabalho a fim de que houvesse o envolvimento do grupo. Isso porque, são os documentos que nortearão a prática, ou seja, as propostas formalizadas que permitirão a continuidade das ações, sua avaliação e reelaboração no sentido de corrigir possíveis equívocos. Ainda, os registros permitem que as ideias e práticas permaneçam, mesmo com eventuais mudanças, na equipe durante o processo.

Acreditamos que o conhecimento definido para a EJA se estabelece na complexidade das relações que acontecem no espaço escolar. Como instituição social, a escola reflete os ideais de grupos humanos que se organizam para perpetuação da cultura, no caso em estudo. Entretanto, nas tramas diárias, criadas pelo diálogo efetivo entre os sujeitos que fazem a educação formalmente elaborada, e trazem suas percepções oriundas do seu fazer cotidiano e de suas histórias de vida, os atores remodelam na sua prática o institucionalizado e desenvolvem novas proposições que se aproximam dos contextos locais e respeitam as individualidades de quem busca a escola.

O currículo oficial da EJA estabelece diretrizes para a seleção do conhecimento, definindo que estes estejam relacionados com as experiências dos estudantes. Na escola, o PPP traduz essa diretriz e deixa claro a autonomia dos docentes na proposição dos conteúdos específicos. Essa abertura permite que cada professor proponha, em sua disciplina, como isso efetivamente deva ocorrer. Tal condição, não diretiva, permite diversas abordagens que podem tanto aproximar os conhecimentos das vivências socioculturais dos estudantes, como limitar os conhecimentos a apenas estas experiências.

Não defendemos aqui uma proposta fechada para ser ensinada nas diversas disciplinas, contudo, percebemos a necessidade de maior clareza na definição da proposta a ser seguida pela escola no que se refere aos conhecimentos e principalmente na sua relação com as vivências socioculturais dos estudantes. É importante construir coletivamente uma proposta de conteúdos e publicizar. Ações individuais sempre existirão e nos exemplos observados na escola tem sido bastante coerente com as diretrizes propostas pela instituição no seu PPP, mas é necessário deixar claro nos planos de ação para que oriente o trabalho como um todo.

A prática e o conhecimento escolar, entretanto, não se constituem nos únicos aspectos responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem significativa. A condição cognitiva e a predisposição do estudante para aprender são determinantes. Elas se estabelecem a partir das características individuais como idade, relações de gênero, condições econômicas e sociais, nas relações cotidianas e nas influências recebidas do meio externo, das relações com outros e com o próprio saber, mas também da percepção individualizada construída na identificação com o objeto a ser conhecido. O adolescente, por exemplo, compreende as informações a partir das características emocionais muitas vezes ainda instáveis, e cognitivas em construção, já o adulto e idoso a partir das experiências acumuladas ao longo da vida. Perceber o significado seja da palavra, da informação ou do conteúdo escolar resulta, portanto, da subjetividade de cada estudante.

Entretanto, os conteúdos são elaborados pelos estudantes, independente da idade ou características de cada um. Quando o mediador, estabelecer diálogos que possibilitem a mobilização dos conceitos que estes possuem, identificando suas práticas culturais, sociais e econômicas e até as implicações da idade, em busca do que conhecem e a partir daí, propõe o currículo escolar e organiza os conhecimentos, a forma de ensinar conduz à aprendizagem significativa, ou a ressignificação do conhecimento ensinado pela escola.

A ressignificação do que está sendo conhecido também vai depender dos diversos fatores que se relacionam no contexto da aprendizagem e que envolve a percepção dos que fazem a mediação da aprendizagem. A percepção do professor na prática estabelece filtros que vão interferir na percepção do estudante, enquanto seleciona, propõe práticas e emite pontos de vista comuns nas relações de poder. Contudo, não determina o que o outro vai significar, haja vista que as individualidades se constituem nas brechas e possibilidades e, assim, abre um leque para a criatividade e entendimento de cada sujeito.

Consideramos, portanto, que as vivências socioculturais estão implicadas na ressignificação do conhecimento na EJA. As possibilidades de compreensão dessa implicação bem como as limitações de seu alcance podem ser identificadas a partir da percepção das professoras, coordenador pedagógico e estudantes e das práticas pedagógicas, considerando o conteúdo observado nas aulas, PAP, PPP e nas falas desses sujeitos. A teoria fundamenta nossas considerações, à medida que aproxima senso comum e ciência, apresenta a base legal e sua constituição na luta popular reconhece a diversidade cultural, identifica os sujeitos em sua multiplicidade, esclarece o perfil do professor, alarga o olhar para os aspectos cognitivos e sociológicos da aprendizagem e destaca a importância disso tudo na construção do planejamento de uma ação pedagógica embasada nas vivências socioculturais.

REFERÊNCIAS

BONETI, Lindomar W. Educação e movimentos sociais hoje. IN ALMEIDA, M.L.P.; JEZINE, E. (orgs.) **Educação e movimentos sociais novos olhares**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

ARANHA, Maria Lucia de A. e MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 4. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2009.

ARROYO, Miguel G. **A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão**. In. Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos; nº 11, RAAAB, abril de 2001.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio (org.). Formação de educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. **O currículo e o ambiente escolar, construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. SECAD, UNESCO-MEC/UNESCO, 2006.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAHIA. Resolução CEE nº 239, de 12 de dezembro de 2011.

_____. Política de EJA da Rede Estadual de 2009. Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 20.03.2016.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 31.12.2014.

_____. Marco de Ação de Belém. Ministério da Educação, Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos CONFINTEA VI. Brasília: abril de 2010.

_____. Resolução nº3, de 15 de junho de 2010. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília: 2010

_____. Fórum Nacional de Educação. Educação Brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta. Brasília: 2013.

_____. Lei n. 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 03.10.2015.

_____. PARECER CNE/CEB 11/2000 - HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15.

BUARQUE DE Holanda F., **Aurélio. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CALDAS AULETE. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1958. 5 v.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria;** trad. Bruno Megne, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLL, Cesar; MARCHES, Alvaro; PALÁCIUS, Jésus. **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2. ed. Artmed: Porto Alegre, 2007.

COTRIM, Gilberto e FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de filosofia.** – 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

COULON, Alain. **A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária;** trad. Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio, Salvador: Edufba, 2008.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, UNESCO 1998. www.unesco.org. Acesso em 18.08.2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam,** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

_____. **Conscientização, Teoria e Prática da Libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

_____. **Educação e Mudança.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1985.

_____. GADOTTI, Moacir e GUIMARÃES, Sergio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1985a.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, P. B. **Paradigmas em crise e a educação**. In: BRANDÃO, Zaia (Org.) A crise dos paradigmas e a educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; vol.35).

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4 ed. rev. e ampl. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernadete A e BARREITO Elba Siqueira de Sá Professores do Brasil: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti . – Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2010.
_____. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

HADDAD, Sergio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 n° 14

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009. Brasília, DF, 2016.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 17. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

LÉRY, Jean. **Viagem à terra do Brasil**. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Editora Biblioteca do Exército, 1961.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos e PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MACEDO, Elizabeth. **CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder**. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006 .

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa -formação.** Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2ª ed, 2010.

MAKNAMARA, Marlécio. **Natureza e Desenhos Animados: Conexões com a Formação Docente em Ciências.** Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/viewFile/1982-5153.2015v8n2p75/29496>. Acesso em 20/03/2016.

MARCONI, Marina de A. e LAKATOS, Eva M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 5. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a Educação de Adultos: possibilidades para uma educação transformadora.** Carlos Alberto Silveira Netto Soares-Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONDARDO, Marcos L. **Da migração sulista ao novo arranjo territorial no oeste baiano: “territorialização” do capital no campo e paradoxos na configuração da cidade do agronegócio.** CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v.5, n.10, p. 259-287, ago. 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Marco. A. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. **Aprendizagem Significativa: da visão clássica à visão crítica** (Meaningful learning: from the classical to the critical view) Conferência de encerramento do V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Madrid, Espanha, setembro de 2006.

_____. **Organizadores prévios e aprendizagem significativa.** *Revista Chilena de Educación Científica*, ISSN 0717-9618, Vol. 7, Nº. 2, 2008 , pp. 23-30. Revisado em 2012 Disponível em. <http://moreira.if.ufrgs.br>

_____. **Teorias da aprendizagem.** 2. Ed. são Paulo:EPU, Ver. OEC, Curitiba, v.2, n.1, p.41-42, jul. 2001-jul.2002. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/moreira/oqueefinal.pdf>

_____. MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a Teoria de David Ausubel.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2009.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais.** Rev. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7 p. 45-72 jul./dez. 2009.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil. **Revista da USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, fev. 2006.

_____. **Kabengele Munanga responde a Demétrio Magnoli.** 2009. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-responde-a-demetrio-magnoli/>>. Acesso em: jul. 2016.

_____. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania.** 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1540>>. Acesso em: 24 maio 2016.

NETO, Álvaro S de Albuquerque. **Legislação e Política Educacional Brasileira**, Universidade Federal de Mato Grosso. R. bras Est Pedag., Brasília, vol 76, n.184, p.699-734, set/dez.1995.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas.** In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. **Boletim**, 20 a 29 set. 2004. Disponível em http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr5.pdf. Acesso em: 11.08.2015.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos- 5ª edição - São Paulo - Edições Loyola – Ibrades – 1987.**

PAIVA, Jane. **Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: processos de formação continuada de professores como metodologia de pesquisa. GT Educação de Jovens e Adultos.** GT-18. ANPED. 25reuniao.anped.org.br/janepaivat18.rtf, Acesso em 24.06.2016.

PARO, Vítor. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber.** 5a.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 115p.

PRESTES, E. M. da T. **A relação entre educação de jovens e adultos e as propostas de desenvolvimento na América Latina e Caribe: comentários a partir da VI CONFINTEA.**

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito.** Saraiva, São Paulo, SP. 1957.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 41-80.

SILVA, Tomaz T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem Pós-Moderna. In Tomaz Tadeu da Silva/Antonio Flavio Moreira (orgs.) **Territórios Contestados: Currículo e novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

_____. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 8ª ed. Rio de Janeiro . São Paulo: Record, 2008.

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timoty (Org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p. 371-400.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**, 3. ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. Tomaz Tadeu da (Org), HALL, Stuart e WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **O currículo fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. **Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna**. In: SILVA, Tomaz T. da e MOREIRA, Antonio F (Org.). **Territórios Contestados**. 3 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1999.

UNESCO. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL**, 2002.

VILAR, Joelma Carvalho e ANJOS, Isa Regina S dos. **Currículo e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos**. Espaço e Currículo, Espaço e Currículo, v.7, p.86-96, janeiro a abril, 2014.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
Departamento de Educação - Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos
Mestrado Profissional – MPEJA



A “RESSIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POR UM PLANEJAMENTO EMBASADO NAS VIVÊNCIAS SOCIOCULTURAIS” é o título deste estudo que objetiva pesquisar sobre as implicações das vivências socioculturais no processo de ressignificação do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Barreiras-BA. O programa de Pós Graduação, sob a orientação da professora Dr^a Maria Gonçalves da Conceição Souza solicita sua contribuição, destacando que é de fundamental importância para que os resultados sejam coerentes com a realidade investigada. Sua identificação não é obrigatória, e os dados ficarão armazenados no arquivo da Universidade do Estado da Bahia.

ENTREVISTA – ESTUDANTES

NOME: (opcional) _____ IDADE: _____

NATURALIDADE _____ ESTADO: _____

SEXO: _____ ESTADO CIVIL: _____

Por que desistiu de estudar? E o que o trouxe de volta a escola?

O que planeja para sua vida após concluir os estudos? (trabalho, vida social, projetos diversos)

Fale sobre sua experiência escolar.

Considera a escola importante para sua vida? Por quê?

O que você aprende na escola acrescenta algo em sua vida?

Os conteúdos ensinados na escola são úteis para o seu trabalho?

O que você gostaria de aprender na escola?

Sente dificuldade para aprender os conteúdos ensinados? Por quê?

Quais os momentos de estranhamento com o conhecimento escolar? (dificuldades, sentimentos de impotência, conflitos, desânimo, perda de vínculo com os estudos).

Quais os momentos de aquisição significativa de conhecimento? (sentir-se aprendendo, evoluindo, totalmente aderente a proposta educativa)

Quais os momentos de filiação aos estudos? (vinculação identitária)

Cite um conteúdo que você achou importante ter aprendido na escola. Justifique sua escolha.

Gosta de ler? Fale sobre suas leituras prediletas.

Tem acesso a livros, revistas, jornais, ou outros materiais de leitura?

Frequenta biblioteca, cinema, teatro, exposições de arte, feiras de literatura, ou outros espaços culturais?

Concorda com a normas estabelecidas na escola (horários, uniforme, frequência, entre outras)? Consegue cumprir o que é determinado? Justifique.

Dedica algum tempo ao estudo em casa?

Outras pessoas de sua família estudam, ou já concluíram os estudos?

Pessoas do núcleo familiar ou social lhe estimulam para a continuidade dos estudos? Exemplifique.

Trabalha e tem profissão? o que você aprende na escola contribui para o exercício da sua profissão?

Participa de alguma festa (religiosa, esportiva/lazer, etc.) tradicional na comunidade? Descreva essa festa?

Pratica efetivamente alguma religião? Qual a importância da religião em sua vida?

Realiza algum esporte? Por quê?

O que faz para se divertir?

Os conteúdos ensinados na escola estão relacionados às atividades que você desenvolve no dia a dia? Explique.

Qual importância assume no aprendizado a empatia com os professores?

Qual importância assume no aprendizado a empatia com a turma?

O que é o saber para você?

PESQUISADORA: AUDEAMARA RODRIGUES VIEIRA DO NASCIMENTO TEL:
(77)99718913



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
Departamento de Educação - Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos
Mestrado Profissional – MPEJA



A “RESSIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POR UM PLANEJAMENTO EMBASADO NAS VIVÊNCIAS SOCIOCULTURAIS” é o título deste estudo que objetiva pesquisar sobre as implicações das vivências socioculturais no processo de ressignificação do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Barreiras-BA. O programa de Pós Graduação, sob a orientação da professora Dr^a Maria Gonçalves da Conceição Souza solicita sua contribuição, destacando que é de fundamental importância para que os resultados sejam coerentes com a realidade investigada. Sua identificação não é obrigatória, e os dados ficarão armazenados no arquivo da Universidade do Estado da Bahia.

ENTREVISTA AOS PROFESSORES/COORDENADOR PEDAGÓGICO

Sobre os estudantes da Educação de Jovens e adultos:

Por que não concluem os estudos?

Por que retornam à escola?

O que esperam da EJA?

Gostam de ler? Quais as leituras prediletas?

Fazem os trabalhos extraclasse? Justifique?

Apresentam dificuldade na aprendizagem dos conteúdos? Se apresentam, por que isso acontece?

O que planejam para a vida após concluírem os estudos? (trabalho, vida social, projetos diversos)

Consideram a escola importante para a vida deles?

Como é a participação dos estudantes nas atividades propostas?

Sobre o planejamento:

Quem seleciona os conteúdos para as turmas? Como é feita a seleção?

Quais são os critérios que norteiam a seleção dos conteúdos?

Dê exemplo de um conteúdo que você julga importante trabalhar na EJA?

É possível perceber na sua prática orientações para o mundo do trabalho?

A cultura dos estudantes está incluída no currículo? De que forma?

A cultura local está inserida como conteúdo na sua disciplina, por exemplo, práticas: Religiosas, Laborais, Esportivas /lúdicas entre outras.

Sobre a escola:

Oferece espaços para estimular os estudantes a buscarem informações e produzirem conhecimento?

Organiza momentos para a troca de informações, exposição dos materiais produzidos pelos estudantes? Qual o sentimento dos estudantes nesses momentos?

Oferece orientações específicas para os estudantes que não conseguem alcançar as expectativas da escola? Explique?

Suas considerações:

O que é o saber?

Qual importância assume no aprendizado a empatia dos estudantes com os professores?

Como você define vivências socioculturais?

Acha importante conhecer as manifestações da cultura local? Você conhece?

Quais os momentos de estranhamento com o conhecimento escolar? (dificuldades, sentimentos de impotência, conflitos, desânimo, perda de vínculo com os conteúdos e com a escola)

Quais os momentos de aproximação significativa com o conhecimento? (sentir-se envolvido, evoluindo, totalmente aderente a proposta educativa da escola)

Quais os momentos de filiação à escola? (vinculação identitária)

Como você vê a Educação de Jovens e Adultos (EJA) hoje?

Sente-se preparado para ensinar na EJA? Por quê?

PESQUISADORA: AUDEAMARA RODRIGUES VIEIRA DO NASCIMENTO TEL:
(77)99718913