



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ADRIANA ROCELY VIANA DA ROCHA

**A REDE TEMÁTICA DO II SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS (EJA), NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ**

MACEIÓ
2011

ADRIANA ROCELY VIANA DA ROCHA

**A REDE TEMÁTICA DO II SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS (EJA), NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ**

Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Área de concentração: História e Política da Educação

MACEIÓ
2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

R672r Rocha, Adriana Rocely Viana da.
A rede temática do II segmento da educação de jovens e adultos (EJA) no município de Maceió / Adriana Rocely Viana da Rocha. – 2011.
132 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.

Orientador: Marinaide Lima de Queiroz Freitas.

Bibliografia: f. 121-125.

Apêndices: f. 126-132.

1. Educação de jovens e adultos - II segmento. 2. Rede temática. 3. Projeto pedagógico. I. Título.

CDU: 371.214:374.3/.7

“A Rede Temática do II Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município ”

ADRIANA ROCELY VIANA DA ROCHA

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em primeiro de junho de 2011.

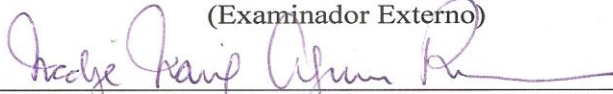
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas
(orientadora - CEDU-UFAL)



Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva (UFSCAR)
(Examinador Externo)



Profa. Dra. Nadja Naira Aguiar Ribeiro (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

A todos/as que trabalham na educação com os sujeitos jovens e adultos;

Aos/às alunos/as trabalhadores/as;

Aos meus pais Bernardete e José Lins;

Ao meu filho Hugo;

Aos meus irmãos Adrylan e André;

À minha irmã Mônica.

AGRADECIMENTOS

À força superior em que acredito, por ter sido refúgio e equilíbrio na experiência deste trabalho.

À minha querida orientadora Marinaide Lima de Queiroz Freitas que, com carinhoso incentivo e dedicação, proporcionou interferências no decorrer deste estudo que tanto me fizeram refletir e amadurecer intelectual e politicamente.

Aos Professores Doutores Antônio Fernando da Silva Gouvêa e Nadja Naira Aguiar Ribeiro, que compuseram a Banca de Qualificação, pelas sugestões na pesquisa.

Ao Centro de Educação da UFAL, por ter acolhido este projeto de responsabilidade social no Mestrado.

Aos meus pais, José Lins da Rocha e Bernadete Viana da Rocha, por terem incentivado e acreditado na importância da Educação para minha vida e para a vida dos meus irmãos.

Ao meu filho Hugo, pelo seu amor me contagiando durante os momentos mais difíceis nesse percurso.

Aos meus irmãos Adrylan, André e Mônica, pelo incentivo durante esta trajetória.

À minha cunhada Cleide e meu sobrinho Arthur, pelo carinho e incentivo diante das dificuldades.

Aos demais familiares, em especial ao Pedro Ricardo, Ana Carolina, Maria Isabel, Verônica, Marta, Cristina e Camila.

Às minhas amigas pelo estímulo, em especial a Maria Esther, Júlia Sara, Leopoldina, Gileide, Fabrícia, Luciana, Eliane Padilha, Érica, Vanda, Silvia Moraes e Ana Luiza.

Aos meus amigos/as da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, pelo incentivo e companheirismo durante esta longa trajetória. A saber: Simone, Márcia, Paulo, Romário, Elian, Eliane Ramos, Mariglène, Ana, Jádina, Marise, Catarina, Beth, Luzínia, Girleide, Gedida, Lena, Joseli, Graça, Laudicéia, Lourdes, Swell, José Marcos, Eudymar, Rosário, Nadja, Lígia e Caminha.

Aos colegas do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, por acreditarem neste trabalho de mestrado, e pela constante colaboração para sua concretização, em especial à Silvia Costa, Elisabeth, Rubens, Inês, Jeane, Ivalda e Dalva.

Às colegas do mestrado, pelo estímulo e companheirismo durante o percurso deste trabalho, em especial à Valéria, Matilde e Nilzete.

Meu agradecimento especial à amiga Irani pelo companheirismo, dividindo as angústias e alegrias nessa caminhada.

Aos/às educadores/as, pela gentileza e atenção de me cederem as entrevistas deste trabalho.

Aos/às funcionários/as do Centro de Educação, pela gentileza com que sempre nos trataram, enquanto alunos/as da pós-graduação.

E por fim, ao meu Grupo de Pesquisa, Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos.

Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação, juntamente com os que a eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca....

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação objetivou analisar os processos de implantação e de implementação da rede temática, nas escolas do II Segmento da Educação de Jovens e Adultos, do município de Maceió. Partimos do seguinte questionamento: Quais os **avanços** e os **limites** apontados pelos atores que participaram do processo de reorientação curricular, em rede temática, no II Segmento de EJA, na rede pública municipal de educação de Maceió, no período 2005-2009? A pesquisa é de cunho qualitativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Utilizamos análise documental dos Projetos Político pedagógicos das escolas objeto do estudo e do Projeto de implantação do II segmento da EJA (2005), entrevistas semiestruturadas, e grupo focal que se constituíram nos *corpora* desta investigação. Fundamentou-se nos pesquisadores/as: Silva, Tomaz (2003), Moreira e Silva, T. (2005) e Moreira (1990, 2006), Freitas (2010) Freitas e Moura (2007), Moura (2007, 2010), Freitas (2010), Brandão (2002), Freire (1987, 1991), Silva, A. (2004), Cortella (1992), dentre outros. O estudo revelou que o processo de reorientação curricular em Rede Temática, no município de Maceió, apresentou tentativas de avanços no plano político-pedagógico, sobretudo nas escolas. No entanto, os limites no campo da gestão, que interferiram nos condicionantes institucionais, contribuíram para a sua descontinuidade.

Palavras-chave: Rede temática. Educação de Jovens e Adultos. EJA - II Segmento.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the processes of implementation and network implementation issue in the schools of Segment II of Youth and Adults in the city of Maceió. We left the following question: What are the advances and limits indicated by the actors who participated in the process of reorientation curricular thematic network in Segment II EJA, at Public Education in Maceió in the period 2005-2009? The research is qualitative (LUDKE, ANDREW, 1986). We used documentary analysis of political-pedagogical projects of schools object of the study and implementation of Project II segment of the EJA (2005), semi-structured interviews and focus group which constituted the corpus of this investigation. Was based on the researchers from the: Silva, Tomaz (2003), Moreira e Silva, T. (2005) and Moreira (1990, 2006), Freitas (2010) and Freitas and Moura (2007), Moura (2007, 2010), Freitas (2010), Brandão (2002), Freire (1987, 1991), Silva, A. (2004), Cortella (1992), among others. The study revealed that the reorientation process in curriculum Thematic Network in the city of Maceió made attempts to progress in the political-pedagogical, especially in schools. However, the limits in the field of management, which interfered with institutional factors contributed to its discontinuity.

Keywords: Thematic network. Youth and Adults. EJA - Segment II.

SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---------------|---|
| CEPAL | - Comissão Econômica para a América Latina |
| CNI | - Confederação Nacional da Indústria |
| DEJA | - Departamento de Educação de Jovens e Adultos |
| DIGEN | - Diretoria Geral de Ensino |
| EDA | - Educação de Adultos |
| EJA | - Educação de Jovens e Adultos |
| FIESP | - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo |
| FEMAC | - Fundação Educacional de Maceió |
| FUNDEF | - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| FUNDEB | - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FMI | - Fundo Monetário Internacional |
| FNDE | - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FNEP | - Fundo Nacional do Ensino Primário |
| INEP | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| MEC | - Ministério da Educação |
| MOVA | - Movimento de Alfabetização |
| PROEJA | - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos |
| SEMED | - Secretaria Municipal de Educação de Maceió |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 13 |
| 2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA E O CONTEXTO HISTÓRICO DO CAMPO INVESTIGADO | 16 |
| 2.1 Metodologia da pesquisa | 18 |
| 2.2 Procedimentos e instrumentos/técnicas da pesquisa | 19 |
| 2.3 Caracterizações das escolas | 21 |
| 2.3.1 Escola Clarice Lispector (ECL) | 21 |
| 2.3.2 Escola Santa Cruz (ESC)..... | 23 |
| 2.4 Sujeitos da pesquisa | 24 |
| 2.4.1 Técnicos/as do DEJA | 24 |
| 2.4.2 Coordenadoras pedagógicas | 25 |
| 2.4.3 Professores/as..... | 25 |
| 2.5 Reorientação curricular em EJA no município de Maceió: uma história de muitas vozes | 27 |
| 2.5.1 Considerações sobre educação de jovens e adultos em Maceió | 27 |
| 2.6 Rede temática no I segmento | 30 |
| 2.7 Rede temática no II segmento..... | 39 |
| 3. TEORIAS CURRICULARES E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DE JOVENS E ADULTOS | 47 |
| 3.1 Teorias do currículo: revisitando pressupostos..... | 48 |
| 3.1.1 Teorias curriculares tradicionais | 49 |
| 3.1.2 Breves considerações sobre os estudos de Dewey..... | 49 |
| 3.1.3 Breves considerações sobre os estudos de John Franklin Bobbitt | 54 |
| 3.2 Teorias curriculares críticas | 56 |
| 3.3 Teorias curriculares pós-críticas | 62 |
| 4. PROPOSTAS CURRICULARES ALTERNATIVAS: REMEMORANDO EXPERIÊNCIAS | 67 |
| 4.1 Primeiro momento: propostas curriculares alternativas dos anos de 1980 | 68 |
| 4.2 Segundo momento: propostas curriculares alternativas a partir dos anos de 1990..... | 72 |
| 4.2.1 A reorientação curricular na rede municipal de educação do município de São Paulo (1989-1992) | 76 |
| 4.2.2 A reorientação curricular na rede municipal de educação do município de Porto Alegre (1989-2005)..... | 76 |
| 5. REORIENTAÇÃO CURRICULAR EM REDE TEMÁTICA NO II SEGMENTO DE EJA EM MACEIÓ (2005-2009): UMA ANÁLISE DOS OLHARES E DIZERES DOS ATORES | 87 |
| 5.1 Do planejamento coletivo | 87 |
| 5.2 Da interdisciplinaridade | 92 |
| 5.3 Do desvelamento da realidade | 98 |
| 5.4 Dos condicionantes institucionais | 102 |
| 5.4.1 Dos questionamentos dos/as professores/as | 102 |
| 5.4.2 A receptividade dos/as alunos/as | 105 |
| 5.4.3 Dos recursos financeiros..... | 109 |

| | |
|---|-----|
| 6. (IN)CONCLUSÃO | 114 |
| REFERÊNCIAS | 119 |
| APÊNDICES | 124 |
| APÊNDICE A — Questões para o grupo focal e técnicas do I e II segmentos do DEJA | 124 |
| APÊNDICE B — Roteiro para as entrevistas com os/as professores/as | 126 |
| APÊNDICE C — Roteiro para as entrevistas com as coordenadoras | 127 |
| ANEXOS | 128 |
| ANEXO A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) | 129 |

1. INTRODUÇÃO

O interesse inicial que culminou com esta dissertação surgiu de nossa prática, como professora de Geografia do ensino fundamental noturno, denominado, preconceituosamente, como “regular”, no período de 2001 a 2004 e, posteriormente, da nossa atuação como técnica pedagógica do Departamento de Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), desde 2005, onde ainda permaneço.

Enquanto professora, deparamo-nos com diversas dificuldades em nossa prática pedagógica, no atendimento aos/as alunos/as jovens e adultos, principalmente em decorrência de não ter acesso a uma proposta curricular voltada para esses sujeitos. O que prevalecia era a organização curricular prescritiva e fragmentada dos conteúdos desvinculados das realidades dos educandos.

Na busca de caminhos para superar esse problema, aproximamo-nos das professoras do I segmento da EJA, da escola onde atuávamos, por perceber que o olhar dessas profissionais superava a nossa limitada visão, que concebia os/as alunos/as trabalhadores/as como aqueles que simplesmente não complementaram os estudos na época devida, negando as razões historicossociais que os levaram a não ter acesso à escola ou a interromper seus processos de escolarização. Esses movimentos de reflexão eram muito tímidos, diante da amplitude da situação. No nosso entendimento, era preciso que a rede municipal de ensino de Maceió assumisse o desafio de repensar muitos pontos no Ensino Noturno, dentre eles o currículo.

A partir da nossa atuação como técnica pedagógica do Departamento de Ensino Fundamental da SEMED, e sendo responsável por acompanhar as escolas que funcionavam em horário noturno, com as turmas do 6º ao 9º ano, as inquietações já delineadas levaram-nos a buscar conhecer e estudar os ensaios da proposta curricular em Rede Temática, que estava sendo implantada no II segmento da EJA, na referida rede.

Essa curiosidade epistemológica levou-nos a pensar como uma experiência, já em curso, podia/pode contribuir para o ensino fundamental noturno, na perspectiva de se contrapor à organização escolar sustentada por uma lógica excludente dos sujeitos educandos jovens e adultos, reconduzindo a escola para o exercício de um papel contra-hegemônico, numa dimensão pedagógico-democrática.

Diante disso, esta dissertação é o resultado do aprofundamento de um estudo, que visou analisar o processo de implantação e de implementação da rede temática em duas escolas do II segmento da Educação de Jovens e Adultos, da rede municipal de Educação de Maceió, no período de 2005 a 2009.

Partimos do seguinte questionamento: Quais os avanços e os limites apontados pelos atores que participaram do processo de Rede Temática, no II Segmento de EJA, na rede pública de ensino em Maceió?

Para a realização da investigação optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa, conforme explicam LUDKE; ANDRÉ, 1986. Para a coleta de dados, realizamos grupo focal e entrevistas semiestruturadas.

Tivemos como fundamento as contribuições de Silva, Tomaz (2003), Moreira e Silva, T. (2005) e Moreira (1990, 2006), Freitas (2010) Freitas e Moura (2007), Moura (2007, 2010), Freitas (2010), Brandão (2002), Freire (1987, 1991, 1999), Silva, A. (2004), Cortella (1992), Gadotti (2000), Padilha (2004) dentre outros.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, explicitamos o percurso metodológico da investigação, os procedimentos e instrumentos/técnicas, a caracterização das escolas pesquisadas e dos sujeitos informantes. Enfocamos também a história do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) da SEMED, a partir de 1993 e, conseqüentemente, da EJA, no município de Maceió, focalizando o processo de reorientação curricular em rede temática, nos I e II segmentos da EJA, sendo este último, objeto de investigação.

No segundo capítulo, fazemos a releitura das teorias curriculares, identificando em cada uma, sejam tradicionais, críticas e pós-críticas, a influência que exerceram na Educação de Adultos e de Jovens e Adultos no Brasil. No terceiro capítulo, rememoramos as experiências de propostas curriculares alternativas das décadas de 1980 e 1990, enfocando principalmente as propostas de reorientação desenvolvidas em São Paulo (1989-1992) e, posteriormente, em Porto Alegre (1989-2005), em suas secretarias municipais de educação, por terem sido referências no Brasil.

O quarto capítulo analisa o processo de reorientação curricular em rede temática, no II segmento da EJA, na rede municipal de educação de Maceió, a partir dos dizeres dos sujeitos desta investigação, considerando tais categorias de análise: planejamento coletivo,

interdisciplinaridade, desvelamento da realidade, e dos condicionantes institucionais: questionamentos, receptividade e recursos financeiros.

Esperamos que os resultados obtidos neste estudo provoquem na rede municipal de educação de Maceió diálogos, no sentido de consolidar a proposta curricular em Rede Temática, na tentativa de minimizar as dificuldades evidenciadas nesta dissertação, envolvendo no contexto as escolas que ainda realizam o ensino “regular” noturno, para que possam refletir sobre a proposta de que dispõem e sobre a possibilidade de implantação de um currículo democrático, comprometido com as camadas populares.

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA E O CONTEXTO HISTÓRICO DO CAMPO INVESTIGADO

Esta investigação teve como objetivo geral analisar o processo de implantação e de implementação da Rede Temática, nas escolas do II Segmento da Educação de Jovens e Adultos, da Rede municipal de Educação de Maceió (2005-2009).

O sentido de Rede Temática que enfocamos refere-se ao currículo popular crítico, com base em Freire (1987), desenvolvido inicialmente em São Paulo (1989-1992), “[...] comprometido com a melhoria da qualidade do ensino da escola pública, voltado à emancipação das comunidades excluídas [...]” (SILVA, A., 2004, p. 170), posteriormente consolidado em Porto Alegre (1989-2005), e em outras administrações municipais de governos populares.

Esse currículo rompe com a lógica da escola tradicional, que distancia os sujeitos de suas realidades, com ênfase na memorização de conteúdos, sem interlocução entre aluno e professor. Ou seja, rompe com o que Freire (1987) chama de Educação Bancária.

Moura (2007, p.04) afirma que, historicamente, as propostas curriculares para a Educação de Jovens e adultos foram pautadas nas teorias tradicionais do currículo, seguindo dois enfoques:

A transmissão do saber sistematizado com propostas curriculares prescritivas e o aspecto da competência individual do estudante, trazendo um modelo de currículo explicitado em objetivos comportamentais estabelecidos por uma equipe de especialistas, inspirados no livro de Robert Mager, denominado: ‘Análise de Objetivos’, que foi muito influente no Brasil, nos anos de 1970.

Compreendemos que tais propostas para a educação dos adultos foi influenciada pelas teorias tradicionais do currículo, que no dizer de Silva, T. (2003, p. 16) têm a preocupação em atender “[...] Os interesses da sociedade liberal, onde prevalecia a ordem capitalista”.

Nesse sentido, Silva, T. (op. cit., p. 16) afirma que tais teorias “[...] Ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes acabam por se concentrar em questões técnicas”. Para o pesquisador “Eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (op. cit., p. 16).

No município de Maceió, um dos caminhos buscados para romper com essa lógica em Educação de Jovens e Adultos foi a implantação e implementação, inicialmente no I

segmento e posteriormente no II, do currículo, na perspectiva de rede temática, de base freireana. A atuação no II segmento é que nos provocou, por motivos já evidenciados na introdução, nesta investigação, a partir da seguinte problematização: Quais os avanços e os limites apontados pelos atores que participaram do processo de rede temática, no II segmento de EJA, na rede pública de ensino em Maceió, no período de 2005-2009?

Os avanços foram compreendidos como toda e qualquer influência positiva para o desenvolvimento desse processo de reorientação curricular, no âmbito da gestão da Secretaria, no campo pedagógico que envolveu planejamento, acompanhamento dos técnicos do DEJA, bem como nos processos de implantação e implementação nas escolas, por meio das contribuições dos/as diretores/as, coordenadoras pedagógicas e professores/as.

Os limites estão relacionados às situações consideradas como entraves/impedimentos, em qualquer âmbito, para o desenvolvimento dos referidos processos.

Considerando os corpora que dispomos, foi necessário, para a análise, definir categorias curriculares, tais como:

a) Planejamento coletivo – refere-se aos momentos destinados à construção grupal do currículo crítico pelos sujeitos educadores, onde o compromisso ético com as camadas populares se estabelece por meio da prática pedagógica que “procura ser um movimento dinâmico e questionador [...], em que ocorre pesquisa, seleção e problematização de falas, sistematização de redes de análise e negociação coletiva” (SILVA, A., 2004, p. 349).

Essa dinâmica ocorre a partir da intervenção em três níveis, na realidade: “a valorização da participação dos sujeitos coletivos, a análise dos contextos concretos e a implementação de práticas democráticas” (op. cit., p. 349);

b) Interdisciplinaridade – está relacionada ao processo de construção conceitual, a partir das falas problematizadas dos alunos e das comunidades que foram estabelecidas pelos educadores como significativas, e de onde serão definidos os temas geradores.

c) Desvelamento da realidade – compreende o processo em que o educador aproxima-se da comunidade escolar, valorizando as falas de seus sujeitos com suas percepções e olhares e, a partir disso, ressignifique seu fazer pedagógico;

d) Condicionantes Institucionais, que dizem respeito:

i) Aos questionamentos relacionados às preocupações e inquietações dos/as professores/as quanto às condições político-pedagógicas, para a garantia da continuidade da proposta

curricular em rede temática, no II segmento da EJA, na Rede pública municipal de educação de Maceió;

- ii) À receptividade, envolvendo a acolhida dos estudantes para essa dinâmica curricular, sob a ótica dos coordenadores pedagógicos e professores do II Segmento de EJA; e
- iii) Aos Recursos financeiros destinados ao investimento da Educação de Jovens e Adultos, que podiam ou não garantir a implantação e implementação da proposta que ora foi estudada.

Didaticamente, dividimos este capítulo em três itens. No primeiro, apresentamos a metodologia, procedimentos e técnicas da pesquisa. No segundo, a caracterização das escolas loci do estudo, e no terceiro, enfocamos considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos, em Maceió, inserindo os contextos do processo de rede temática no I e II segmentos.

2.1 Metodologia da pesquisa

Optamos, neste estudo, pela pesquisa qualitativa¹, uma vez que considera a dinamicidade e complexidade de seu objeto de estudo em sua realização histórica (1986, p. 05), e nos mostra

Os novos entendimentos sobre a realidade social, que deixa de ser vista como mecânica, linear, previsível para ser considerada dinâmica, histórica e complexa, fazem que se supere a concepção de causalidade, de previsibilidade, em direção a uma atitude que percebe a realidade como um todo dinâmico, com múltiplas e variadas configurações (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 58).

Isso se opõe aos métodos de pesquisa predominantemente quantitativos, sobretudo à época da ditadura militar, no Brasil, em que “A realidade dos fenômenos estudados parecia gozar de um caráter de permanência, de perenidade, e poderia, portanto, ser isolado no tempo e no espaço para a obtenção de um conhecimento definitivo a seu respeito” (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, por não estarem mais trazendo resultados satisfatórios para os problemas educacionais, foram sendo superados pelos métodos de pesquisa qualitativos.

¹ Por muito tempo os fenômenos educacionais foram estudados por meio da utilização de métodos de pesquisas herdados das ciências físicas e naturais sustentados numa perspectiva positivista de conhecimento, onde a complexidade da realidade de tais fenômenos é relativizada (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

2.2 Procedimentos e instrumentos/técnicas da pesquisa

Entre os procedimentos, instrumentos e técnicas adotamos a pesquisa bibliográfica que é uma etapa essencial, em função da sua influência para o aprofundamento e embasamento teórico para qualquer trabalho de natureza científica. É por meio do levantamento bibliográfico que o pesquisador tem acesso a diversos assuntos de interesse do tema que investiga, levando-o a constante reflexão no percurso de sua pesquisa.

Nesse movimento detectamos a carência de referencial teórico, especificamente voltado para os estudos curriculares na Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, especificamente, em relação à rede temática. Tal constatação nos mobilizou a um constante exercício de busca de convergências teóricas entre o que já existe publicado sobre currículo, visando relacioná-las às especificidades curriculares da EJA. Para a coleta de dados, utilizamos a técnica de grupo focal com os técnicos do Departamento de Jovens e Adultos (DEJA), da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Essa técnica, segundo Powell e Single² (1996, p. 449 apud GATTI, 2005, p. 07), envolve “[...] Um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Na composição do grupo focal que realizamos com os técnicos do DEJA havia entre os participantes, pessoas que tinham acompanhado os processos de rede temática nos dois segmentos de EJA; aqueles que atuaram mais no II segmento; técnicos que tinham vivenciado a experiência na escola, e também outros que se inseriam no percurso da caminhada, que já tinha um tempo de implementação. Todos apresentaram como características comuns a interação coletiva em torno do tema estudado.

Dessa forma, concordamos com Gatti (2005), uma vez que por meio do grupo focal realizado no DEJA, emergiu uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais da política curricular desenvolvida na referida rede, constituindo-se um recorte dos corpora que dispomos.

O próprio contexto de interação criado nos permitiu captar significados que contribuíram, também, para os escritos da história da rede temática constantes no terceiro item deste capítulo. Outro dado importante foi a diversidade dos olhares e dos dizeres dos

²POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. **Focus groups. International journal of quality in health care.** v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996.

participantes, o que possibilitou, como diz Gatti (op. cit., p. 10), compreendermos “[...] diferenças e divergências, contraposições e contradições.

Utilizamos também entrevistas semiestruturadas³ com técnicas do DEJA e com professores/as e coordenadoras do quadro efetivo das escolas objeto de investigação, que viveram o processo de reorientação curricular em rede temática. Isso permitiu uma interação entre entrevistados e entrevistador, onde não houve “[...] A imposição de uma ordem rígida de questões [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Assim, os entrevistados⁴ discorreram sobre o tema proposto, com base nas informações que dispunham. No nosso entendimento é dessa forma que se constitui a razão da entrevista.

Entendemos que a entrevista semiestruturada foi muito importante na utilização da coleta dos dados, junto aos sujeitos professores e coordenadores envolvidos no processo de reorientação curricular em rede temática, no II segmento da EJA, nas duas escolas municipais pesquisadas.

Essa técnica permitiu esclarecimentos e grande detalhamento sobre o tema em estudo, principalmente por ser flexível, o que permitiu aos entrevistados sentirem-se estimulados nas explicitações fornecidas. Enfim, é como afirma as pesquisadoras a entrevista “[...] Permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (op. cit., p. 34). Os relatos adquiridos foram essenciais, pois a partir da visão individual dos entrevistados, com reflexo na dimensão coletiva, realizamos a análise do processo de reorientação curricular vivido nas duas escolas.

Além das entrevistas semiestruturadas, utilizamos a análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas objeto de estudo, para compreender a caracterização dessas instituições, sua estruturação quanto ao trabalho desenvolvido no II segmento da EJA, e utilizamos também a análise documental da versão preliminar do Projeto de Implantação do II segmento da Educação de Jovens e Adultos, que orientou/orienta as escolas que procuram reorganizar seus currículos nessa perspectiva. No dizer de Ludke e André (1986, p. 38)

³ No Projeto foi prevista a realização de grupo focal também com professores das escolas investigadas. No entanto, considerando o número limitado de professor em cada local, optamos pela entrevista semi-estruturada.

⁴ As entrevistas foram agendadas previamente e realizadas nas escolas e nas casas dos entrevistados, de acordo com suas condições, e duraram em torno de trinta minutos à uma hora e meia no máximo, conforme o roteiro de questões (Apêndices A, B e C). Antes de iniciar a entrevista, apresentávamos os objetivos do trabalho e cada entrevistado assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A). Nesse documento, expressamos o nosso compromisso ético de resguardar a identificação dos informantes. As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente.

citando Caulley (1981), a análise documental “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

2.3 Caracterizações das escolas

As escolas foram selecionadas por apresentarem situações distintas. Uma, que atuasse com rede temática no I e II segmentos da EJA, como foi no caso da Clarice Lispector⁵, e outra com rede temática apenas no II Segmento dessa modalidade, a escola Santa Cruz. Além dessa distinção, outro critério era possuírem coordenadoras pedagógicas e contarem com professores efetivos que vivenciaram ou vivenciam a experiência curricular em Rede Temática. Foi propósito nosso ter maior riqueza de detalhes e melhores possibilidades para a análise dos avanços e dificuldades desse processo de reorientação curricular.

De um total de 50 escolas que ofertam a modalidade de EJA (2010) na Rede pública Municipal de Maceió, 15 estruturaram-se para implantarem a organização curricular em Rede Temática⁶. Desse universo, selecionamos duas para a pesquisa, de acordo com os critérios já relatados anteriormente.

2.3.1 Escola Clarice Lispector (ECL)

A escola está situada no bairro Antares, região com muitas áreas desabitadas ou com plantação de cana-de-açúcar, o que lembra muito a zona rural. É uma região situada na periferia urbana de Maceió, em processo de expansão com a instalação de estabelecimentos comerciais, indústrias e conjuntos residenciais. As áreas descampadas despertam o medo na população, o que gera o sentimento de insegurança, uma vez que servem de depósito de lixo e de moradia para traficantes (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2008-2009).

Seus habitantes, em sua maioria, são originários do campo e deixaram seus locais de origem por falta de possibilidades de sobrevivência, sobretudo, pela ausência de políticas públicas de geração de emprego e renda. Buscaram em um centro urbano mais próximo outra perspectiva de vida. Porém, se depararam com uma debilitada estrutura no bairro onde residem, como falta de saneamento básico, ausência de posto de saúde, de escolas, de espaços

⁵ Para preservar o anonimato utilizamos nomes fictícios para as denominações das escolas.

⁶ Dados fornecidos pelos técnicos/as do DEJA/SEMED.

culturais e de lazer, além da pouca iluminação pública, pavimentação precária das ruas, falta de água encanada, reduzido número de ônibus e coleta deficiente de lixo. Esses sujeitos, em sua maioria, são demanda para a EJA.

O comércio ainda é pouco desenvolvido e prevalece o trabalho informal e temporário para os moradores, além das situações de desemprego. A maioria dos/as alunos/as da escola vive nas áreas de grotas⁷, totalmente desassistida pelo poder público, o que vem elevando o índice de violência no bairro. Está presente, também, grande diversidade religiosa de influência católica, afrodescendente e sobretudo evangélica, sendo essas duas últimas responsáveis por proporcionarem à comunidade muitos momentos de lazer.

Na área educacional há apenas quatro escolas da rede pública das duas redes, um número insuficiente, longe de atender à demanda do bairro. A escola Clarice Lispector foi uma conquista da Associação dos Moradores do bairro de Antares, materializada em 2001, e desde sua fundação oferece atendimento ao Ensino fundamental do 1º ao 5º ano e à Educação de Jovens e Adultos, no I e II segmentos. O trabalho com rede temática nesta escola foi implantado em 2007.

Quanto às ações pensadas especificamente para a modalidade de EJA, o PPP aponta em seu marco operativo, no seu plano de ação, dois problemas: o primeiro refere-se à evasão que é em larga escala, e o segundo aponta o não cumprimento do horário, na escola, pelos alunos da EJA, sem considerar que se trata de alunos trabalhadores, em sua grande maioria. Em ambos os casos não há registro de ações concretas, pensadas pela escola, para minimizar essa situação.

Causa-nos estranhamento esse silenciamento no PPP da escola, visto que seu marco operativo destaca várias ações para o combate aos problemas identificados nessa instituição, exceto para os relacionados à EJA. Paradoxalmente, o documento, no seu fundamento, faz opção por uma educação libertadora, pautada pela dialogicidade dos sujeitos, aberta às discussões de temas sociais, políticos e culturais. Tal constatação permite aos educadores e educandos analisar constantemente a realidade para poder nela interferir, respaldados no compromisso ambiental e social (op. cit., 2008-2009, p. 2-25), o que abre uma perspectiva para a implantação do currículo em rede temática.

⁷ São uma espécie de vales urbanos, depressões ou descidas habitados por populações que apresentam grande carência econômica e social, com pequena ou insignificante assistência do poder público.

2.3.2 Escola Santa Cruz (ESC)

A escola está situada, também, na periferia urbana no município de Maceió, no bairro Jacintinho, considerado um dos mais populosos e violentos da capital alagoana. Encontra-se localmente na parte alta da unidade de relevo chamada de Tabuleiro.

A ocupação desse espaço ocorreu de forma desordenada, intensificada ao longo das décadas, resultando, atualmente, na existência de quinze favelas/grotas e uma “Cidade de Lona”, com pouco ou nenhum saneamento básico, rara coleta de lixo e baixa assistência à saúde, além de grande número de meninos/as de rua e intenso tráfico de drogas (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2008). Apresenta-se como um bairro sem a menor infraestrutura para atender à comunidade.

As grotas⁸ estão localizadas nas áreas mais acidentadas do relevo de tabuleiro e por serem pouco valorizadas financeiramente atraíram a população mais carente em sua ocupação.

É comum no bairro a influência das instituições religiosas católicas, afrodescendentes e principalmente das igrejas evangélicas como Assembleia de Deus, Maranata, Quadrangular, Batista e outras. Quanto ao aspecto econômico, apresenta um intenso movimento comercial com diversos tipos de estabelecimentos como lojas, supermercados, além de correios, casas lotéricas, delegacias, escolas, um canal de televisão e duas emissoras de rádio.

Destaca-se ainda a forte presença do trabalho informal como caminho para a sobrevivência da maior parte de seus habitantes, de subempregos como outra opção de empregabilidade para os jovens e adultos da comunidade, estabelecidos por relações não contratuais, em sua maioria de base familiar. Essas práticas revelam seu caráter de precarização e exploração do trabalho desses sujeitos, o que vem agravando sua condição em função de serem forçados a abandonarem seus estudos na busca pela sobrevivência (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2008).

A referida escola, ao longo da sua trajetória, desde 1980, ano de sua fundação, sempre ofertou turmas para adultos no horário noturno, e em 1994, assume dentro de uma

⁸ Na maioria das grotas inexistente energia elétrica, água encanada, telefones públicos e sistema de coleta de lixo e também é insuficiente a assistência de segurança pública.

nova concepção, a EJA⁹ – I segmento. A partir de 2007, assumiu o II segmento, objetivando a possibilidade, por parte dos estudantes, de continuarem seus estudos, adotando o Currículo na perspectiva da rede temática.

Quanto ao marco operativo, analisamos que no PPP dessa escola foram identificados três problemas em EJA, todos apontando ações para resolvê-los. São eles: evasão, e para combatê-la propõe-se o acompanhamento individual dos alunos; baixa autoestima, indicando como ação, trabalhar temas que elevem a autoestima e melhoria da relação professor e aluno, e planejamento pedagógico em EJA, sugerindo a realização de planejamentos quinzenais (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2008, p. 14-15).

Diferentemente da escola Clarice Lispector, havia no PPP dessa escola o registro das ações pensadas para combater as problemáticas elencadas. Porém, em ambos os documentos não há nenhuma referência sobre a implantação da organização curricular em rede temática.

Identificamos também, no marco conceitual da Escola Santa Cruz, a opção pela tendência progressista crítico-social dos conteúdos, que se diferencia da proposta da Educação libertadora, evidenciada no PPP da escola Clarice Lispector.

2.4 Sujeitos da pesquisa

2.4.1 Técnicos/as do DEJA

São considerados técnicos os/as, os/as professores/as e coordenadores/as pedagógicos que atuam nas equipes dos diversos departamentos¹⁰ que compõem a Diretoria Geral de Ensino da SEMED. Muitos advindos das escolas e com significativa experiência na modalidade da qual fazem parte.

Realizamos inicialmente o grupo focal com os/as técnicos/as que vivenciaram o processo de reorientação curricular em rede temática, no I e II segmentos da EJA. Esses profissionais do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) coordenavam as ações das escolas, e eram responsáveis pela formação e acompanhamento dos/as coordenadores/as pedagógicos/as e dos/as professores/as, nas escolas que implantaram a proposta.

⁹ Essa concepção refere-se ao que enfocamos no terceiro capítulo deste trabalho, no item 3.1, quando das considerações sobre as propostas curriculares alternativas de Minas Gerais e São Paulo, nos anos de 1980.

¹⁰ Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Arte, Educação Física etc.

Pela necessidade de informações complementares, retornamos ao DEJA para realizar entrevistas com duas técnicas pedagógicas participantes do grupo focal, que acompanharam por maior período de tempo, a implantação e implementação da rede temática no I e II segmentos.

2.4.2 Coordenadoras¹¹ pedagógicas

Entrevistamos as coordenadoras pedagógicas das escolas objeto desta pesquisa, por considerarmos a importância de seus olhares enquanto articuladoras do processo de reorientação curricular em rede temática, no II segmento da EJA, junto aos professores.

No que se refere ao perfil profissional, a coordenadora pedagógica da Escola Municipal Clarisse Lispector é licenciada em História e especialista em Educação de Jovens e Adultos. Foi professora do I segmento da EJA e coordenadora do II segmento. Já a coordenadora pedagógica da Escola Municipal Santa Cruz é licenciada em Letras, especialista em Educação de Jovens e Adultos, e lecionou no I e II segmentos, nesta escola. Na época em que coordenou esse trabalho de reorientação curricular, era mestranda em Educação Brasileira, e pesquisava um tema voltado para a área em foco.

2.4.3 Professores/as

Outro olhar significativo, enfatizado em nosso trabalho, foi o/a dos/as professores/as do II segmento da EJA, que estiveram na mediação junto aos/as alunos/as, nesse processo de Rede Temática. Isso permitiu uma dimensão renovada onde

[...] É possível olhar a realidade na perspectiva do professor, e não apenas a realidade sobre ele; ao conceber a subjetividade como um fator inevitável na pesquisa entre seres humanos em ação, passa a ser possível estabelecer contatos mais profundos, adentrar nas esferas do desejo, das emoções, das frustrações do sujeito, de suas representações, dos questionamentos de sua identidade (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 61).

A citação acima, a nossa expectativa em relação às entrevistas com os/as professores/as. Detectamos que a maioria desses profissionais que atuaram na rede temática, no II segmento da EJA nas duas escolas não eram do quadro efetivo, e sim estagiários/as que

¹¹ Fazemos essa referência porque ambas pertencem ao gênero humano feminino.

ainda cursavam as licenciaturas, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), nas diferentes áreas¹².

Como observamos, o trabalho de reorientação curricular no II segmento da EJA tem início com um quadro de profissionais temporários, o que acarretou constantes mudanças nos quadros dos educadores desta secretaria.

No período de nossa pesquisa, tais estagiários/as já haviam saído do quadro de professores das escolas com rede temática no II segmento, porque seus contratos venceram e não foram renovados. Em função dessa realidade, selecionamos os/as professores/as efetivos de cada escola que vivenciaram o processo desde o início, e também os que se inseriram posteriormente por distintas razões¹³. Assim, permaneceram apenas dois professores/as efetivos em cada escola pesquisada, totalizando quatro educadores para serem entrevistados.

Dessa forma, na Escola Municipal Clarisse Lispector, entrevistamos o professor que atuava em matemática e ciências, no II segmento. Formado em Agronomia e com especialização na área da Educação, vivenciou o processo da rede temática neste segmento, desde sua implantação, em 2007.

Entrevistamos também o professor de História, com licenciatura e especialização nessa mesma área, que vivenciou essa proposta de reorientação curricular após assumir o cargo, com sua nomeação na Secretaria Municipal de Educação, na modalidade da EJA, quando o processo já estava em andamento, em 2008.

Na Escola Municipal Santa Cruz, entrevistamos a professora de Língua Portuguesa do II segmento da EJA, que é formada em Letras - português e espanhol, com especialização em Língua e Literatura Portuguesas, que já atuava na referida rede de ensino, mas que foi lotada na modalidade da EJA após aprovação em concurso público. Atua com rede temática desde o início desse processo nessa escola, em 2007.

O outro professor entrevistado nessa escola leciona matemática e ciências, e é formado em Economia, Matemática e Pedagogia. Atua há três anos e meio e trabalha pela manhã, com as séries iniciais e à noite, com EJA. Ele passou a atuar com a rede temática com o processo já iniciado, em 2008.

¹² Contratados temporariamente pela SEMED, por meio de convênio existente entre essas duas instituições, para suprir as carências existentes dessa modalidade de ensino.

¹³ Uma dessas razões refere-se ao fato de que esses profissionais só foram nomeados pela SEMED/Maceió para assumirem suas funções, depois da implantação da reorientação curricular em rede temática no II segmento da EJA.

No sentido de preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos e a compreensão leitora, utilizamos as denominações por extenso nas referências aos recortes das falas advindas das realizações do grupo focal e das entrevistas, mesmo correndo o risco de ficar repetitivo.

2.5 Reorientação curricular em EJA no município de Maceió: uma história de muitas vozes

Antes de adentrarmos na historização da Rede Temática no I e II segmentos da EJA, fez-se necessário tecermos comentários sobre essa modalidade, no município de Maceió.

2.5.1 Considerações sobre educação de jovens e adultos em Maceió

A Educação no município de Maceió, até os anos de 1993, estava sob a responsabilidade de uma superintendência denominada Fundação Educacional de Maceió (FEMAC), que tinha status de Secretaria. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos era desenvolvida por meio da Divisão de Ensino Supletivo, que tinha uma ação limitada, uma vez que as suas realizações davam-se por meio de convênios com o governo federal ou cedendo espaços escolares para o governo do estado instalar as salas de aula das Campanhas de Alfabetização federalizadas¹⁴, cabendo à referida Divisão, predominantemente, as questões burocráticas e repasses de orientações consideradas pedagógicas (FREITAS, 2007).

A concepção de EJA pautava-se por uma educação compensatória, que era desenvolvida sem ser parte integrante das escolas. Os sujeitos eram considerados aqueles “coitadinhos”, que não estudaram à “época devida”. O referencial teórico- metodológico era o mesmo para as crianças, e a proposta curricular era um rol de conteúdos.

Esse quadro veio a mudar, quando da assunção de uma administração progressista¹⁵ em janeiro de 1993, que definiu a educação de um modo geral, como prioridade de sua política administrativa, incluindo no contexto a Educação de Jovens e Adultos. Esse foi o que denominamos de reconhecimento tardio, considerando que essa modalidade tornou-se

¹⁴ Como exemplos citamos os acordos com a Cruzada de Ação Básica Cristã, conhecida como Cruzada ABC, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Projeto Minerva, dentre outros Programas e Campanhas.

¹⁵ O termo progressista utilizado diz respeito à época das administrações dos partidos políticos considerados de esquerda. No caso da capital alagoana, estiveram como prefeitos: Ronaldo Lessa, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), de 1993 a 1996, e Kátia Born, também do PSB, de 1997 a 2004.

constitucional desde 1988, e as administrações populares, sobretudo nos municípios das regiões sul e sudeste, conforme mencionamos no capítulo anterior, já desenvolviam ações nesse campo.

Uma das primeiras mudanças realizadas pelo gestor municipal, em 1993, foi criar a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), reestruturar o seu organograma e estabelecer as Diretrizes Políticas para a Educação Municipal, para um período de quatro anos (1993-1996), no qual estavam definidas linhas e ações relacionadas diretamente à EJA como “Valorização do magistério, planos de carreira e estruturação e institucionalização da educação continuada de jovens e adultos” (PLANO DE AÇÃO, 1993, p. 17-18 apud FREITAS, 2007, p. 42).

Nesse sentido, a pesquisadora (2007) afirma que estavam postos dois projetos muito importantes. O primeiro para os sujeitos-professores e o segundo para os sujeitos-alunos. Assim, para os sujeitos-alunos foi implantado o I segmento do Ensino Fundamental, como Curso de Educação Básica para os jovens e adultos, em todas as escolas (em média 30) da rede municipal pública de Maceió, no horário noturno. A concepção teórico-metodológica desse trabalho estava fundamentada em Freire (1987).

Para a efetivação desse trabalho e a partir da reestruturação do organograma da SEMED, foi criado o Departamento de Jovens e Adultos (DEJA) e outros responsáveis pelo Ensino Fundamental de crianças, como partes da recém-criada Diretoria Geral de Ensino (DIGEN), responsável pela política de ensino do município citado.

O departamento tinha duas metas importantes, na visão de Freitas (op. cit.). Inicialmente, a garantia da continuidade dos estudos no II segmento do Ensino Fundamental, mesmo que fossem para o ensino dito regular noturno, “para que os alunos matriculados pudessem avançar nos estudos, na tentativa de minimizar a regressão” (p. 43), ou seja, tornarem-se analfabetos funcionais. E a outra meta era ter um quadro próprio de professores para a EJA¹⁶.

Naquele momento, pensava-se em uma educação numa dimensão democrática e numa perspectiva emancipatória no município de Maceió; portanto para todos, pois todos têm o direito constitucional garantido.

¹⁶ Essa situação foi concretizada em 1994, com a realização do concurso público, em regime de trabalho de quarenta horas semanais, sendo vinte em sala de aula e vinte para a formação continuada (FREITAS, 2007, p. 43).

A administração popular-democrática, na capital alagoana, estabeleceu-se de 1993 até 2003, e proporcionou ao longo desses dez anos muitos avanços na área educacional, quando foi dado um novo enfoque à EJA, principalmente quanto à formação continuada¹⁷ que, pela primeira vez, buscava atender às especificidades dessa modalidade de ensino.

Nessa reconfiguração foram realizados encontros pedagógicos na EJA, que analisavam, inicialmente, a conjuntura sociopolítica brasileira e alagoana, objetivando entender o grande número de analfabetos que Alagoas sempre deteve. A intenção era não estudar o fenômeno do analfabetismo de forma isolada dos contextos social, político, cultural, econômico e educacional do Estado de Alagoas.

Posteriormente, discutia-se o enfoque mais específico sobre a história da EJA, as especificidades dos seus sujeitos, e a perspectiva do direito daqueles que, por razões históricas, não tiveram acesso à escola ou não complementaram a sua escolaridade. Por fim, foram discutidas as diversas concepções teórico-metodológicas, com destaque para a de Freire. Esse momento de discussão e estudo contava com a consultoria de um profissional de Educação, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Um dos focos dessas discussões estava centrado na perspectiva de se repensar o currículo para a EJA. Preocupação essa que só foi potencializada em 1995-1996, quando do processo de formação continuada dos professores que, com assessores pedagógicos do departamento, organizaram-se por zonais¹⁸, tendo como locus a escola, objetivando também a reflexão da prática. Paralelamente, permaneciam os cursos de formação e a realização de Seminários, que oportunizaram aos professores, a socialização dos seus trabalhos em sala de aula. Esses momentos estavam voltados para as discussões da reorganização do trabalho com a EJA, no município de Maceió, com ênfase no currículo.

A seguir, comentamos sobre os processos de rede temática, no I e II segmentos da EJA. Considerando a escassez de fontes escritas sobre essa história, os escritos estão permeados de muitas vozes de sujeitos que viveram os referidos processos, e outros que ainda tentam a continuidade. Essas vozes foram advindas do Grupo Focal do DEJA, realizado com os/as técnicos/as, e das entrevistas semi-estruturadas com duas técnicas do referido departamento, que foram transcritas, e se constituem parte dos corpora desta pesquisa.

¹⁷ Formação que deve permitir que tanto os sujeitos alunos, quanto os sujeitos professores, desenvolvam seus conhecimentos ao longo da vida, não se restringindo a continuidade da formação inicial, pois esta já é parte da formação continuada (COSTA, 2000).

¹⁸ As zonais eram agrupamentos de escolas localizadas em bairros próximos e que ofertavam a EJA na Rede municipal de Maceió, onde o objetivo era a realização de encontros de estudos semanais, sob a orientação de assessores pedagógicos, como parte do processo de formação continuada para os professores dessa modalidade.

2.6 Rede temática no I segmento

Com as reflexões trazidas sobre a Rede Temática, por uma das técnicas do DEJA, quando da sua estada na capital gaúcha, por ocasião do seu Mestrado, abriu-se caminho para a interlocução dos técnicos do DEJA/Maceió, com outros especialistas do Serviço de Educação de Adultos (SEJA), da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED). Interlocução essa que, a partir de 1997, foi marcada por visitas e estágios no SEJA. Ficam caracterizados os contatos iniciais dos técnicos do DEJA com a proposta de reorientação curricular em rede temática, desenvolvida na rede pública municipal de Porto Alegre.

Essas visitas e estágios objetivaram, sobretudo, compreender a política curricular adotada, que tinha como fundamento a Pedagogia do oprimido (1987). Situava-se, no nosso entendimento, na perspectiva das Teorias Curriculares Críticas, que enfocamos no segundo capítulo.

Segundo técnicos/as do DEJA, ficou evidenciado que a estrutura curricular constituía-se na perspectiva interdisciplinar, evitando a fragmentação entre teoria/prática. Isso ficou expresso no material escrito apresentado pela equipe da SEMED, nas aulas assistidas pelo grupo visitante e pela participação nas reuniões de estudos com professores (GRUPO FOCAL DO DEJA, 2009).

Outra evidência mencionada pelo Grupo Focal em pauta é que essa proposta retratava o compromisso político com as camadas populares, vivenciadas na participação dos sujeitos da EJA, no orçamento participativo. Para Silva, A. (2004, p. 309) “Os compromissos de uma política educacional são caracterizados quando as relações entre as práticas curriculares e o todo sociocultural são considerados”.

Essa vivência com Porto Alegre provoca a ousadia na equipe técnica do DEJA, no sentido de propor à SEMED que em EJA fosse feita a reorganização curricular em Rede Temática, não na perspectiva de transposição entretanto, uma vez que as realidades de ambas as administrações eram bem diferentes.

Segundo a técnica do DEJA, responsável pelo I segmento, havia a preocupação da equipe e de muitos professores com o afastamento do aluno da sala de aula. Embora as causas sejam as mais variadas possíveis, naquele momento, também segundo a entrevistada, uma das

causas estava centrada em “[...] Reproduzir o que o professor ensina para o fundamental de crianças, para o adolescente, reproduzir com o aluno adulto”. Esse depoimento é complementado nas falas do Grupo Focal do DEJA (2009), que afirma:

Isso a gente já tinha clareza. E a gente pensou a rede como uma perspectiva de dar esse olhar diferenciado que atendesse às necessidades. Uma expressão que o Gouvêa usa muito, né, é que a escola, aula, o conhecimento, ele precisa ter sentido, ele precisa ter significado para o aluno. Então isso foi algo que a gente pensava na época.

Nesse sentido, Freire (1987, p. 86), enfatiza que:

Não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de ‘invasão cultural’, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas ‘invasão cultural’ sempre.

O grupo do DEJA era composto de profissionais freireanos, e nessa administração popular acreditava que a rede temática vinha contrapor-se à marcada infantilização dos sujeitos da EJA, uma vez que é “[...] A partir da situação presencial, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (op. cit., p. 86).

E somente em maio de 2000, após três anos de discussão e de amadurecimento da ideia, o grupo técnico do DEJA/Maceió manteve seu primeiro momento com o assessor, o pesquisador Antônio Fernando Gouvêa da Silva. Ele acompanhou a reorientação das políticas curriculares, consubstanciadas na perspectiva educacional libertadora de Freire e comprometidas com a Educação Popular, em várias cidades brasileiras, para implantação do trabalho, como disse a técnica do I segmento, “Propositivo, que tem uma preocupação em encontrar soluções, em buscar alternativas”.

Para a entrevistada, existe a relação de aproximação entre o papel político, historicamente construído da modalidade de EJA, com o caráter emancipatório da proposta curricular alternativa da rede temática.

Assim, essa nova proposta necessitou, segundo Freitas (2007, p. 56) de:

Um acompanhamento, além de sistemático, mais próximo da escola e da comunidade, provocando um repensar nas ações do DEJA, em duas direções: a primeira, a implantação de um Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), formado de professores de EJA; e a segunda, no sentido de o DEJA preocupar-se com as políticas pedagógicas, voltadas para os sujeitos-alunos e sujeitos professores.

Uma das primeiras escolas a aderir à proposta, já que não houve obrigatoriedade de aceitação, foi a denominada Escola de Ensino Fundamental Alcântara Junior¹⁹, porque revelava um elevado índice de evasão, além de destacar o seguinte: “A gente em um semestre tinha perdido sete alunos para o tráfico, assassinados mesmo. Então foi uma escola que a gente queria propor algo diferente pra tentar minimamente, mexer com essa realidade” (Técnica do I segmento).

Nessa escola, os educadores estavam mobilizados e não “Apáticos, esperando mais um assassinato”, segundo a entrevistada. Acrescenta ainda que “foi uma adesão em massa, porque do mesmo jeito que a gente tava angustiado com a realidade de violência da comunidade, ali na região, os professores também estavam”.

A entrevistada, ao exemplificar a realidade daquela escola diante do quadro de violência a que seus alunos eram submetidos, revela a necessidade dos sujeitos professores, e também dos técnicos do DEJA, de aproximarem-se dessa comunidade, no sentido de compreenderem o contexto em que vivem, trazendo as situações tradicionalmente negadas nos currículos escolares como ponto para reflexão dessa realidade, a partir de uma postura educativa problematizadora, como defende a proposta curricular em rede temática.

Nesse sentido, Silva, A. (2004, p. 99), enfatiza:

A empreitada desafiadora do currículo crítico é a sistematização de uma prática curricular que, partindo da negatividade concreta, efetive a criticidade como ética educacional. Para tanto, torna-se indispensável partir das vozes dos sujeitos vitimados pelas realidades desumanizadoras.

Caminhando na direção focada pelo pesquisador, recorremos a Freire (1987, p. 70), que afirma: “A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a imersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade”.

Nesse processo de desvelamento da realidade, a proposta curricular em rede temática, que teve início na escola Alcântara Junior, proporcionou aos seus educadores a aproximação com essa comunidade, permitindo a construção de um novo olhar sobre seus alunos nesses contextos.

Um exemplo disso está no fragmento da fala de uma ex-aluna da escola, revelada pela técnica do I segmento, ao dizer: “Eu saí porque tem o toque de recolher na minha rua, na minha comunidade. Então, se eu chego depois das nove horas, tem que pagar pedágio”. Para a

¹⁹Nome fictício.

entrevistada, esse tipo de situação era ignorada pela grande maioria dos professores. A causa da evasão, na maioria das vezes, era atribuída à suposta preguiça e desinteresse dos alunos. A partir do momento em que o grupo se dispôs, conforme estava proposto no processo de reorientação da rede temática, a conhecer de fato a realidade, a compreensão dos educadores sobre o que era realidade, ampliou-se.

Havia também, por parte de alguns técnicos da SEMED que lidavam com as estatísticas, certo preconceito em relação à modalidade da EJA, sobretudo quando o assunto era evasão. Expressa a técnica do I segmento: “Para o pessoal do planejamento era uma mácula, foi o termo usado pela planejadora oficial, nos dados da SEMED”. A evasão na modalidade EJA era analisada de forma fria e calculista, pela manifestação dos dados quantitativos, numa relação com os gastos, que na verdade eram mínimos.

Além da Escola Alcântara Junior, foi sendo implantada a rede temática em outras escolas de Ensino Fundamental como Armindo Nogueira, Júlio Albuquerque, Clarice Lispector e Duarte Coelho²⁰ (denominações fictícias). Todas elas do I segmento da EJA.

Cabe-nos ressaltar que nesse momento a Rede Temática contava com um contexto político favorável: “A gente teve uma assistência boa, nós tínhamos condições”, e reforça que “o departamento também tinha uma certa autonomia” de recursos financeiros advindos do Recomeço²¹.

Isso nos revela que no primeiro momento de implantação da Rede Temática em Maceió havia a compreensão política por parte dessa Secretaria de Educação, de valorização das ações para a EJA, como também certa autonomia do próprio DEJA, na elaboração e execução do planejamento e nos gastos dos recursos financeiros de que dispunha.

Fazendo uma comparação com o momento atual por que passa o DEJA, no contexto da SEMED, a técnica do I segmento declarava que havia o compromisso político da gestão e “Não tinha a rotatividade que tem hoje, não tinha essa alteração”. Contava-se com um quadro

²⁰Essas escolas foram selecionadas porque muitos dos seus professores frequentavam a formação continuada há mais de dez anos e eram referências atuantes na modalidade da EJA, na Rede Municipal de Educação de Maceió.

²¹ Programa federal, instituído em 2001, que consistiu no repasse de verbas para atendimento de todos os estados do Norte e Nordeste, totalizando 14 estados e também mais 389 municípios de microrregiões com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,5%, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD-1998). No ano da sua implantação (2001), o valor por aluno foi de R\$ 230,00, elevando-se para R\$ 250,00, em 2002. A aplicação desses recursos poderia ser utilizada para contratação temporária e remuneração de pessoal docente, formação continuada de professores em efetivo exercício nessa modalidade de ensino, aquisição e reprodução de materiais didáticos e pedagógicos, e ainda em um programa suplementar de alimentação destinado a esses alunos (DI PIERRO, 2002).

de professores concursados e devidamente selecionados. De 2003 em diante, o que vemos são professores horistas e estagiários atuando na EJA.

Retomando o percurso histórico da Rede Temática no I segmento de EJA, um dos avanços apontados pela entrevistada é que se passou a desmistificar o conceito de realidade e, de forma saudosista, enfatiza um dos momentos quando da pesquisa para a elaboração da rede temática, da Escola Alcântara Junior:

Eu lembro que no Clima Bom, cada rua tinha uma caixa d'água, tinha um vereador, o nome pintado lá. Então essas situações de ausência de políticas públicas, ausência da presença do estado é uma realidade que a gente sabe, conhece, mas que quando a gente tá lá, faz a gente processar isso de um modo diferente de perguntar o que é que estamos fazendo em nossa sala de aula, o que é que nós estamos fazendo em nossa secretaria, o que é que estamos fazendo em tantas reuniões? E como é que tá chegando isso para esse pessoal? (Técnica do I segmento).

Nas idas e vindas à comunidade, a equipe do DEJA e os professores conheceram as péssimas condições de vida em que os moradores do Clima Bom vivem, e como essas pessoas ficam à mercê de certos políticos que se beneficiam da manutenção desse estado de pobreza. O currículo organizado em rede temática provoca o processo de questionamento e tensionamento dessa realidade e do próprio papel da escola, a partir disso. Para Silva, A. (2004, p. 77):

Somente as ações ético-críticas factíveis são capazes de desencadear a práxis dialógica, problematizando a realidade material desumana, conscientizando pela construção do conhecimento pertinente, teorizando e atuando coletivamente para a transformação emancipatória dessa realidade injusta.

Compreendemos que os questionamentos suscitam a reflexão em torno do compromisso ético entre os sujeitos-educadores e sujeitos-alunos da percepção nessa lógica, de para quem estamos servindo com determinado tipo de educação oferecida, de quais são as consequências a partir dessas opções, principalmente para as camadas populares, maciçamente presentes em nossas escolas públicas.

Enfim, recoloca-nos num processo de reflexão coletiva, onde estão presentes as “Contradições entre **o-que-se-diz** e **o-que-se-faz**. É a referência inicial tanto para o desvelamento da ética pressuposta nas ações educativas, quanto para fundamentar qualquer mudança na prática pedagógica” (op. cit., p. 70, grifo do autor).

Com a implantação da rede temática no I segmento, o movimento de aproximação entre os técnicos do DEJA com a escola e dos professores com os alunos e a comunidade das

escolas envolvidas, ampliou-se. Esse processo deixou fluir a importância do trabalho coletivo escolar, como parte:

Do processo educativo de formação crítica comprometido com a produção material, a reprodução e criação cultural e o desenvolvimento social e político da vida comunitária a partir das condições desfavoráveis apresentadas pelo contexto de realidade (DUSSEL, 2000, p. 636, apud SILVA, A. 2004, p. 98).

Para a equipe do DEJA, esses momentos de encontros coletivos que aconteceram nas escolas configuravam-se como um trabalho diferenciado numa perspectiva crítica, pois a escola está pensando sobre as condições reais em que seus sujeitos-alunos vivem. É no contato direto com a comunidade que emergem as novas possibilidades do pensar e do fazer pedagógico.

Apesar de vários pontos relevantes desse processo inicial, algumas dificuldades surgiram no percurso “desde a apropriação de como se constrói e se planeja por meio da rede temática”. Pela fala da entrevistada, as dificuldades acontecem em todos os momentos organizacionais da construção do currículo em rede temática.

No que se refere à apropriação de como se dá a construção desse processo, evidenciado pelo desencadeamento de uma pesquisa sociocultural – pesquisa-ação – na comunidade, enfatiza a fala que se segue: “Muitos professores tinham aquela barreira: não vou descer a grota, eu não vou entrar aí, né?” (Técnica do I segmento).

Nesse tipo de fala, a entrevistada revela o preconceito e a resistência de alguns professores, no momento da busca das falas na comunidade. É nessa etapa que os professores tomam consciência “sobre a rotina vivenciada pela comunidade escolar” (SILVA, A., 2004, p. 192). Nem todos os profissionais demonstraram disponibilidade para participar. Mesmo assim, na implantação da rede temática, no I segmento, esse movimento proporcionou a mudança no olhar do professor para com a comunidade.

Quanto às dificuldades em relação ao planejamento, a entrevistada detalha que isso acontece, sobretudo, considerando que “[...] A nossa cabeça foi organizada pela escola numa perspectiva de conteúdos específicos, isso é conteúdo disso, isso é conteúdo daquilo”. Compreendemos que a entrevistada está se referindo, implicitamente, à questão da interdisciplinaridade e explicitamente, à organização do conteúdo da escola tradicional, porque

A cultura escolar está tão arraigada às práticas pedagógicas tradicionais - no que tange aos conhecimentos sistematizados, historicamente

preestabelecidos nas diferentes disciplinas escolares -, que qualquer questionamento que envolva os porquês da escolha realizada, privilegiando determinado tópico em detrimento de outros, talvez mais pertinentes, é sempre encarado com perplexidade e desconfiança, como se leviano fosse e objetivasse tão somente o óbvio, como se estivesse comprometendo a suposta qualidade dos conteúdos (SILVA, A, 2004, p. 45).

Ficam demonstradas as dificuldades dos professores questionarem ou provocarem os alunos a discutirem sobre os conteúdos específicos de qualquer área do conhecimento e como eles adquiriram status de conteúdo escolar, ou seja, como foi estabelecido, por que foi selecionado, qual foi o contexto dessa escolha, a quem interessa abordá-lo. Nesse sentido:

Simplesmente, se aceita o fato de que os conteúdos escolares são anteriores aos sujeitos, aos contextos e aos processos de ensino/aprendizagem. Caso contrário, como explicar as certezas dos planejamentos e das programações, com suas grades curriculares preestabelecidas para os diferentes anos do Ensino Fundamental, independentemente das comunidades escolares a que se destinam, de suas respectivas características socioculturais e econômicas, desconsiderando a especificidade dos alunos e turmas? O direito universal à educação é sistematicamente confundido com escola de currículo único, que não se submete às necessidades de sujeitos e práticas concretas de cada coletividade (SILVA, A, 2004, p. 45).

Nesse trabalho em rede temática, a sistemática problematizadora reorganiza a lógica curricular:

Procura-se, assim, romper com a tradição cultural seletiva da escola tradicional, colocando o acervo de conhecimentos sistematizados das áreas à disposição dos sujeitos, e não estes subordinados a conteúdos preestabelecidos. Desse modo, há necessidade tanto de selecionar conhecimentos requeridos pela problematização em curso, quanto de priorizar não apenas produtos do empreendimento científico, mas seus processos de construção (op. cit., p. 227).

Diante disso, o cotidiano pedagógico passa a se estruturar a partir “das demandas éticas que a realidade perscrutada denuncia” (SILVA, A, 2004, p. 44). Caso contrário não há possibilidade de interlocução. É necessário entender que é

A partir das dificuldades observadas pela comunidade escolar nas práticas pedagógicas cotidianas, apreender coletivamente suas motivações, interesses e significados, interpolar discursos e fazeres, são procedimentos recorrentes dos movimentos de reorientação curricular para a construção crítica de práticas educacionais alternativas (op. cit., p. 83).

A delimitação desse processo estrutura o trabalho interdisciplinar presente no planejamento da proposta curricular em rede temática. Assim sendo,

Entendendo a realidade local como histórica, orgânica, sistêmica e reflexo de um contexto social amplo, essa abordagem político-epistemológica interdisciplinar propõe alargar os horizontes analíticos, ao transitar pela

trama de relações sociais, originando soluções praticáveis para a problemática local até então despercebidas pela comunidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos (SAUL, SILVA, A., 2009, p. 234).

Nessa perspectiva, as problemáticas detectadas pelas escutas realizadas nas comunidades, com sua carga de limite explicativo, passam a ser analisadas por todas as áreas do conhecimento, buscando sua sistematização, com vistas à contribuição do atendimento das necessidades dos sujeitos jovens e adultos, em suas realidades.

No entanto, é nesse momento que as tensões e inquietações dos professores emergem mais uma vez. Como explica a técnica do I segmento “[...] O pessoal era incapaz de perceber que determinadas áreas você poderia permear diferentes campos de conhecimento”.

Assim, fica explícita a resistência que a maioria dos professores apresenta em desenvolver e avançar numa perspectiva de um trabalho interdisciplinar, pois

Um processo de construção curricular interdisciplinar e coletivo demanda cotejar concepções de mundo em conflito, e sintetizar discussões em seus diferentes momentos de análise da realidade problematizada (SILVA, A., 2004, p. 228).

Apesar das resistências que existiram ao longo do processo, os professores foram compreendendo e identificando-se com a proposta. A entrevistada aponta: “Mas é tão interessante quando a gente percebe que até nesse processo a gente teve professores que resistiram, resistiram e sucumbiram, e não pelo cansaço, mas eles aderem porque eles se convencem de que aquele é o melhor processo” (Técnica do I segmento).

A expressão “melhor processo”, traduziu-se na tentativa de superação da

Visão dicotomizada entre concepção e prática curricular, superada pela ação que ganha a clareza da práxis coletiva. Consequência desse movimento é a nova qualidade social de ensino, estimulando as redes educacionais a avançarem na direção de uma reorientação curricular interdisciplinar, em que o contexto sócio-histórico e o diálogo entre os conhecimentos possibilitam a construção coletiva de uma educação popular voltada para a construção da cidadania (SAUL; SILVA, A., 2009, p. 234).

Essas dúvidas e inquietações dos professores e da equipe técnica do DEJA, bem como a sustentação teórica quando da implantação e implementação da rede temática no I Segmento, fizeram parte da interlocução, considerando “A presença constante do Gouvêa, quase que bimestralmente ele vinha a Maceió. Fazíamos reuniões, ele apresentava os encaminhamentos, sem direcionar, mas sempre provocando a reflexão com mais questionamentos [...]” (Técnica do I segmento). Ela enfatiza ainda que “A gente ficava

angustiado e ele conseguia mostrar que essas angústias fazem parte do processo. [...] porque como tudo que tá começando a gente também tem muito mais dúvidas do que certezas”.

A importância da assessoria é reconhecida na fala da entrevistada, e encontra ressonância no dizer de Silva, A. (2004, p. 158):

Ao contrário do que geralmente se espera, o assessor pedagógico de um movimento de reorientação curricular crítico é um especialista em questionamentos, em realizar problematizações pertinentes e contextualizadas, e não um mensageiro de respostas prontas a um projeto político-pedagógico institucional e centralizador.

Portanto, as dificuldades que emergiram desse processo de reorientação curricular sentidas pela equipe do DEJA, coordenadores, professores foram problematizadas pelo assessor, da mesma forma que os técnicos faziam no acompanhamento às escolas envolvidas nessa dinâmica. A superação das limitações do trabalho foram decididas e encaminhadas em momentos coletivos de estudos.

É importante registrar que a figura do assessor pedagógico não subsume o papel das equipes pedagógicas “Compostas por educadores oriundos das escolas que, por conhecerem a realidade das redes educacionais, são capazes de atuar como intelectuais orgânicos comprometidos com a transformação humanizadora” (SILVA, A., 2004, p. 234-235). E principalmente “Porque [...] problematizam de forma pertinente as práticas e as dificuldades enfrentadas pelas diferentes comunidades escolares. Tais equipes pedagógicas devem procurar atender a todas as iniciativas inovadoras da rede” (op. cit., p. 235).

Mesmo com as dificuldades presentes nessa dinâmica de trabalho, a técnica do I segmento concluiu a entrevista dizendo que, no seu entendimento

A única certeza que a gente tem até hoje é que é a melhor forma de se trabalhar, quando a gente pensa numa perspectiva de ruptura de um modelo, de um modelo disciplinar, de um modelo de reprodução, de um modelo acrítico, é a rede temática.

No entanto, a concepção de Educação estabelecida no período posterior a 2003, em nada lembra o compromisso político-pedagógico com as camadas populares, assumido até então. Esse primeiro momento da rede foi bruscamente interrompido em 2004, pela saída em massa dos técnicos do DEJA, por medidas arbitrárias tomadas pelo gestor maior da SEMED. No dizer de Freitas (2007, p. 57), essas medidas revelaram-se negativas, pois houve “A ruptura do processo de formação continuada realizado ao longo de dez anos, devido ao afastamento da equipe técnica do DEJA, por questões de injunções político-partidárias”

(2007, p. 57). Houve a paralisação, não só da proposta de rede temática, mas de todo caráter democrático e emancipatório que se tentou implantar durante esses anos.

Em 2005, assume outro gestor municipal em Maceió, como resultado das eleições do ano anterior. No discurso de pseudomudanças na educação, advindo de outro contexto político²², houve uma tentativa de recomposição do DEJA, com retorno de alguns técnicos afastados em 2004.

É nesse contexto em que o DEJA insiste em retomar a reorientação curricular em rede temática no I segmento, ampliando-a também para o II, que tecemos comentários a seguir. O objetivo dessa retomada foi, sobretudo, permitir a continuidade dos estudos dos egressos que buscam o ensino noturno regular, e que, ao se frustrarem, acabam abandonando a escola.

2.7 Rede temática no II segmento

Historicamente, a continuidade dos estudos dos sujeitos advindos das Campanhas de Alfabetização de Adultos e de Jovens e Adultos, bem como aqueles que conseguiram concluir o I segmento de EJA, não tem se constituído prioridade em nosso país. Essa continuidade tem caminhado em três direções: via Ensino Fundamental noturno dito regular, via Telecurso, da Fundação Roberto Marinho ou via Exames Supletivos. Este último muito presente na nossa realidade, com propagandas enganosas. São poucos os municípios brasileiros que investem no sentido de ampliar a EJA até o ensino médio²³.

A ausência de políticas públicas nessa área, que garantam a escolarização maior, tem se constituído em um dos pontos mais frágeis dos governos federal, Estaduais e Municipais. São recentes as iniciativas do ensino médio profissionalizante (2005) e a implantação (2008), em todos os Estados brasileiros, de uma Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos²⁴, e, lamentavelmente ainda não avançou.

²² Em 2005, a administração municipal de Maceió foi assumida pelo prefeito Cícero Almeida, do Partido Progressista (PP), junto com outros partidos com direcionamento político direitista. Em 2008, o citado gestor foi reeleito.

²³ A partir de 2005, com a implantação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nos Institutos Federais Tecnológicos, os alunos de EJA têm a possibilidade de concluir a Educação Básica.

²⁴ Essa agenda é uma proposição da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligada ao Ministério da Educação (MEC) que, junto a parceiros nos municípios, tem como objetivo a articulação entre o Programa Brasil Alfabetizado e a continuidade das aprendizagens ofertadas pela EJA. Visa

Mesmo o DEJA tendo consciência das possíveis dificuldades, sobretudo considerando que a SEMED não contava com uma gestão

Popular, que compreendia a necessidade de um trabalho público para essas pessoas, numa perspectiva de intervir nessa sociedade, nessas comunidades, na qualidade de vida dessas pessoas, não havia esse entendimento. Poderia haver até no discurso, quando nós apresentávamos e eles diziam apoiar, mas não era prioridade. Tanto não era prioridade que havia falta de entendimento do departamento de recursos humanos (Técnica do II segmento).

No entanto, corajosamente, o DEJA opta pela implantação do II segmento, caracterizado como um sonho possível, desde 1993, balizada pelos seguintes motivos:

a) Pressões de algumas comunidades escolares maceioenses, que passaram a exigir continuidade dos estudos em EJA, a exemplo da Escola Municipal Francisco de Assis (denominação fictícia), situada na periferia urbana de Maceió, conforme o relato a seguir:

Foi que através de um pedido oficial, bem oficial, de uma demanda da comunidade do Francisco de Assis, que eles colocaram assim, a necessidade de ter na escola Francisco de Assis o segundo segmento, e eram bem claros, não queriam a proposta de 5ª a 8ª série convencional. Queriam realmente algo específico para jovens e adultos mesmo que queriam garantir os estudos (Grupo Focal do DEJA, 2009).

Essa escola, como outras, não mais pretendia aceitar o modelo curricular tradicional do ensino fundamental noturno dito “regular”, que embora muito presente nas escolas do município de Maceió, desconsidera as especificidades dos sujeitos trabalhadores que são tratados como aqueles: “[...] Alunos que saem de jovens e adultos sem saber de nada, e como é que eles iriam continuar os estudos de 5ª série em diante? E os próprios alunos ou familiares, que vinham reclamar, porque os alunos não davam sequência, porque eles não estavam sendo aceitos” (Grupo Focal do DEJA, 2009)

Na perspectiva dessas escolas, os alunos não são aceitos enquanto sujeitos. São apenas números que entram na sala e saem. Essa exclusão, configurada na inaceitação dos jovens e adultos como sujeitos remete-nos à relação sempre tensa e historicamente construída entre a EJA e o sistema escolar. Como nos diz Arroyo (2005, p. 43):

De fato a história da EJA correu, em grande parte, à margem da construção do Sistema Escolar: campanhas, movimentos sociais, ONG, igrejas, sindicatos, voluntários... Entretanto, sua análise sempre se fez em comparação com o sistema escolar formal. As conclusões foram as

também estabelecer estratégias político-educacionais de implantação e/ou fortalecimento dessa modalidade de ensino, valendo-se de análise diagnóstica, definição de objetivos e metas, que subsidiem a implementação e gestão das ações que venham assegurar a permanência dos egressos do referido programa na continuidade dos estudos e o combate à diminuição de matrículas nessa modalidade de ensino (LIMA, 2010).

esperadas: a EJA vista como distante do ideal de educação prefigurado no sistema escolar.

A EJA, por seu caráter político e emancipatório, “Tem sido um campo de interrogação do pensamento pedagógico” (op. cit., p. 36). Essa marca vem sendo desprezada pelo sistema escolar formal, e a modalidade torna-se culpada “Por ter sido uma forma demasiado informal de educação. Pouco séria” (op. cit., p. 43). Arroyo ironiza afirmando que

A maneira de levá-la a sério será enquadrá-la na forma do ensino formal. Deixar mais definidas as normas, as exigências de frequência e de cargas horárias; organizar esses conteúdos a serem dados, aprendidos e avaliados; organizar esses conteúdos, assim como os tempos e o trabalho docente numa sequenciação mais ordenada; acabar com esse trato pouco científico das lógicas da produção e apreensão dos conhecimentos etc. Enfim, fazer com que a informalidade da EJA entre na lógica da dita educação formal.

Enquanto o Sistema Escolar formal não passar a rever a EJA, entendemos que teremos sempre dificuldades em avançar para outra compreensão dos seus sujeitos, na perspectiva da consciência dos direitos;

b) A opção de assegurar a continuidade dos estudos, colocada dentre os documentos legais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000)²⁵, quando enfoca a função qualificadora da modalidade, no sentido de dizer que:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da Fazendo Escola EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (BRASIL, 2000, p. 11).

c) Garantir a continuidade dos estudos para os egressos do I segmento; pela rejeição explícita aos alunos do ensino regular noturno; por dispor de recursos financeiros do Programa²⁶ à época, e pela vontade política dos técnicos do DEJA.

Concordamos com Paiva, quando nos diz que:

²⁵ Nesse documento, constam também as referências à **função reparadora**, que significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano e a **função equalizadora**, que vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (PARECER N°11, 2000).

²⁶ O Programa Fazendo Escola subsumiu o Programa Recomeço (Programa do Ministério da Educação-MEC, instituído em fevereiro de 2001, com o objetivo de incentivar jovens com mais de 15 anos e adultos sem acesso ou excluídos da escola para voltarem a estudar), e foi instituído em 2003. Visava consolidar as ações educacionais para a Educação de Jovens e Adultos, tendo por meta apoiar e ampliar nos sistemas de ensino o atendimento do ensino fundamental para essa modalidade, em todos os municípios brasileiros.

A complexidade do mundo contemporâneo exige um aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. Exige não só o domínio do código da leitura e da escrita, mas exige também competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Ao mesmo tempo, exige reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo (s/d, p. 03).

Podemos entender que a EJA tem nessa busca da continuidade dos estudos um grande desafio. Mas é importante considerar que esse processo “É fruto da luta social organizada, pela qual os Fóruns de EJA²⁷ vêm assumindo estreita responsabilidade” (op. cit., p. 04);

d) Pela discussão dos técnicos do DEJA e do Departamento de Ensino Fundamental, enquanto órgãos da Diretoria Geral de Ensino da SEMED, juntamente com setores de Normas e Legislação, Recursos Humanos, sobre a defasagem da carga horária do ensino fundamental noturno. Segundo a técnica do II segmento, “As Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA (2000) apontavam uma possibilidade de trabalhar o tempo legal sem que com isso a escola fosse prejudicada, os alunos fossem prejudicados em seu tempo curricular”.

Abrimos espaço para destacar que, na Rede Municipal de Educação de Maceió, a defasagem da carga horária do Ensino Fundamental Noturno está relacionada à dificuldade do cumprimento da carga horária anual, de 805h em 230 dias letivos. Para as escolas, essa situação acarreta ampliação do calendário letivo, envolvendo dessa forma o mês de janeiro, culturalmente considerado férias, ou ajustes de aulas aos sábados, constituindo-se uma problemática para alunos/as e professores/as.

Os debates para o aprofundamento dessa discussão não chegaram a um consenso, porém a técnica do II segmento afirma que “Imbuídos pela necessidade de rever a carga horária total do ensino noturno, as escolas começaram a procurar a Educação de Jovens e Adultos, II segmento, para implantação”. Havia assim um nítido interesse das escolas de ensino fundamental noturno em resolver o problema da carga horária descumprida, pois para a maioria delas implantar o II segmento significava a acomodação dessa carga horária²⁸.

Em síntese, fica explícito que era mais “prático” para as escolas de Ensino Fundamental Noturno mudar a modalidade para se livrarem desse problema. Diante dessa situação, o DEJA posicionou-se no sentido de ouvir nos seus *loci* as escolas e,

²⁷ Espaços de discussões e proposições sobre as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos em níveis estaduais, regionais e nacional.

²⁸ Na proposta de reorientação curricular em rede temática do I e II segmentos da EJA, a carga horária anual a ser cumprida é de 600 horas, distribuídas em 200 dias letivos.

consequentemente, mais atores. No caso específico, ouvir os professores e o coordenador pedagógico, que o procuravam, visando esclarecer as dúvidas que surgiam e explicar também, de forma rápida, em que consistia um currículo em rede temática. A fala a seguir da técnica do II segmento é reveladora, para nos dizer como se iniciou o diálogo nas escolas:

Nós apresentávamos a proposta para os professores do ensino fundamental regular noturno e eles começaram a perceber que o trabalho no II segmento não era um trabalho só de acomodação de carga horária, mas tinha toda uma orientação e fundamentação técnico-metodológica por trás desse trabalho, dessa proposta.

Nesses encontros de esclarecimentos do DEJA, a escola passava a ter maior compreensão de como o processo de reorientação desenvolvia-se, e no “[...] Início os professores apresentavam certa rejeição, porque prescindia a implantação, da pesquisa de campo, dos momentos de estudos, do estar na escola no horário contrário para planejamento coletivo” (técnica do II segmento). Ficava evidente, como no I segmento, que havia certa resistência desses profissionais, porque a proposta trazia uma dinâmica totalmente diferente do que eles estavam habituados a desenvolver.

Mesmo assim, no decorrer do tempo, a implantação da rede temática, que a princípio ocorreria nas escolas que já tinham o I segmento, foi expandida para algumas escolas que ofertavam a modalidade do ensino fundamental noturno, do 6º ao 9º ano, que não tinham EJA no I segmento, mas que se viram incomodadas com o descumprimento da carga horária que oficialmente deveriam cumprir. Os sentimentos dos gestores e da própria gestão da SEMED eram comuns, queriam

Que se resolvesse o problema da carga horária do ensino noturno. Como isso seria resolvido não era assim muito discutido na época. E a opção seria que todas as escolas fossem aderindo ao II segmento da EJA (Técnica do II segmento).

Não se preocupavam nem priorizavam os princípios político-pedagógicos da proposta e também não se discutiam as condições para a efetivação desse trabalho, a exemplo da disponibilidade horária dos professores. Ficou demonstrado o não entendimento conceitual de EJA e a sua importância para os alunos-trabalhadores. Entendemos que se permanecia com a compreensão de ser essa modalidade um aligeiramento, para a elevação da escolaridade.

Isso não foi impedimento para que o DEJA recuasse. Pelo contrário, seus técnicos apressaram o processo de reflexão que vinham realizando. Essa reflexão consistiu em revisitar oralmente a experiência anterior, considerando a ausência de escritos, leitura e releitura de textos sobre rede temática. “A gente teve que recorrer ao que já se tinha –, a rede temática. E

aí foi decisão realmente dentro do departamento, dizendo bem assim, aconteça o que acontecer, será Rede Temática” (Grupo Focal DEJA, 2009).

Essa opção não foi exclusividade dessa secretaria municipal, como já enfatizamos neste trabalho, pois “A gente conhece histórias de outros municípios, geralmente o surgimento do II segmento é a partir da constatação de que o ensino dito regular, não dá conta [...] não tem a compreensão como tem a EJA, desse aluno do noturno, trabalhador” (Grupo Focal do DEJA, 2009). A exclusividade pode ser considerada em relação à opção dos demais municípios alagoanos, que ainda não experienciaram um currículo emancipatório; terminam por cair na mesmice do ensino fundamental noturno.

Nesse processo de implantação do II segmento da EJA, foi elaborado pelo DEJA um documento preliminar, intitulado Projeto de Implantação do II segmento da Educação de Jovens e Adultos (2005), onde estão registradas as orientações sobre a dinâmica do trabalho, visando atender inicialmente às escolas que tinham somente o I segmento de EJA, como por exemplo, à época, as escolas: Francisco de Assis, Clarice Lispector, e mais adiante, a Escola Santa Cruz, todas situadas na periferia urbana da capital.

O documento em referência apresenta na justificativa uma síntese histórica da educação de jovens e adultos no Brasil e em Alagoas, situando a necessidade da continuidade dos estudos, no atendimento aos alunos que complementam os anos iniciais do Ensino Fundamental em EJA.

O projeto de implantação objetivava a experiência piloto, tendo como eixo do processo de Escolarização a Formação do Trabalhador. Segundo o documento (2005), essa experiência deveria expandir-se para toda a rede municipal e ser referência para a construção de uma Proposta Pedagógica para o II segmento.

Quanto ao princípio político, o documento (op. cit., p. 9) detalha que:

Um projeto pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos deve contemplar, sobretudo, as discussões da Formação do Trabalhador, no sentido de proporcionar reflexões sobre a identidade dos sujeitos, a participação ativa na construção da história da humanidade, do desvelamento de uma realidade que denuncia contradições sociais, políticas e econômicas.

No que se refere ao princípio pedagógico, destaca cinco subitens:

1) **A formação do trabalhador-aluno:** nesse item há o esclarecimento sobre o que esses alunos buscam na escola, que está relacionado à procura de melhores chances de inserção no mundo do trabalho, diante das injustas oportunidades atreladas às políticas socioeconômicas

do país; o papel dessa instituição educativa, direcionada a fazer uma discussão, buscando desvelar e analisar as relações históricas de trabalho situadas na sociedade, considerando os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. E aponta que, para o desenvolvimento de um trabalho que busca a emancipação desses sujeitos é necessário:

a) Movimento de crítica do projeto societário dominante e

b) Educação emancipatória com: preparação técnico-científica; especificidade da formação técnica-profissional, articulado a um projeto de desenvolvimento “sustentável”; políticas de emprego, renda e de inserção soberana no plano mundial, pautados num projeto alternativo de desenvolvimento humano, social, político, cultural e econômico; nova concepção de reforma do Estado, a partir de uma nova relação Estado-Sociedade, aberto às pressões da sociedade organizada, contrapondo-se ao autoritarismo do Estado tradicional;

2) **O perfil do professor:** enfatiza a necessidade desse profissional ser comprometido com as mudanças sociais frente à ordem social vigente, e elenca as características fundamentais do professor que atua na EJA, sobretudo no II segmento, quais sejam:

- a) Compromisso com as políticas públicas da Educação;
- b) Facilidade em trabalhar coletivamente, com iniciativa e autonomia sem perder de vista o seu papel individual na equipe;
- c) Disponibilidade para estudos individuais e coletivos, e disciplina em relação aos compromissos;
- d) Formação inicial nas áreas do conhecimento que serão trabalhadas no II segmento de EJA;
- e) Identificação com o trabalho da Educação de Jovens e Adultos;
- f) Envolvimento com ações relacionadas à organização social da classe trabalhadora;
- g) Conhecimento específico sobre Educação e Trabalho (op. cit., p. 11).

3) **A formação continuada:** compreendida como processo de desenvolvimento do educador e operacionalizada tendo como *lócus* principal a escola, mas também outros espaços formativos com a assessoria de profissional da área;

4) **A metodologia:** destaca que atenderá ao que é trabalhado com Rede Temática, resgatando a experiência já desenvolvida no I segmento, entre 2003 e 2004, para dimensionar o currículo do II segmento da Educação de Jovens e Adultos;

5) **A avaliação da aprendizagem:** opta pela concepção emancipatória, considera as categorias avanço e permanência. A primeira, como apropriação dos saberes pelo aluno nas áreas do conhecimento, e a segunda a não apropriação desses conhecimentos. Tal avaliação, para o registro do rendimento do aluno, destaca que serão utilizadas notas traduzidas por meio

de pareceres descritivos, expressos ao longo do processo avaliativo, com a participação efetiva dos alunos, podendo educador-educando se autoavaliarem.

O Projeto de Implantação do II segmento da Educação de Jovens e adultos finaliza explicitando: a) Estrutura dessa organização curricular onde a carga horária total é de 1800 horas, distribuídas em 03 fases: 4^a, 5^a e 6^a, os componentes curriculares com sua distribuição em horas-aula anuais, com números de aulas semanais e número de horas-aula semanais e carga horária dos/as professores/as, b) Componentes curriculares distribuídos pelas seguintes áreas: Língua Portuguesa e Estrangeira, Arte e Educação Física com 280 horas/aula anuais, Matemática e Ciências Naturais com 160 horas/aula anuais, Educação e Trabalho com 40 horas/aula anuais e Ciências Sociais e Humanas com 120 horas/aula anuais. Em cada fase são totalizadas 600 horas/aula anuais.

Notamos que, embora a organização dos componentes curriculares ocorra de forma disciplinar, o documento materializa a tentativa de se estruturar o currículo numa perspectiva que avance dessa lógica para o II segmento da EJA na rede pública municipal de Maceió, apesar de historicamente tal processo não ser tradição nessa área, em nosso estado.

No próximo capítulo revisitamos as teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas da educação de forma geral, e as suas influências no campo da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos.

3. TEORIAS CURRICULARES E AS SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DE JOVENS E ADULTOS

As políticas educacionais²⁹ podem ser compreendidas a partir do contexto social, político e econômico de uma determinada época. As propostas curriculares decorrentes dessas políticas são efetivadas nos espaços das instituições de ensino e evidenciam categorias como sujeitos, conhecimentos a serem trabalhados, formas de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, tempos e espaços, resignificando-as a depender do que advém desse contexto.

Freire (1991, p. 28) afirma que para desvelar as reais intenções das políticas educacionais é necessário:

Saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza. É por isso que podemos afirmar, sem medo de errar, que, se a política educacional de um partido progressista e sua prática educacional forem iguais às de um partido conservador um dos dois está radicalmente errado. Daí a imperiosa necessidade que temos educadoras e educadores progressistas, de ser coerentes, de diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

A citação acima leva-nos, em relação à organização das propostas curriculares, ousadamente a parafrasear o pesquisador Freire e indagarmos: que currículo é esse? A favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza? Como esse currículo vem estruturando-se ao longo do tempo?

Neste capítulo revisitamos as teorias do currículo preconizadas na educação de um modo geral e as suas influências no campo da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos. É importante ressaltar que o movimento de busca de influência não leva em consideração uma linha de tempo linear.

Para tanto, nos fundamentamos nas contribuições de Silva, T. (2003)³⁰, Moreira e Silva, T. (2005) e Moreira (1990), que focalizam criticamente o conceito de transferência educacional e analisa o desenvolvimento do campo curricular no Brasil; Moura (2010) e Freitas (2010); Fernandes (2007); Brandão (2002), entre outros pesquisadores.

A educação de adultos e de jovens e adultos, na sua história, tem vivenciado situações nos Estados e Municípios brasileiros, que se alternam como políticas de governos

²⁹ Entendemos por políticas educacionais as medidas planejadas e colocadas em processo pelos governos federal, estaduais e municipais que envolvem a educação e as condições para que se realize.

³⁰ Utilizamos neste trabalho, predominantemente, as teorias curriculares condensadas por Silva, T. (2003).

progressistas e conservadoras. Esse movimento de avanço e recuo traz grandes prejuízos aos sujeitos da camada popular que, por razões históricas, não tiveram acesso à escola ou não complementaram os seus estudos.

Nesse sentido, podemos exemplificar com as iniciativas positivas do final da década de 1950 e o início dos anos de 1960, bem como aquelas acontecidas a partir do final dos anos de 1980, em Porto Alegre (1989-2005), que durante 16 anos realizou um projeto político amplo. Trouxe também uma prática nova, numa época de articulações entre o Estado e a sociedade civil organizada, na perspectiva da democracia participativa³¹ como elemento definidor da formulação e implantação de políticas públicas³². Isso repercutiu nas escolas e, conseqüentemente, nas propostas curriculares desenvolvidas.

3.1 Teorias do currículo: revisitando pressupostos

Os estudos sobre currículo como campo profissional especializado surgiram nos Estados Unidos (EUA), no início do Século XX, tendo como condições provocadoras:

- a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação;
- o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico;
- a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população, as preocupações com a identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração;
- o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, T. 2003, p. 22).

A última condição mencionada no fragmento acima desencadeia a preocupação com a massificação da educação e provoca a reorganização nos sistemas de ensino, configurado por meio do currículo. Isso repercutiu na escola que considerou à época o currículo como: “[...] o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer” (MOREIRA e SILVA, T., 2005, p. 10).

³¹ Democracia participativa, também conhecida como democracia deliberativa constitui-se por um conjunto de pressupostos teórico-normativos que incorporam a participação da sociedade civil na regulação da vida coletiva. É um conceito que está fundamentalmente ancorado na ideia de que a legitimidade das decisões e ações políticas deriva da deliberação pública de coletividades de cidadãos livres e iguais. Opõe-se ao "elitismo democrático" de caráter privado e instrumental. LÜCHMANN, L. H. H. Possibilidades e limites da democracia deliberativa: a experiência do orçamento participativo de Porto Alegre. Campinas: [s. n.], 2002.

³² Políticas públicas, no sentido enfatizado por Cristovam (2005), refere-se a um conjunto de planos e programas de ação governamental, voltadas à intervenção no domínio social e na implementação de objetivos e direitos fundamentais constitucionais.

Para os pesquisadores (op. cit.) coube à escola, como veículo de disseminação, a inculcação de valores e a determinação das condutas e dos hábitos tidos como “adequados” (grifo nosso) ao sistema vigente. Para facilitar o entendimento sobre os pressupostos curriculares, Silva, T. (2003) condensa em três grupos as teorias curriculares, que passamos a comentar nos subitens que se seguem.

3.1.1 Teorias curriculares tradicionais

Surgiram no início do século XX, e foram mais predominantes e defendidas por Dewey, que em seus momentos iniciais tentava responder, por meio de um currículo, as transformações sociais, políticas e econômicas por que passavam os EUA, sobretudo nos campos da industrialização e urbanização, ocorridas no começo do citado século. E outra, que se voltava “[...] para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta, então considerados **desejáveis**” (grifo do autor), tendo em John Franklin Bobbitt a sua figura central (SILVA, T., 2003, p. 11).

Ambas tinham como ponto comum o ajustamento da escola e do currículo à ordem capitalista que se consolidava, embora os estudos de Dewey fossem voltados a uma perspectiva que valorizava os interesses do aluno, apresentando-se à época, mais avançada.

Para Silva, T. (2003), as teorias tradicionais estruturam-se nos conceitos: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos, de forma coerente com o que defendem os estudiosos das citadas teorias.

3.1.2 Breves considerações sobre os estudos de Dewey³³

Numa releitura de Rocha (2006, p. 01), as propostas educacionais de John Dewey³⁴ surgem como respostas às situações contraditórias e desiguais reveladas no contexto social, político e econômico de crise do modelo capitalista, em sua fase imperialista estabelecida na sociedade americana. Propostas essas consideradas bem avançadas para a época, como já dissemos anteriormente.

³³ Sabemos da importância da contribuição de Dewey na educação brasileira, no entanto, nesta pesquisa não temos pretensão de um aprofundamento sobre a sua proposta educacional.

³⁴ Além de Dewey, as ideias de Kilpatrick, seu discípulo, influenciaram também o movimento escolanovista no Brasil, no entanto, nos detivemos, neste trabalho, nas contribuições de Dewey, por compreendermos que foram mais significativas. Dewey, segundo Teixeira, foi considerado no mundo como filósofo da democracia. Enfocou a educação como necessidade da vida, função social, preparação, desdobramento e disciplina formal (DEWEY, 1959 apud TEXEIRA).

Segundo Rocha (2006), Dewey compreendia a democracia como único caminho para reverter tais contradições, defendendo uma educação que assegurasse essa vivência democrática desde os primeiros anos de vida. Isso porque a democracia era mais do que uma forma de governo. Constituía-se, principalmente, em uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.

Nesse sentido, a educação era considerada como reconstrução e reorganização da experiência, na qual os sujeitos-alunos percebem mais agudamente o seu sentido, e com isso são habilitados a melhor dirigir as suas experiências futuras.

Esses estudos estavam expressos em um dos livros de Dewey, publicado em 1902, denominado *The child and the curriculum*, considerado uma das suas principais obras. Nele, destacava a importância de se considerar, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e dos jovens, contextos desconsiderados nos currículos clássicos e humanistas³⁵ que dominavam os sistemas educacionais (SILVA, T., 2003).

Para Dewey (1959 apud Teixeira), era de vital importância que a educação não se restringisse ao ensino do conhecimento como algo acabado – mas que o saber e a habilidade que o estudante desenvolve pudessem ser integrados à sua vida como cidadão, pessoa e ser humano. Concebia o conhecimento e o seu desenvolvimento como um processo social, integrando os conceitos de sociedade e indivíduo.

Sua influência é sentida no Brasil, no ensino voltado para criança, quando da origem do pensamento curricular, que surgiu nos anos 20 e 30 do século passado, e de forma mais preponderante, de 1945 a 1960, por meio do movimento conhecido como Escola Nova³⁶. Tal movimento visava romper, segundo Moreira (1990, p. 82), “Com as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica [...]” e “Buscava organizar um sistema de educação condizente com a realidade do início do século XX”.

Para Duarte (1998), a pedagogia da Escola Nova propôs a chamada "Revolução de Copérnico da Educação", colocando como centro do processo educativo o aluno e o ato de "aprender a aprender" e esvaziou o processo ensino-aprendizagem de conteúdo. Complementa

³⁵ Currículos que herdaram a influência da antiguidade clássica que se estabeleceu na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética). Esses modelos tinham como objetivos a introdução dos alunos ao repertório das grandes obras literárias e artísticas greco-latinas (SILVA, T., 2003).

³⁶ Ressaltamos que, mesmo considerando que a década de 1930 é o marco oficial do surgimento de ações de Educação de Adultos, não encontramos registros, na literatura consultada, sobre a influência das ideias de Dewey para o currículo voltado para as escolas noturnas, que atendiam aos adultos, mesmo considerando que o referencial teórico-metodológico da época estava voltado para o ensino de crianças.

o pesquisador (op. cit., p. 90) que a referida Escola “[...] De tanto endeusar o processo, de tanto valorizá-lo em si e por si, acabou por transformá-lo em algo místico, uma entidade metafísica, uma abstração esvaziada de conteúdo e sentido”.

Duarte (1998) ainda nos diz que a Escola Nova, apesar de ter concentrado os aspectos intraescolares na sua análise, secundarizou também a inserção da educação na luta política, no sentido amplo do termo, havendo um rebaixamento no nível de ensino destinado às camadas populares.

Retornando a Dewey, Moreira (1990, p. 55) destaca que as suas ideias no Brasil fundamentaram as reformas educacionais da década de 1920, promovidas em alguns estados brasileiros, voltadas para a educação de crianças, influenciando posteriormente as primeiras estruturas do campo curricular no país. A saber:

a) Na Bahia, por meio da reforma organizada por Anísio Teixeira,³⁷ onde pela primeira vez, as “disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade” (MOREIRA, 1990, p. 88). Era a compreensão de desenvolver no aluno o aspecto intelectual e também social, moral, emocional e físico. Essa reforma evidenciava que a organização curricular deve retratar a “harmonia” dos interesses individuais com os interesses sociais;

b) Em Minas Gerais, Francisco Campos e Mário Casassanta redefiniram o papel da escola elementar onde deveria refletir a sociedade, mas considerá-la como meio para a reconstrução social. “Como consequência, cada escola foi solicitada a transformar-se em uma mini-sociedade” (MOREIRA, 1990, p. 88- 89). Para eles as crianças não eram adultos em miniaturas, cabia à educação considerar suas características próprias. Acrescentavam que se estimulasse os trabalhos de grupo em sala, ambientes democráticos, situações de ensino-aprendizagem mais ativas, relação entre a realidade dos alunos e conteúdos, utilização de métodos de “centro de interesses” de Decroly, atividades extraclasse, dentre outros destaques;

c) No antigo Distrito Federal, contou-se com Fernando de Azevedo que, em 1927, enfatizou as metas de uma sociedade em interação com a escola, “onde desejava-se a escola primária, permeada por fins sociais, em íntimo contato com a comunidade, integrando as novas

37 Anísio Teixeira publicou em 1934, pela primeira vez, um livro intitulado **Pequena introdução à filosofia** - a escola progressiva ou a transformação da escola, onde destaca em um dos capítulos as ideias escolanovistas sobre currículo e programa escolar (MOREIRA, 1990, p. 92).

gerações no ambiente social e reformando e melhorando esse ambiente” (MOREIRA, 1990, p. 91).

As reformas citadas caminharam à época, para a ruptura com a escola tradicional e, conseqüentemente, trazendo um novo enfoque curricular, porque enfatizaram a

Natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor-aluno (op. cit., p. 91- 92).

Para Saviani (1989), esse enfoque em nome da democracia, utilizado pela pedagogia escolanovista, no sentido de respeito às diferenças individuais, à citação, terminou por legitimar as desigualdades resultantes das relações sociais alienadas.

No entanto, a sua influência no Brasil foi considerada avançada, uma vez que reconduziu a forma de pensar sobre uma nova dimensão que começava a se estabelecer. Dessa forma, uma elite de intelectuais (a exemplo de Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros) organizou um documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, onde se acreditava ser possível a interferência na organização da sociedade brasileira, com vistas ao progresso, a partir das contribuições da educação. Em linhas gerais, a proposta desse grupo era de que o Estado organizasse um plano geral de educação, garantindo a universalização da escola pública, laica, gratuita e obrigatória, e que fosse extensivo aos sujeitos do trabalho produtivo.

Estava posto o conflito entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência que, para Duarte (1998, p. 87), respectivamente é

Um conflito entre educar guiado por um ideal abstrato de ser humano, por uma essência humana a-histórica e educar para a realização dos objetivos imanentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência.

Esses intelectuais, a exemplo de Anísio Teixeira, influenciaram a educação com suas ideias escolanovistas, num contexto mais democrático, principalmente no período anterior à Revolução de 1930, bem antes da instalação do Estado do Novo.

Para buscarmos possíveis influências do que foi explicitado para a Educação de Jovens e Adultos, temos de nos reportar à década de 1980, pois foi a partir dos meados dessa década que as prefeituras brasileiras, sobretudo aquelas de caráter progressista, assumiram essa modalidade como prioridade, passando a dar-lhe um tratamento próprio, no sentido de

inseri-la no contexto do Ensino Fundamental, tanto no plano das Secretarias de Educação quanto das escolas (QUEIROZ, 2002).

Para a pesquisadora (op. cit., p. 10)

Esse tratamento próprio revestiu-se de novas propostas que trouxeram explicitamente um referencial teórico definidor de suas concepções e de seus encaminhamentos metodológicos, que variaram entre as formulações freireanas de alfabetização e, por extensão, de ensino da língua e as contribuições da psicogênese da língua escrita [...].

Tal influência tornou-se marcante nas propostas curriculares da Educação de Jovens e Adultos na área da Língua Portuguesa, sobretudo quando a pesquisadora Ferreiro (1983) apresentou o relatório denominado *Los adultos no-alfabetizados y conceptualizaciones del sistema de escritura*, não publicado, com dados empíricos de um trabalho realizado no México, com adultos trabalhadores em processo de alfabetização, no sentido de verificar até que ponto eles diferem ou se assemelham às das crianças, no que se refere à interpretação da escrita e à sua produção (QUEIROZ, 2002).

Dessa forma, alguns educadores, individualmente ou em grupos, Oliveira (1988); Hara (1992); Fuck (1993); Santos (1992); Mello et alii. (1995) entre outros, assumiram a tarefa em direção às mudanças nos referenciais dos currículos, adotando-as nos seus estudos, que tiveram bastante repercussão, também os resultados da investigação realizada por Ferreiro (1983), principalmente em relação aos níveis de evolução da escrita em crianças e adultos. Tal estudo tinha o objetivo de analisar como esses comportamentos cognitivos ocorriam nos adultos em processo de alfabetização, segundo Moura (1999, p. 89).

Caracterizava-se assim a entrada do construtivismo na Educação de Jovens e Adultos, que segundo Duarte (1998), tem como finalidade última, a intervenção pedagógica, contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa ampla gama de situações e circunstâncias em que ele “aprenda a aprender” (grifo do autor).

Nesse sentido, o pesquisador (1998) destaca que o Construtivismo retoma as mesmas roupagens da Escola Nova, no que diz respeito a secundarizar a transmissão dos conteúdos pelo professor, o esvaziamento político, e também pelo fato do professor passar a ser um

animador. Dessa forma, a influência do escolanovismo dos anos de 1920³⁸ tem sua convergência na EJA, por meio da Psicogênese da Língua Escrita.

3.1.3 Breves considerações sobre os estudos de John Franklin Bobbitt³⁹

Os EUA foram o palco do desenvolvimento do currículo, enquanto campo de estudos pelos fatores que inicialmente já mencionamos. Assim, influenciado pelas ideias sobre a necessidade de avanço industrial desse país, no início do século XX, e com o olhar voltado para o seu desenvolvimento econômico, Bobbitt propunha o funcionamento da escola como uma fábrica. Nesse sentido, priorizava a “eficiência” e o estabelecimento de padrões de desenvolvimento para os alunos. Isso está expresso no seu livro denominado *The curriculum* (1918), que enfatiza responder a demanda de organização curricular para a educação das massas populacionais, influenciada pela necessidade industrial da época.

Nesse contexto, o currículo correspondia “[...] a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser mensurados” (SILVA, T., 2003, p. 12). O currículo refletia a sistemática de organização burocrática, mecânica e técnica. A perspectiva de escola estava relacionada ao funcionamento desse espaço tal qual uma fábrica ou empresa comercial. Ou seja, estava claramente ligada às questões econômicas, inspirada no modelo de organização de Taylor.⁴⁰

Apesar da significativa contribuição de Bobbitt para a sistematização dos estudos curriculares nos EUA, como enfatizou Silva, T. (2003), a influência de suas ideias no Brasil foram mais sentidas por intermédio de outro teórico dos estudos curriculares chamado de Ralph Tyler,⁴¹ que veio consolidar as ideias de seu antecessor, por meio do livro **Princípios básicos de currículo e ensino** (1949).

Tyler enfatizava o currículo centrado em duas categorias: organização e desenvolvimento. Nesse aspecto, o currículo deveria responder a quatro questões básicas: quais os objetivos educacionais da escola, que experiências educacionais alcançariam esses

38 O que se viu no processo histórico de adaptação do escolanovismo em seu início no Brasil foi a constituição de escolas experimentais, bem equipadas, com poucos alunos, de alto nível econômico, elitizando a demanda social, ao passo que se manteve o sistema tradicional de ensino para as grandes massas.

³⁹ Um dos pioneiros que teorizou sobre o campo do currículo, nos EUA, no início do século XX. Neste estudo, não é objetivo nosso realizarmos um aprofundamento de suas ideias.

⁴⁰ Frederick Taylor foi o idealizador de um modelo de administração científica, também conhecida como Taylorismo, que enfatizava a eficiência e eficácia por meio da agilidade e rapidez dos funcionários, objetivando o aumento dos lucros e ascensão industrial (SITE: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Taylorismo>).

⁴¹ Foi um educador americano que consolidou por meio de seus estudos o modelo de currículo de Bobbitt.

propósitos, como organizar com eficiência tais experiências educacionais e como ter certeza de que os objetivos estavam sendo alcançados. (SILVA, op. cit.).

Para o pesquisador, os estudos de Tyler deram grande destaque para a definição dos objetivos e identifica três fontes para buscá-los na educação. A primeira diz respeito aos estudos sobre os próprios aprendizes; a segunda, estudos centrados na vida contemporânea dos aprendizes fora da educação, e a terceira, sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas (op. cit., p. 25).

Segundo Moreira (1990, p. 66) “Tyler, ao criticar a excessiva ênfase dos educadores a valores empresariais e industriais, afasta-se do tecnicismo de Bobbitt [...] e acrescenta à sua teoria um tom mais humanista”. Isso fica evidente quando enfatiza na elaboração dos objetivos a importância de considerar o universo dos alunos.

As ideias de Bobbitt e Tyler foram sentidas no Brasil, por meio da chamada “pedagogia tecnicista”, segundo Saviani (1989). Para este autor, a busca por eficiência, disciplina e produtividade pregadas pela lógica do trabalho fabril foi transposta para a educação quando se visou à objetivação do trabalho pedagógico.

Para dar conta desse trabalhador, com o perfil desejado pelo mercado, a educação deslocou o sujeito-aluno do centro do processo, como ocorria no movimento escolanovista, para ser a técnica. Passou-se pela estruturação do trabalho de planejamento também “eficiente”, com uma organização racional operacionalizada por meio da definição precisa de objetivos educacionais. Pois, “na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária”. E ressalta, ainda, que os professores foram relegados “à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (op. cit, p. 16-17).

São exemplos na mecanização do processo educacional, segundo Saviani (1989, p. 16) a “[...] proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar”.

Deste modo, podemos identificar a influência tecnicista na organização curricular para o ensino supletivo, destinado aos adultos na década de 1970, por meio do II Segmento, realizado pelos Centros de Estudos Supletivos que o governo federal implantou. Sobre tudo

nos municípios das capitais brasileiras, para os alunos que não haviam seguido ou concluído seus estudos. Realizava-se um ensino mecânico⁴² por meio de módulos de ensino.

Nesse sentido, as propostas curriculares pensadas reforçavam a lógica hierárquica, rígida, disciplinar e mecanicista, desconsiderando a gama de conhecimentos que os sujeitos aprendentes já trazem de suas vivências, prevalecendo a organização de cima para baixo. Como ironiza Fernandes (2007, p. 45) “um bom ensino, o que não marginaliza, é aquele que produz um bom trabalhador, competente e eficaz diante dos desafios postos pelo sistema produtivo”.

Destacamos a seguir, as contribuições das teorias críticas do currículo, enfatizando o pensamento de Freire no movimento de Educação popular, para o desenvolvimento do campo do currículo, na Educação de adultos e jovens e adultos.

3.2 Teorias curriculares críticas

Segundo Silva, T. (2003) essas teorias estruturam-se nos seguintes conceitos: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência.

Estes conceitos estão relacionados aos movimentos políticos e sociais situados na década de 1960, que possibilitaram a reflexão sobre a educação existente e dominante até então, numa perspectiva mais democrática, caracterizada por problematizar as situações de *status quo*. São teorias da “desconfiança, questionamento e transformação radical” (op. cit., 2003, p. 30).

Caracterizam-se como movimentos sociais e culturais internacionais e nacional dessa época, os da:

Independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (SILVA, T., 2003, p. 29).

42 Utilizamos o termo mecânico para fazermos referência a um ensino despolitizado, onde o aluno apenas repete as verdades estabelecidas pelos/as professores/as, numa perspectiva de memorização de conteúdos descontextualizados da realidade.

Em decorrência desses movimentos, a estrutura vigente passa a ser ponto de reflexão e proposição, principalmente a escola e seu currículo. Nesse sentido:

Inevitavelmente, as instituições educacionais tornaram-se alvos de violentas críticas. Denunciou-se que a escola não promovia ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta, e irrelevante. Seria necessário transformá-la e democratizá-la ou então aboli-la e substituí-la por outro tipo de instituição (MOREIRA; SILVA, T., 2005, p. 13).

Essas denúncias segundo Silva, T. (2003), compuseram as teorias curriculares críticas. O ajustamento dos indivíduos aos objetivos da sociedade capitalista passa a ser questionado por meio da Educação e, conseqüentemente, as organizações curriculares hegemonicamente vigentes.

No campo mais geral desses questionamentos sobre a Educação estão situadas as reflexões de alguns estudiosos como Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1970), como também no campo curricular mais especificamente Baudelot e Establet (1971), Bernstein (1971), Yang (1971), Bowles e Gintis (1976), Pinar e Grumet (1976), Apple (1979), Giroux (1981) e outros.

No Brasil, na área das teorias curriculares críticas, a grande referência no campo educacional foi Paulo Freire, que questionava, desde 1958, a educação organizada numa perspectiva tradicional. Evidentemente Freire não teorizou sobre currículo, porém discutiu questões desse campo, e teve uma influência determinante na educação de adultos no Brasil, no final de 1950 e início de 1960. Foi quando suas experiências “tentam abalar as teorias tradicionais, tão hegemônicas no campo educacional brasileiro, especificamente no campo da Educação de Adultos” (MOURA e FREITAS, 2007, p. 04).

A construção de um paradigma pedagógico próprio para a Educação de adultos se estabeleceu a partir do direcionamento do trabalho de Paulo Freire, em várias experiências educativas de educação de adultos, entre eles os programas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife (ambos tiveram início em 1961), dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, além de outras iniciativas mais regionais ou locais. A dinâmica política e cultural das décadas de 1950 e 1960 propiciaram o avanço de organizações de grupos populares influenciado por sindicatos e demais movimentos sociais ligados ou não ao governo.

Buscava-se uma educação de adultos numa perspectiva crítica, que estivesse relacionada à transformação social, se contrapondo ao processo de adaptação da população às

dinâmicas modernizantes guiadas por forças econômicas internacionais. Assim, as ideias de Freire traziam um novo olhar para essa educação, onde estavam presentes o diálogo entre os sujeitos (professor, aluno) envolvidos no processo educativo.

Em seu livro **Pedagogia do oprimido** (1987), Freire critica o conceito de educação bancária, onde o conhecimento é transferido do professor para o aluno, numa relação respectivamente de um papel ativo para uma recepção passiva. Como alternativa defende uma educação problematizadora, mediada pelo diálogo, que valoriza a cultura como resultado de qualquer trabalho humano.

Para Freire (1987, p. 32), a pedagogia do oprimido como o nome já indica, permite que sejam refletidas as causas da opressão pelos próprios oprimidos. Conseqüentemente há o engajamento desses sujeitos na luta de sua libertação, onde esta pedagogia se construiu. Reconhece que para superar a situação opressora é preciso que os oprimidos analisem criticamente a razão desta situação para que a ação libertadora seja efetivada.

No âmbito do currículo escolar, a educação bancária, aquela “para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1987, p. 59) e que tem sua força desumanizadora é criticada por Freire, no sentido de buscar sua superação por meio de uma educação libertadora, problematizadora, que reflita a sociedade opressora. Aquela que “Coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos” (op. cit., p. 68), e na qual “Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes” (op. cit., p. 68).

Na educação libertadora de Freire, o diálogo é sua essência, “é uma exigência existencial”, sendo assim “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 1987, p. 79). A educação libertadora é também chamada de educação dialógica e sendo assim não encontra campo para se estabelecer se a relação educador-educandos for uma relação de dominação. Para Freire, a relação dialógica envolve na pronúncia do mundo, o amor “ao mundo e aos homens”, a humildade, nunca a arrogância, a fé nos homens “Como um desafio ao qual tem de responder”, a confiança entre os sujeitos, a esperança “levando-os a uma eterna busca”, um pensar verdadeiro, um pensar crítico “que percebe a realidade como processo” e não como algo parado.

Para Moura e Freitas (2007, p. 24):

Freire construiu uma proposta teórico-metodológica para a educação e a alfabetização de adultos que se constituiu no único referencial próprio para a área, a única formulação, no acervo da literatura brasileira, que define explicitamente a conceitualização de educação e alfabetização de adultos. Com suas propostas e práticas introduziu na área material pedagógico que possibilitasse o letramento⁴³ dos adultos trabalhadores.

É a partir do pensamento de Freire que as preocupações com o currículo para Educação de adultos seguem um caminho diferente, se contrapondo à reprodução da mesma lógica curricular trabalhada com as crianças. No dizer de Moreira sobre a organização curricular proposta por Freire (1990, p. 129):

O conteúdo curricular, para constituir-se em instrumento de conscientização e emancipação do oprimido, precisa corresponder à representação organizada, sistematizada e desenvolvida, aos indivíduos, das coisas que eles desejam entender melhor. Como consequência, o ponto de partida da seleção e organização do conteúdo curricular deve ser a situação existencial presente e concreta dos alunos.

O diálogo proposto por Freire começa antes mesmo da situação pedagógica entre educando-educadores. Começa na busca do que se vai dialogar, pois o conteúdo programático não pode ser uma imposição. Não pode ser um conhecimento depositado nos educandos, muito menos organizado a partir da visão pessoal da realidade do educador, caso contrário não haverá sintonia com a situação existencial e concreta dos educandos. É na busca desse conteúdo programático que Freire (1987, p. 87) afirma “Que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade”. Portanto, ouvir os educandos antes do momento pedagógico propriamente dito trará por meio da investigação o que esse autor chama de “universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (op. cit., p. 87).

Os temas geradores destacam a visão de mundo dos educandos, revelam as situações-limites para a compreensão de suas realidades, e estas precisam ser superadas com vistas à humanização, através de uma metodologia conscientizadora. Assim, a situação existencial concreta chamada de codificada deve ser descodificada⁴⁴. Por ser o conteúdo programático estabelecido pelos educandos, em diálogo com seus educadores “reflete seus anseios e esperanças” (op. cit., p. 103).

Para Silva, T. (2003) Freire contribuiu com sua obra para as teorizações sobre o currículo, especialmente para a educação de adultos, por meio do conceito de educação

43 Freire, na época, não fazia referência ao termo letramento, mas a sua proposta metodológica e a prática de alfabetização que desenvolvia pode ser considerada como “letramento social radical” (SOARES, M., 1998).

44 Descodificação é a análise crítica da situação codificada (FREIRE, 1987, p. 97).

problematizadora, onde buscou desenvolver uma concepção que se constituiu numa alternativa à concepção bancária que ele criticou (op. cit., p. 59).

Na compreensão de Brandão (2002), Freire foi o principal idealizador do que ele chamou de um terceiro tempo da educação popular,⁴⁵ que ocorreu nos anos sessenta do século XX, onde o sentido político do trabalho pedagógico era evidente. Concordamos com Brandão, quando ele propõe nesse sentido

Que a educação se abra a todos, a começar pela inclusão dos até então sistematicamente deixados ao longo de suas margens. Que ela seja pensada, proposta e praticada a partir da condição das classes subalternas e de uma visão de mundo das classes populares. Que antes de ser uma ‘fala a’ ela seja uma ‘escuta de’, aberta e atenta a ouvir as culturas às quais se dirige (op. cit., 2002, p. 149, grifo do autor).

A pedagogia do oprimido, proposta por Freire, caminhava para a realização dessas proposições, em que o conjunto de práticas educacionais realizadas neste processo de transformação da estrutura opressora criava a práxis, entre educador e educando e, conseqüentemente, defendia um currículo escolar condizente para com os sujeitos adultos das camadas sociais excluídas.

Com o advento da ditadura militar, os avanços educacionais conseguidos sob a égide do pensamento freireano sofre um grande retrocesso,⁴⁶ e só seriam retomados⁴⁷ no Brasil, no período (1978-1985), quando as teorias críticas do currículo encontram espaço fértil por meio da abertura política, do fortalecimento das oposições políticas ao regime ditatorial e pela recomposição dos movimentos populares.

Neste novo contexto, a luta educacional que se estabelece visa à defesa da escola pública para as camadas populares, uma educação de crianças, jovens e adultos com um “claro e assumido perfil de educação popular” (BRANDÃO, 2002, p. 155).

45 Para esse autor o primeiro tempo correspondeu aos movimentos surgidos em bairros operários de São Paulo, Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul e outros lugares no início do século XX, com o surgimento de pequenas escolas de trabalhadores destinadas a operários adultos e filhos de operários sob a influência da educação anarquista e comunista trazida pelos imigrantes europeus nessa época. Um segundo momento correspondeu aos movimentos educacionais que se desenvolveram a partir da década de 1920 e que influenciaram as reformas educacionais da Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro (Distrito Federal na época) (BRANDÃO, 2002).

46 Nesse período ditatorial, o Brasil mantinha estreitas relações econômicas e no campo da educação com os EUA, mantendo acordos educacionais ideologicamente marcados.

47 Os autores europeus, a exemplo de Bourdieu e Passeron (1970), passam a ser mais procurados em detrimento de autores norte-americanos.

Dessa forma, as ideias freireanas influenciaram propostas curriculares voltadas para a alfabetização de adolescentes e adultos, nas décadas de 1950 e 1960⁴⁸, durante os governos democráticos que se alternavam na época, bem como aquelas implantadas nas gestões de administrações populares, que assumiram o poder no período pós-ditadura militar, nas décadas de 1980, e posteriormente nas décadas de 1990 e 2000, em nosso país.

A organização das propostas curriculares influenciadas pelas ideias freireanas traz à tona o entendimento de um currículo antiautoritário e elitista, um currículo voltado para as camadas populares historicamente excluídas, organizado a partir da problematização da realidade desigual, da relação dialógica entre educandos e educadores, num processo que vislumbra a conscientização política desses sujeitos.

São exemplos dessa influência as reorganizações curriculares propostas numa perspectiva popular crítica, experienciadas nas Redes Públicas de Educação dos municípios de São Paulo (1989-1992) e Porto Alegre (1989-2005), em todas as modalidades de Ensino, bem como a reorientação curricular em rede temática, experienciada na Rede Pública Municipal de Educação de Maceió, na Educação de Jovens e Adultos, sendo esta última foco do nosso estudo.

Ressaltamos que a proposta curricular em rede temática, tem essa denominação em Maceió e corresponde ao currículo popular crítico vivenciado e construído em São Paulo e aprofundado em Porto Alegre, durante as já referidas gestões, nas suas secretarias municipais de educação. Nessas propostas, como nos esclarece Silva, A. (2004, p. 232):

As redes de representações relacionais da realidade – redes temáticas – atuam como referenciais pedagógicos para o resgate constante do processo de análise crítica realizado pela comunidade escolar, em que objetos e elementos da realidade local, micro e macro social se inter-relacionam nas dimensões materiais, culturais e políticas.

O autor complementa ainda que as mesmas são:

Construídas coletivamente, contextualizam falas significativas, temas/contratemas geradores como interfaces de uma mesma esteira sociocultural, procurando manter um distanciamento analítico que busca superar as perspectivas fragmentárias convencionais do positivismo, proporcionando um ‘cerco epistemológico’ a essas visões de mundo, viabilizando tanto a organização de programações de diferentes disciplinas, quanto a preparação de atividades para sala de aula (op. cit., p. 234).

48 A influência de Freire vem se contrapor à lógica curricular tradicional no processo de alfabetização dos adultos, pois os sujeitos-alunos e professores se encontram agora no processo educativo, organizado numa perspectiva dialógica.

Como bem sintetiza o autor sobre a rede temática “Mais do que um simples registro do processo, é um distanciamento e uma ‘releitura’ coletiva da realidade em que a escola está inserida” (op. cit., p. 284), contribuindo para que os sujeitos envolvidos se contraponham às práticas educativas opressoras.

3.3 Teorias curriculares pós-críticas

As teorias pós-críticas, segundo Silva (2003) são aquelas que diferentemente das críticas “não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo [...]” (op. cit., p. 149). O autor afirma ainda que “[...] o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (op. cit., p. 149).

As teorias curriculares pós-críticas correspondem às teorias que consideram a influência do chamado movimento pós-moderno, segundo o qual o autor destaca que faz emergir no bojo de suas discussões relacionadas a conceitos como alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, representação, cultura(s), gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo, relacionando-os a novas dinâmicas educacionais significativas.

Quanto a esse movimento, Fonseca (2006) destaca que ele é fruto de um conjunto de condições sociais, políticas, econômicas e culturais, ocorridos desde as últimas décadas do século XX, como:

A crescente dinâmica de integração econômica, proporcionada pela globalização dos mercados e do sistema produtivo; a velocidade da difusão de informações e imagens, provocada pela revolução na informática e nas comunicações; e a reorganização da base técnica da produção, como consequência do emprego de novas tecnologias e novos processos de organização do trabalho (op. cit., p. 42-43).

No entanto, Habermas (2000), citado por Fonseca (2006), afirma ser precipitado falar em pós-modernidade, pois para ele não está havendo uma ruptura e sim um impasse político-cultural (ou uma transição difícil) para a realização do projeto da modernidade.

Comungando com essa segunda visão e transpondo essa discussão para o campo educacional, necessário se faz destacar que “a escola é uma instituição eminentemente moderna” (FERNANDES, 2007, p. 36), e teve por meio da industrialização europeia do

século XVIII seu caráter público e universal. Sendo assim está entre um dos seus grandes ideais, como nos diz a autora (op. cit., p. 37) “a concepção de que todo ser humano é portador do direito à educação e à realização desta pela escolarização”.

A educação retratada pelo ideal moderno, historicamente foi iniciada na Renascença e consolidada no Iluminismo. Tinha como objetivo transmitir o conhecimento científico à formação do ser humano numa dimensão racional e autônomo, bem como a moldagem do indivíduo, para adequação ao **progresso** da humanidade (FERNANDES, 2007).

Esse projeto modernizador foi trazido para a América Latina, sobretudo na segunda metade do século XIX, quando da ruptura dos três séculos de exploração por que passaram as nações desta região, influenciando a estruturação e organização dos seus sistemas de ensino, através dos movimentos liberal-progressistas⁴⁹.

Entretanto, seu ideário não foi efetivado, nem universalizado, pois “é sabido dos próprios limites políticos e econômicos que o projeto burguês de modernização se impunha como forma de subsistir” (op. cit., p. 41). Um exemplo desse limite era a existência de uma grande massa de excluídos, mesmo prevalecendo o discurso da educação como **direito** de todos e **dever** do Estado, o que prevalece como desafio até os dias de hoje.

Essa explanação nos esclarece que os ideais do projeto modernizador, até 2011, não foram concretizados, pois há uma democratização no acesso à escola, mas a permanência não vem acontecendo. No nosso entendimento, ainda são poucos o número de estudantes que concluem a Educação Básica. Nesse sentido, vale conferir as pesquisas sobre letramento, a exemplo da de Ribeiro (2003).

Apesar disso, há diversos estudiosos como Silva T. (2003), que compreendem a existência do movimento pós-moderno influenciando a Educação, destacando que o mesmo “Inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas” (op. cit., p. 114). Além desses aspectos, o pesquisador afirma que esse movimento “[...] Prefere o ‘subjativismo’ das interpretações parciais e localizadas” (op. cit., p. 114). Sendo assim, o pós-modernismo “privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato” (op. cit., p. 114).

49 Esses movimentos buscaram separar, do ponto de vista político, o Estado da Igreja, o que significava, no âmbito educacional, retirar do poder eclesiástico, o monopólio e o controle das formas de ensino oferecidas às elites europeias e mestiças (*criollas*) nacionais (FERNANDES, 2007, p. 41).

Essa discussão sobre a pós-modernidade, para os que nela se apóiam, vem focalizando uma preocupação contemporânea entre os estudiosos do currículo, que se refere ao debate sobre o multiculturalismo, como aponta Moreira (1999).

Nesse sentido, os estudos desse autor (1999, p. 85-86) explicitam quatro tipos de multiculturalismo: a) o conservador, que pressupõe a inferioridade e a incapacidade de outros grupos raciais, onde a elite branca busca construir uma cultura comum, desconsiderando as especificidades dos grupos dominados; b) o liberal, que defende a igualdade entre os diversos grupos étnicos, considerando todos aptos para competirem e ascenderem na sociedade capitalista; c) o liberal de esquerda, que aceita as diferenças entre os vários grupos étnicos, desconsideram a cultura dominante e essencializa as diferenças; d) o crítico, considera as representações raciais, de classe e de gênero, como fruto de lutas sociais mais amplas, se preocupando com a transformação das relações sociais.

Esta última, o multiculturalismo crítico, o defendido pelo autor, considera as diferenças “como produto histórico, da cultura, do poder e da ideologia” (op. cit., p. 86). Sendo assim, a abordagem das diferenças é relacionada a uma perspectiva de mobilização social, intervindo nas relações de poder que geraram estas diferenças, visando se contrapor a uma lógica de consenso entre os diversos grupos étnicos. Esse autor destaca que, apesar das dificuldades teóricas dessa discussão, devem ser estimuladas e aprofundadas investigações que permitam o avanço e aprofundamento para a compreensão das especificidades do multiculturalismo na educação brasileira contemporânea. Como nos afirma Fernandes (2007, p. 20):

Faz-se necessário, portanto, tomar o pensamento pós-moderno sob a ‘função’ de interpretar criticamente a modernidade, sem perder de vista a necessidade de assegurar a historicidade da condição humana e de que é somente através da práxis que o homem pode transformar a realidade.

A preocupação com as diferenças culturais está presente no contexto educativo brasileiro, de onde emergem as situações conflitantes de caráter racial, de classe social, de gênero, de linguagem, de cultura, de preferência sexual. E também de deficiência física e mental, dos diversos grupos sociais, que transitam nos espaços educacionais, ou seja, vive-se na escola a suposta multiculturalidade.

Como podemos perceber, essas discussões já contempladas nas teorias críticas, no nosso entendimento, perpassam o contexto escolar e inevitavelmente interferem nos currículos escolares. Naquela época, o educador pernambucano Paulo Freire já expressava a

sua preocupação com as diversidades dos jovens e adultos na organização curricular, se assim podemos chamar, para esses sujeitos. Isso fica explícito, quando Freitas e Shor (1987, p. 179) expressam:

Precisamos partir das percepções do aluno, sejam eles camponeses em uma atividade educacional informal, operários, ou sejam estudantes universitários, não importa [...], temos que começar a partir da linguagem deles e não da nossa linguagem. Porém, partindo de sua linguagem, de seus níveis de percepção e conhecimento da realidade, procuramos, com eles, atingir um nível de compreensão e expressão da realidade muito mais rigoroso.

Compreendemos pela citação, que tais diferenças eram consideradas na organização curricular para a educação de adultos e defendidas por Freire, porque se contrapunham ao currículo tradicional, organizado para crianças. Até então, as organizações curriculares sempre apresentaram limitações nas abordagens das especificidades desses sujeitos, e se estruturaram numa base política e pedagógica liberal-burguesa.

Os enfoques de abordagens pós-modernas, no campo curricular da EJA, são sentidos principalmente, a partir do final da década de 1990, com a contribuição de estudiosos dessa área, que se identificaram com tal discurso. Um exemplo deles é Souza (2001), quando enfoca sobre a educação na diversidade cultural.

Outro exemplo nessa mesma direção é o que afirma Raimann (2007-2008, p. 103), nestes longos dizeres:

A proposta de uma Educação de jovens e adultos, numa visão pós-crítica, levaria o sujeito não do ponto de vista humanista, aquele que deve ser conscientizado, para sua emancipação, porém, um sujeito descentrado, construído com base em discursos que produzem diferentes identidades. Também seriam problematizados os regimes de verdades circulantes, estabelecidos pelas disciplinas incluídas nos currículos, ou seja, tais disciplinas e seus diversos saberes estariam presentes sem hierarquizações. Da mesma forma, nas relações horizontais, entre alunos e professores, passar-se-ia a perceber nelas as relações de poder presente, de ‘forma capilar’; poder esse que também leva ao saber e é por isso mesmo positivo [...] com o fim das metanarrativas, o conhecimento estaria mais atento às questões locais e específicas, considerando as vozes e as narrativas de cada grupo social, cultural, religioso, sexual até então desconsiderados.

O cumprimento dessas evidências, mais uma vez compreendemos que sejam em grande parte, contempladas pelas teorias curriculares críticas, em especial pelas ideias freireanas. Assim, a tensão teórica em torno das discussões delineadas mostra que

A consequência é a simultaneidade, no discurso, de preocupações, por um lado com a diferença, com a rejeição das grandes narrativas, com a relativização da verdade, com a descrença em um sujeito centrado e, por

outro com a totalidade, com a utopia, com a emancipação, com a conscientização. Colocam-se em tensão, então, categorias críticas modernas e pós-modernas, em diálogo reconhecidamente difícil e nem sempre produtivo (MOREIRA, 1999, p. 91).

No campo curricular, os teóricos críticos e pós-críticos sempre irão divergir, em torno do debate da suposta passagem da modernidade para a pós-modernidade. Apesar dessas divergências teóricas, emergem do cotidiano das escolas, situações envolvendo alunos e educadores, em torno de discussões sobre diferença, cultura/s, gênero, raça, etnia, sexualidade e tantos outros embates significativos, que precisam ser considerados nas propostas curriculares críticas ou pós-críticas da EJA.

No próximo capítulo enfatizamos as propostas curriculares compreendidas como alternativas, desenvolvidas nos anos 1980 e 1990, que contribuíram para disseminação de ideias e posturas mais democráticas no espaço educacional, com ênfase nas propostas desenvolvidas em São Paulo (1989-1992) e Porto Alegre (1989-2005), por terem influenciado decisivamente, a proposta curricular em forma de rede temática, implantada na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal de Educação de Maceió, objeto de nosso trabalho.

4. PROPOSTAS CURRICULARES ALTERNATIVAS: REMEMORANDO EXPERIÊNCIAS

No capítulo anterior, comentamos sobre as teorias do currículo e as suas influências na educação de Educação de Adultos e Jovens e Adultos no Brasil. Neste, o enfoque é sobre as propostas curriculares alternativas, tanto as voltadas para as crianças, como aquelas destinadas aos jovens e adultos, que foram marcantes nas décadas de 1980 e 1990 e início de 2000.

Essas propostas curriculares alternativas foram vivenciadas em alguns estados e municípios brasileiros, sobretudo no sul e sudeste, e ainda são pouco investigadas na área de Educação de Jovens e Adultos. Cremos que se revestiram e revestem-se de grande importância, uma vez que caminharam na direção contrária ao discurso hegemônico (MOREIRA, 2000), diferenciando-se daquelas oficiais, sob a ótica do neoliberalismo.

Mesmo localizadas, essas experiências extrapolaram os eixos sul e sudeste, disseminando ideias e posturas mais democráticas no espaço educacional, a exemplo o município de Maceió, em EJA, que enfocamos mais adiante, e de Belém, na região Norte.

Entendemos como propostas curriculares alternativas⁵⁰ aquelas que revelaram a preocupação no atendimento educacional às camadas populares, e foram vivenciadas numa perspectiva contrária ao discurso oficial hegemônico. Nesse sentido, Bezerra (s/d, p. 01) ressignifica o termo alternativa, quando afirma que:

De um lado, tem mais a ver com a resistência, com a inconformidade; e, de outro, no sentido da positividade, se afirma como escolha deliberada de um outro caminho, que não é simplesmente o desvio de uma estrada central. Não se trata, portanto, de uma insurgência intempestuosa, de pura insubordinação ao que é imposto. A alternativa de que estamos falando é ajuizada, pensada, tem raízes, responde a uma demanda manifesta e é fruto de muita luta e de muito estudo.

Importa realçar que tais propostas nessa perspectiva, buscaram diferentes caminhos. Ou seja, passaram a elaborar alternativas contra-hegemônicas pautadas na construção de uma educação que valorizava o saber do povo, a busca da autonomia, para a construção de um espaço escolar democrático e comprometido com as ideias populares, nas redes públicas de ensino.

⁵⁰ Essas propostas receberam várias denominações, dependendo dos lugares onde foram implantadas. Em Porto Alegre, por exemplo, na rede municipal de educação, chamava-se Escola Cidadã e em Maceió, Rede Temática.

Consideramos importante, antes de adentrarmos na Educação de jovens e adultos, mencionar de forma sintética, experiências curriculares alternativas, no âmbito da modalidade do Ensino Fundamental. Dessa forma, este capítulo é composto de dois Momentos. O primeiro, caracterizado por iniciativas voltadas para crianças do ensino fundamental e o segundo, aquelas que envolvem a EJA, e conseqüentemente, os sujeitos jovens e adultos.

4.1 Primeiro momento: propostas curriculares alternativas dos anos de 1980

As propostas curriculares alternativas que se desenvolveram nos anos de 1980, aconteceram como consequência da grande ebulição política que viveu o Brasil, no processo da abertura democrática, historicamente datado de 1978 a 1985. Ebulição essa, marcada por grandes momentos de reorganização e mobilização da sociedade civil, fazendo ressurgir os movimentos populares, a rearticulação dos partidos políticos de esquerda e o movimento sindical (LIMA, 2010).

Nessa época, deu-se o retorno de muitos intelectuais que se encontravam exilados, dos campos da música, teatro, política e educação, encontrando-se neste último, o educador pernambucano Paulo Freire. Esses intelectuais trouxeram muitas experiências e novos conhecimentos, a partir de suas vivências em outros países.

Esse processo político, acontecido no Brasil, trouxe importantes contribuições e conquistas para a área educacional de um modo geral. É que os indicativos do movimento educacional, dessa época, garantiram que na Constituição Federal, promulgada em 1988, ficasse explícita, no artigo 208, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito anos, para crianças, jovens e adultos, trazendo conseqüências positivas também na elaboração das constituições estaduais e às leis orgânicas dos municípios.

Isso, no dizer de Lima (2010), em relação à EJA, constituiu-se em um ganho significativo, uma vez que amplia os direitos à escola pública, antes voltada apenas para as Campanhas de Alfabetização, mesmo ainda em um patamar limitado, considerando que não envolvia toda Educação Básica. Nesse sentido, a EJA torna-se direito público subjetivo, para aqueles que por motivos históricos, não tiveram acesso à escola ou não concluíram a escolarização.

Considerando esse preceito constitucional e o retorno às eleições diretas para prefeitos das capitais, em que na maioria dos municípios do sul e do sudeste (a exemplo de

São Paulo, Porto Alegre, Santos, Diadema, dentre outros), foram eleitos gestores de partidos progressistas⁵¹ e as administrações foram definidas como populares. A EJA também ganhou um significativo espaço no contexto das Secretárias de Educação, pois passaram a institucionalizá-la, inserindo-a, especificamente, em setores/departamentos de educação de jovens e adultos. Coube a estas secretarias, a responsabilidade de implantar o Curso de Educação Básica de Jovens e Adultos, do I e II Segmentos, do Ensino Fundamental.

Essa nova institucionalização da EJA tenta romper com a predominância, no Brasil, das Campanhas de Alfabetização⁵², sem a perspectiva da continuidade dos estudos dos seus egressos. Traz à tona a necessidade de se ter profissionais no sistema educativo, que compreendam as especificidades da área e dos seus sujeitos (LIMA, 2010).

Inicia-se, assim, a construção de outra forma de pensar as políticas curriculares, nas Secretarias de Educação para crianças, jovens e adultos, nesses governos que pretendiam fortalecer as suas estruturas políticas, numa perspectiva democrática, e com os anseios das “camadas populares, em relação à melhoria da escola pública, procurando, inclusive, reduzir as altas taxas de repetência e evasão escolar, que penalizavam, predominantemente, as crianças das camadas populares” (MOREIRA, 2000, p. 111).

O autor afirma ainda que, além dos aspectos citados, “Procurava-se, também, incentivar a participação da comunidade escolar nas decisões, de forma a superar-se o autoritarismo de reformas anteriores, com frequência impostas de ‘cima para baixo’ (op. cit., p. 111)”.

Neste primeiro momento, conforme já anunciamos, situamos as propostas curriculares alternativas, predominantemente voltadas para crianças, ocorridas na década de 1980, que tiveram como suporte teórico a pedagogia crítico-social dos conteúdos, implantadas em Minas Gerais⁵³ e São Paulo⁵⁴ e a educação popular, no Rio de Janeiro⁵⁵. Todas comprometidas socialmente com a população oprimida, mas com visões opostas quanto ao

51 Aqueles filiados à época, sobretudo ao Partido dos Trabalhadores.

52 Como exemplos citamos: a Campanha de Adolescentes e Adultos (CEAA, 1947), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967).

53 Sob a liderança de Neidson Rodrigues, que em 1983 foi Superintendente da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que tinha como secretário Octávio Elísio.

54 Contando com a coordenação de Guiomar Namó de Mello. Em 1982 ela foi nomeada Secretária Municipal de Educação de São Paulo, cargo que ocupou até o final do mandato do Prefeito Mario Covas, em 1985.

55 No Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro liderou a concepção e implementação de Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), escolas de tempo integral, em todo o estado, mesmo não sendo o secretário de Educação, e sim o vice-governador de Leonel Brizola, do Partido Democrático Trabalhista (PDT).

conhecimento que deveria ser ensinado. Para tanto, por escassez de referências bibliográficas, fazemos uma releitura dos estudos de Moreira (2000).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos considera o Estado como definidor de programas oficiais, que devem ser desenvolvidos pelos professores, sendo de vital importância à garantia da socialização do saber sistematizado, em que cabe aos alunos dominá-lo (LIBÂNEO, 2006). No dizer de Moreira (2000, p. 112) “Nessa perspectiva, aceitavam-se sem questionamento, tanto a organização disciplinar como as próprias disciplinas escolares tradicionais”. O autor afirma que o que foi relevante na pedagogia dos conteúdos, à época, foi a oferta de um melhor ensino aos alunos das camadas populares, além de uma maior abertura nas relações sociais na escola.

A Educação Popular que, embora no discurso, embasava-se nos princípios defendidos por Freire (1987), uma educação comprometida com as classes populares, uma educação transformadora de cunho emancipador, foi equivocadamente mesclada com a pedagogia crítico-social dos conteúdos, o que comprometeu o andamento desse processo.

No Estado de Minas Gerais, houve um chamamento dos diversos sujeitos envolvidos no processo escolar, por parte da Secretaria de Educação Estadual, objetivando fazer o levantamento da realidade das escolas. E a partir disso, construir uma nova política de educação, tema que foi debatido no I Congresso Mineiro de Educação, realizado em 1983, quando se discutiu a Educação numa perspectiva democrática. A partir de então, registra-se um Plano Curricular mineiro, considerado avançado, embora tenha preservado, na base, as disciplinas tradicionais como História, Geografia e Matemática.

Para Moreira (2000), havia a necessidade de renovações no ensino; a compreensão da realidade cultural dos sujeitos; o entendimento do espaço como realidade viva, além da “compreensão das condições da vida do homem e da sociedade, em suas determinações fundamentais e representações culturais”.

No Plano Curricular do município de São Paulo, houve a valorização da escola enquanto instituição responsável pela transmissão do saber sistematizado, manutenção da organização disciplinar na perspectiva da pedagogia dos conteúdos. Inclusive houve o retorno das disciplinas de História e Geografia, em substituição à disciplina Estudos Sociais, nas então 5ª e 6ª séries. Ocorreu a redistribuição do poder, configurado pela elaboração de novo regimento para as escolas municipais, fortalecendo os seus Conselhos, como instrumento central do processo de democratização escolar, envolvendo fatores internos e externos a elas.

Nesse sentido, externamente, a democratização incluiria o acesso e a permanência de todas as crianças na escola de oito anos, a oferta de melhor qualidade de ensino atrelada ao maior número possível de alunos, bem como a abertura da escola para a participação da população usuária. A democratização interna como componente indispensável da construção da externa. Nesse caso, deveria envolver a democratização das relações internas entre educadores, educandos e familiares (MELO, 1986, apud MOREIRA, 2000, p. 114)⁵⁶.

Para nós, ficou demonstrado que havia uma nítida preocupação com a Educação para as crianças das camadas populares e com a aproximação dos sujeitos educadores com as comunidades escolares. Além dessas experiências curriculares alternativas, da década de 1980 de Minas Gerais e São Paulo, Moreira (2000) destaca também a experiência do Rio de Janeiro, distinguindo-a das anteriores, por sua influência nos pressupostos da Educação Popular, inspirada em Paulo Freire.

Essa experiência, que se constitui em uma reforma curricular, acontecida no Rio de Janeiro, defendia a utilização dos fundamentos norteadores do ensino desenvolvidos em outros espaços da comunidade além das escolas existentes, valorização do saber popular, de onde o conhecimento deveria partir para desencadear o processo de conscientização das camadas populares. Esse discurso estava pautado nas afirmações de Freire (1987), que prioriza as necessidades e as exigências da vida social, não as disciplinas tradicionais⁵⁷.

Sabemos que um currículo imposto, tem um caráter ditatorial, uma vez que não dá conta do atendimento das especificidades dos alunos, no processo de entendimento da realidade onde estão inseridos. Contrapondo-se a isso, a reforma curricular, no Rio de Janeiro, optou por referenciais teóricos influenciados pelos princípios da Educação Popular, numa perspectiva freireana. Isso veio fortalecer a disseminação da proposta de construção de currículos organizados de forma mais local, rompendo com o direcionamento das instâncias centrais dos sistemas educativos.

Moreira (2000, p. 115) comenta que, mesmo diante dessa reformulação realizada no Rio de Janeiro, não houve ruptura, pois “As disciplinas e os métodos de ensino tradicionais foram basicamente preservados e associados a diferentes atividades culturais, pautadas pelo respeito à cultura popular”.

56 MELLO, G. N. **Educação escolar**: paixão, pensamento e prática. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

57 Havia uma preocupação em codificar e decodificar temas geradores trabalhados nas salas de aula, por meio do diálogo entre professores e estudantes (MOREIRA, 2000, p. 114).

Esse pesquisador afirma ainda que, particularmente, nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), que visavam um maior tempo de permanência da criança no ambiente escolar, a organização curricular combinava diferentes tendências. Havendo um hibridismo dos elementos da educação popular e da pedagogia dos conteúdos, que no dizer de Moreira (2000, p. 115), objetivava-se apenas “associar aquisição de conteúdos e conscientização”, revelando uma indefinição teórica, provocadora de conflitos entre professores e gestores, de forma tão intensa que inviabilizou a criação de um espaço democrático para a tomada de decisões.

Moreira (2000) critica que nessa reforma a grande ênfase dada à implantação dos CIEPs deixou à margem o restante da rede escolar, o que gerou muita insatisfação da população que questionava o uso abusivo desses espaços escolares como propaganda política do governo, numa perspectiva assistencialista.

Sobre as experiências curriculares alternativas, da década de 1980, que comentamos, observamos que houve o esforço pela democratização da escola, enquanto espaço decisório dos encaminhamentos refletidos pela comunidade escolar, o que foi um ganho, na medida em que colocou em pauta a discussão sobre os currículos escolares, numa perspectiva mais democrática, visto que até então prevaleciam as reformas oficiais autoritárias.

Podemos também dizer que, à época houve um avanço na valorização da educação pública para as crianças em situação de vulnerabilidade social e econômica, uma vez que houve esforço nessa perspectiva. No entanto, conforme nos informa Moreira (2000), esse processo não conseguiu modificar os elevados índices de evasão e repetência.

4.2 Segundo momento: propostas curriculares alternativas a partir dos anos de 1990

Este segundo momento corresponde às experiências curriculares alternativas, ocorridas na década de 1990, sob a égide das ideias neoliberais, tendo como foco as experiências na área de EJA. Optamos por comentar aquelas acontecidas em duas capitais brasileiras: São Paulo (1989-1992), que se constituirá em um subitem, apoiados em Freire (2005) e Cortella (1992) e Porto Alegre (1994-2001), por meio dos estudos de Silva, A. (2004), Azevedo (s/d) e Padilha (2004). Recorremos também a Moreira (2000), que analisa os avanços e limites dessas propostas.

Registramos que a nossa escolha não desvaloriza as demais experiências acontecidas em outros locais. Justifica-se por ter sido a do município de São Paulo, a grande referência que inspirou realizações semelhantes em outros estados no Brasil, e a de Porto Alegre, pela influência exercida na Educação de Jovens e Adultos da Rede municipal de educação de Maceió, nosso foco de estudo.

Para contextualizar a época é necessário comentarmos sobre as ideias que permearam a década mencionada. A história nos aponta que, desde a década de 1970, a Inglaterra (Margareth Thatcher) e os Estados Unidos (Ronald Reagan) foram referências mundiais na adoção de um projeto modernizador capitalista, com repercussão na América Latina e, particularmente, no Brasil. Essas ideias constituíam-se em um projeto chamado neoliberalismo de mercado, e se posicionava contrário ao poder protecionista estatal. Apresentava como características

A livre concorrência, o fortalecimento da iniciativa privada com a competitividade, a eficiência e a qualidade de serviços e produtos; a sociedade aberta e a educação para o desenvolvimento econômico em atendimento às demandas e às exigências do mercado; a formação das elites intelectuais; a seleção dos melhores, baseada em critérios naturais de aptidões e capacidades (LIBÂNEO; OLIVEIRA E TOSCHI, 2009, p. 84).

Esse neoliberalismo propõe um deslocamento no papel do Estado, onde o mercado teria mais espaço para se estabelecer enquanto poder de decisão econômica, social e político, ou seja, asseguraria o estímulo à livre competição. Rejeita o “liberalismo socialdemocrata de tendência igualitarista e estatizante, promotor do Estado de bem-estar social” (op. cit., p. 99) vigente, desde a segunda guerra mundial até as primeiras décadas de 1970. Além de tudo isso, o processo de privatização passa a ser estimulado e estendido para empresas estatais que prestam serviços básicos à população, nas áreas da saúde, previdência social, transportes, educação e outros. É importante enfatizar que essas mudanças são consequências das transformações técnico-científicas⁵⁸ em curso.

No campo educacional, observamos os reflexos da hegemonia das ideias neoliberais, principalmente quando se utiliza o “discurso da eficiência e da qualidade, para conter a expansão educacional pública e gratuita” (op. cit., p. 93), visto que “como se julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação, resolve-se transferi-la para a iniciativa privada”

⁵⁸ As transformações técnico-científicas têm como base a microeletrônica, a cibernética, a microbiologia, a biotecnologia, a engenharia genética, as novas formas de energia, a robótica, a informática etc. Essas transformações aceleraram e aperfeiçoam os meios de transporte e comunicações, os processos produtivos e de trabalho, transforma a ciência e tecnologia em matérias-primas, flexibiliza a gestão e organização do trabalho integradas em escala global etc. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 84).

(op. cit., p. 93). É dessa forma que a visão neoliberal justifica a privatização da educação, em detrimento da valorização da Educação pública.

Sendo assim, as mudanças que ocorrem no âmbito da produção, em decorrência dos avanços da ciência e da tecnologia, ocorrem também na educação, ou seja, “A competitividade instalada e requerida pelo capital transnacional passa, cada vez mais, pelo desenvolvimento do conhecimento e pela formação de recursos humanos, atribuindo papel central à educação” (op. cit., p. 95). No entanto, nesse contexto, se busca tornar o sistema de ensino competitivo e hierarquizado.

Nesse sentido, os organismos internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), e organismos nacionais como a Confederação Nacional da Indústria (CNI), a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e outros, alinham em seus documentos, as orientações dos processos produtivos às políticas educacionais brasileiras, especialmente nas décadas de 1990 (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 84).

Essas políticas educacionais queriam evidenciar uma lógica de crise e fracasso da escola pública, revelando a preocupação em formar o trabalhador nos padrões da competitividade⁵⁹ impostos pelo mercado mundial, para que possam acompanhar o avanço científico-tecnológico das empresas (op. cit., p. 102). Nesse contexto, as competências exigidas dos trabalhadores precisam de mais tempo para serem desenvolvidas.

Por isso, a educação básica, ou melhor, a educação fundamental ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos. Ela tem como função primordial desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizadora) e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente, sofisticado (op. cit., p. 84).

A educação passa a ser um bem econômico, relacionado à ampliação da produção, pois se estabelece a exigência por um profissional polivalente, flexível e aberto a um contínuo aprendizado, conectado com as constantes inovações do campo tecnológico. A competitividade se consolida na esfera educativa⁶⁰.

59 Com habilidades de comunicação, de abstração, de visão de conjunto, de integração e de flexibilidade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 84).

60 São exemplos dessa competitividade: a adoção de mecanismos de flexibilização e de diversificação dos sistemas de ensino e das escolas; a avaliação constante dos resultados (desempenho) obtidos dos alunos; o estabelecimento de rankings dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas que são

Nesse contexto, as políticas educacionais brasileiras da década de 1990 priorizaram o ensino fundamental para as crianças, em detrimento da EJA, conforme afirmam Freitas e Moura (2007, p. 03), mostrando que houve uma

Desobrigação político-financeira da União com a EJA, que transferiu para os estados e municípios a responsabilidade da oferta e do atendimento ao enorme contingente de jovens e adultos com a escolaridade incompleta ou que nunca estudaram e, ainda mais, nos lugares aonde não chegam as ações oficiais, os grupos populares e as organizações não governamentais, passam a desenvolver projetos alternativos.

O início da referida década foi considerado por vários estudiosos da EJA, a exemplo de Haddad (1994), como “tenebroso”, pois houve desobrigação financeira por parte da União, para com o atendimento aos sujeitos jovens e adultos. Mesmo assim, a partir da metade da década, intensificaram-se as ações governamentais e não governamentais, que revelaram um maior compromisso com esses educandos, pois,

Foram desencadeadas ações no campo da alfabetização e da escolarização, tanto no ensino fundamental como no ensino médio e da formação profissional, qualificação e requalificação para o trabalho. É dessa década também o surgimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos⁶¹ (op. cit., p. 03).

Os avanços nas políticas educacionais para a EJA, da década de 1990, são resultantes das lutas dos movimentos⁶² comprometidos com essa modalidade. Essas considerações sobre as políticas educacionais neoliberais, presentes na década de 1990, nos levam a destacar um segundo momento das propostas curriculares alternativas: as propostas experienciadas em São Paulo (1989-1992) e Porto Alegre (1994-2001), em que a opção da reorientação curricular passava pela influência das ideias de Freire.

São dessa época, embora não nos detenhamos nela, as ações de Belo Horizonte⁶³ (1993-1996), com o foco mais voltado para a criança, que deu destaque a inserção de temas contemporâneos de apelo social, os quais se desdobravam em eixos transversais, perpassando as diferentes disciplinas, e a do Rio de Janeiro⁶⁴ (1993-1996 e 1997-2000), que priorizou os

classificadas/desclassificadas; a descentralização administrativa e do financiamento e repasse de recursos conforme a avaliação de desempenho; valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com o empresariado etc. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 112-113).

61 São espaços críticos, articuladores e divulgadores das ações de EJA, existentes em várias cidades dos estados do Brasil.

62 São exemplos desses movimentos os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos.

63 A proposta da Escola Plural foi liderada por Miguel Arroyo, na época em que era secretário municipal adjunto de Educação e também professor da Universidade Federal de Minas Gerais.

64 A concepção e a implementação inicial da proposta foram lideradas por Regina Assis, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

princípios educativos relativos ao meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem e os núcleos conceituais de identidade, tempo, espaço e transformação.

Conforme já anunciamos e justificamos no início deste capítulo, abordamos nos subitens que se seguem, as duas primeiras propostas curriculares alternativas, para em seguida, historicizarmos no capítulo seguinte, a reorientação curricular em rede temática no município de Maceió.

4.2.1 A reorientação curricular na rede municipal de educação do município de São Paulo (1989-1992)

Em São Paulo o entendimento sobre reorientação curricular considerou o que diz Saul (1990, p. 56) “Não se limita a refletir grade curricular. Nem se limita a refletir programação de conteúdos”. A pesquisadora nos diz que é muito mais abrangente, envolve um posicionamento em relação à visão de homem, de sociedade, voltada para a dinâmica das relações sociais, econômicas e políticas mais justas, democráticas e igualitárias.

Nesse sentido, não cabe focalizar o processo de repensar o currículo numa dimensão restrita, como a discussão sobre carga horária e distribuição de conteúdos, muitas vezes selecionados pelas grandes editoras estruturadas numa lógica mercantilista, mas rumo ao que Freire chamava de “mudar a cara da escola”. Ou seja, combater na educação “o elitismo e o autoritarismo que permeiam as relações humanas” (op. cit., p. 57).

A reorientação curricular, conhecida como Projeto Interdisciplinar, via Tema Gerador, implantada nas escolas públicas da rede municipal de São Paulo, foi um movimento que se fundamentou em referenciais éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos, da Teoria Crítica de currículo. Teve as suas raízes na administração popular, com o PT, no período de 1989 a 1992, durante a gestão de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação, no governo de Luiza Erundina, que assume o poder em um contexto histórico herdando os resultados do processo de transição, após o período da abertura política, ocorrida no Brasil.

À época, o quadro educacional da Rede pública municipal da cidade de São Paulo apresentava total descaso, como consequência das gestões assumidas durante a ditadura militar. Freire encontrou uma educação municipal de pouca qualidade, desde problemas de estrutura física à organização político-pedagógica. No dizer de Cortella (1992, p. 54), o que existia era um processo educacional que tinha como marcas:

A reprodução de conteúdos fragmentados e compartimentalizados, o uso de livros didáticos como instrumentos únicos do fazer pedagógico, práticas autoritárias no que se refere às relações entre os vários segmentos da escola, a ausência do poder de interferência da comunidade escolar nos rumos de cada unidade, a não incorporação da experiência social e cultural dos educandos e da comunidade no processo de constituição e desenvolvimento do currículo.

Acreditamos que essa realidade também acontecia nas demais capitais brasileiras, onde o descompromisso político com a educação era retratado no sucateamento da estrutura física e nas orientações pedagógicas obsoletas das escolas públicas. De acordo com Freire (2005, p. 14-15), na referida gestão educacional quatro objetivos a marcaram, são eles:

- 1) ampliar o acesso e a permanência dos setores populares - virtuais únicos usuários da educação pública;
- 2) democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática;
- 3) incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente;
- 4) [...] contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo.

Observamos que pensar em uma mudança de proposta curricular é pensar de forma ampla, demarcando prioridades. Foi o que aconteceu em relação aos objetivos mencionados no fragmento acima, como nos aponta Cortella (1992, p. 55):

1) A democratização da gestão, objetivando estimular a participação popular nas decisões da política educacional. Nesse sentido, houve grande investimento para que fossem minimizadas as relações de dominação na sala de aula, bem como estimulado o envolvimento da comunidade, por meio do conselho da escola. Conselho esse de caráter deliberativo e participativo na elaboração coletiva do orçamento educacional.

Para o pesquisador (op. cit.), esse processo foi efetivado com a contribuição dos Núcleos de Ação Educativa⁶⁵ (NAE), que acompanhavam a elaboração, desenvolvimento e avaliação do plano escolar, por meio dos Conselhos. Enfim, havia a democratização do poder pedagógico e educativo por todos os sujeitos partícipes do processo, referenciado em um dos objetivos acima citados. A democratização da gestão foi possível, em decorrência do esforço desses movimentos coletivos e acima de tudo democráticos;

65 Até 1988, a rede Municipal de Ensino contava com delegacias de ensino, com funções basicamente inspetora e supervisora; a partir de 1989 foram substituídas por 10 NAE que passaram a funcionar como polos regionais de ação pedagógica, orientação e apoio às escolas (op. cit., p. 55).

2) A democratização do acesso à escola pública, caracterizada como segunda prioridade, permitiu a realização de um mapeamento da real situação da rede municipal, uma vez que os dados existentes não estavam coerentes com a realidade encontrada; intervenções na rede física, por meio de reformas, construções e manutenções das escolas⁶⁶; ampliação da oferta de vagas, principalmente no ensino fundamental⁶⁷ (regular e supletivo),⁶⁸ e ampliação da oferta para a então educação especial;

3) Nova qualidade de ensino, norteada em três eixos significativos, que foram: O Movimento de Reorientação Curricular, a Interdisciplinaridade e a Formação Permanente, sustentados:

Nos princípios de garantia da autonomia das escolas e parceria com os movimentos populares na educação de adultos, na participação efetiva da comunidade escolar, na construção da proposta pedagógica pela valorização do trabalho coletivo e, por fim, pela descentralização das ações de planejamento e formação (CORTELLA, 1992, p. 58).

Essa política pedagógica, segundo o autor, tinha como referencial teórico-metodológico a:

Valorização da relação teoria/prática, a introdução da interdisciplinaridade, a concepção da relação dialógica para a qual o resgate da realidade social e cultural dos educandos é indispensável e o desenvolvimento das programações das escolas a partir do estudo da realidade local (CORTELLA, 1992, p. 58).

Para os trabalhos de Reorientação Curricular e Formação Permanente dos educadores, partia-se da problematização da realidade ao planejamento das propostas pedagógicas, envolvendo todos os sujeitos da escola, num movimento de reflexão coletiva. Esse processo “foi um indicador importante para todas as ações da SME, em relação à qualidade de ensino” (op. cit., p. 59). Foi a partir dessa sistemática que as novas ações afloraram⁶⁹. Como concretização do princípio da autonomia das unidades, as escolas passaram a elaborar seus próprios projetos pedagógicos.⁷⁰

66 É preciso considerar que houve uma política de manutenção continuada dos prédios e seu abastecimento. “Logo em 1989, efetivamos a transferência de uma oficina de manutenção da Secretaria de Serviços e Obras para a SME; essa oficina foi alocada na Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE) e totalmente aparelhada, passando a ter condições de oferecer atendimento mais ágil e eficiente. Os gastos com essa manutenção cotidiana cresceram 164% em relação a 1988 e as escolas foram abastecidas com material permanente e de consumo em níveis 635% e 329% superiores aos de 1988” (op. cit., p. 58).

67 Houve investimento na abertura de classes e vagas no período noturno, aproveitando-se a estrutura já existente (op. cit.).

68 Em 1988 havia um total de 443.344 alunos nessa modalidade; concluímos 1992 com 592.660, isto é, com quase 150.000 vagas a mais (op. cit., p. 59).

69 As novas ações correspondem a “refazer o currículo, privilegiar a formação dos educadores, elaborar documentos de registro e fundamentação” (op. cit., p. 59).

70 No final de 1992 a SME do município de São Paulo contava com “1.563 projetos próprios, elaborados a partir da análise das realidades locais” (op. cit., p. 59).

Quanto ao direcionamento do trabalho pela via da interdisciplinaridade, Cortella (1992, p. 59) destaca:

O projeto ‘Ação Pedagógica pela Via da Interdisciplinaridade’ (grifo do autor), gestado como decorrência da problematização mencionada e que deu ênfase ao estudo da realidade local, à busca de superação da fragmentação entre as disciplinas e à identificação de temas geradores. Ademais, houve a execução de projetos pedagógicos próprios para o ensino noturno, organizados por 70 escolas.

Nesse contexto, houve “a necessidade de elaborar e discutir a concepção das áreas do conhecimento subjacentes ao trabalho das diferentes disciplinas” (op. cit., p. 59). Conseqüentemente, “os documentos resultantes daí foram discutidos com todos os educadores da rede municipal e, após análise crítica, passaram a subsidiar as escolas, ao nível de planejamento ou aprofundamento” (op. cit., p. 59).

Com relação à formação dos educadores, como outra importante prioridade de investimento desse processo de reorientação curricular, criou-se o Programa de Formação Permanente “pautado pelo princípio da ação/reflexão/ação” (op. cit., p. 59). Da mesma forma que a escola se mobilizava pedagogicamente em função de sua realidade, “os educadores partiram da discussão de sua própria prática, expressando seus pressupostos teóricos, aprofundando fundamentos” (op. cit., p. 59). E dessa forma foram reconstruindo sua prática, na “perspectiva de uma educação transformadora” (op. cit., p. 59).

A concretização desse programa deu-se por meio:

De múltiplas modalidades de formação permanente: seminários, encontros, palestras, oficinas, cursos, assessorias das universidades (USP, UNICAMP, UNESP, PUCSP) em diferentes áreas do conhecimento e trabalho coletivo nas escolas. No entanto, a modalidade privilegiada foram os Grupos de Formação Permanente; esses grupos foram organizados nas escolas, NAE ou Centrais, com assessoria e presença das universidades, em todas as áreas (CORTELLA, 1992, p. 59).

Nesses grupos de formação havia a valorização e o resgate da identidade pessoal e profissional dos sujeitos educadores⁷¹; discussões de temas estudados “numa perspectiva da construção coletiva do conhecimento, buscando-se a socialização do heterogêneo, seu confronto e a possibilidade de romper com posturas cristalizadas” (op. cit., p. 60); estímulo de

71 Os educadores conquistaram o direito à profissionalização, através da promulgação do Estatuto do Magistério em junho de 1992, não existente antes na cidade. A implantação desse estatuto permitia a continuidade dos projetos de formação permanente, de reorientação curricular e do trabalho coletivo na escola, em bases muito mais avançadas (op. cit., p. 61).

produção conjunta de novas metodologias e material didático⁷², em parceria com as universidades; era ofertada a condição dos educadores se encontrarem no grupo e fora dele⁷³.

Esse processo resultou em mudanças significativas na postura dos educadores. Mesmo que a formação inicial apresentasse sérias dificuldades, essa Rede Municipal de Educação criou uma política de formação para esses profissionais, onde seus problemas tivessem a oportunidade de ser superados e assim avançar numa prática docente efetivamente de qualidade no atendimento às camadas populares.

4) A última prioridade destacada nos objetivos da gestão popular de Freire, a Educação de Jovens e Adultos, buscou a efetivação de duas propostas⁷⁴:

Transferir o Programa de Educação de Adultos (EDA) da Secretaria Municipal de Bem-Estar Social para a SME e organizar uma parceria com os movimentos populares de modo a estruturar um trabalho de alfabetização de jovens e adultos que fosse além de uma mera ‘campanha’ (op. cit., p. 62).

Entendemos que a gestão assume a responsabilidade com a Educação de Jovens e adultos, reorganizando-se estruturalmente. Como consequência da primeira proposta, procurou-se atuar na formação dos monitores advindos do antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que não tinham habilitação específica, e estavam lotados na Secretaria Municipal de Bem-Estar Social (SEBES)⁷⁵.

Atuou-se também, fortemente, na implantação de um Movimento de Reorientação Curricular do Ensino Noturno e desencadeou-se, a partir de 1991, outro movimento chamado de Frente do Funcionalismo, que visava a formação de servidores públicos que não tinham o 1º grau, e estavam lotados em diferentes Secretarias como Saúde, Cultura, Bem-Estar Social, Administrações Regionais, Companhia Municipal de Transportes Coletivos e Serviço Funerário. É tanto que no final de 1992, o EDA atendia a quase 100.000 cidadãos.

72 Os instrumentos metodológicos utilizados nos grupos de formação foram observação, registro, reflexão, síntese e elaboração de planos (op. cit., p. 59).

73 A participação dos educadores foi voluntária e a periodicidade variou sempre entre semanal, quinzenal e mensal. A participação voluntária dos educadores nos grupos de formação deu-se na seguinte proporção: diretores (68%), coordenadores pedagógicos (98%), professores de educação infantil (22%), professores do fundamental regular (48%), professores de suplência (38%) e encarregados de sala de leitura (84%). A menor presença de professores nos grupos deveu-se, fundamentalmente, à composição de sua jornada de trabalho que, naquele momento, ainda não contava com uma jornada de tempo integral, com horas para trabalho coletivo. (op. cit.).

74 A reforma curricular organizada por Guiomar Namó de Mello, na década de 1980, seguia a orientação político-pedagógica da Pedagogia dos conteúdos.

75 Foi um encaminhamento dessa gestão, a transferência para a SME do Ensino Fundamental Supletivo I (primeiras quatro séries do regular) que estavam, nos governos anteriores, sob a responsabilidade da Secretaria de Bem-Estar Social, o aumento de expansão dessa vagas em 60% até 1992.

A segunda proposta foi uma parceria com os movimentos populares, fazendo surgir o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), mantido por meio de convênios entre os movimentos populares organizados⁷⁶ e a SME.

Podemos afirmar que a política educacional, proposta na gestão acima citada, andou na contramão das políticas de partidos conservadores, que não tiveram, nesse período, seu foco num atendimento qualitativo às diversas camadas da população e, mais na questão quantitativa, caindo no mascaramento dos problemas educacionais. À época seria estranho que um governo municipal progressista não apresentasse, por meio de sua secretaria de educação, uma política educacional diferenciada.

A pedagogia freireana e sua influência nas políticas curriculares municipais e estaduais no Brasil, na década de 1990, evidenciaram que devem haver diretrizes claras, quando se pretende realizar uma reorganização curricular, que reflita a política educacional voltada para a construção de uma sociedade mais justa e humana. É preciso provocar grandes mudanças, a exemplo da reestruturação de poder, e deixar explícitas, sem medo, as questões de caráter ideológico, e as rupturas com as tradições técnicas⁷⁷.

Nos alerta Saul⁷⁸ (1990, p. 56) que a dimensão ideológica do currículo adotado é “O que permanece como não conversado e permanece não entendido”. E a mesma autora vai além quando diz que:

São questões mais abrangentes que nos obrigam a clarear o que é que nós pensamos acerca dessa sociedade: são questões através das quais dialogamos com todos os envolvidos na educação (e não dialogamos apenas com o corpo docente). Esse diálogo envolvente permite trazer para a discussão curricular os assuntos e as noções de mundo, de região, da comunidade, que circunda a escola (op. cit., p. 57).

É preciso ter clareza das dimensões políticas e sociais de um trabalho dessa natureza, porque sendo comprometidas com as camadas populares, deve, em sua efetivação, prevalecer a configuração de um currículo contra-hegemônico.

A mesma autora afirma que:

76 Cada movimento que se dispôs a atuar nesse projeto teve que organizar núcleos de alfabetização, em equipamentos da sociedade civil (salões, garagens, sedes de associações, igrejas etc.) e selecionar seus monitores (que devem pertencer à comunidade e estarem comprometidos com as lutas que lá se desenvolvem) (op. cit., p. 60).

77 Aquele segundo o qual as questões do que fazer da escola são questões simplesmente técnicas, como por exemplo, a discussão de mudança de carga horária (SAUL, 1990, p. 55).

78 Curriculista da PUC à época, convidada por Paulo Freire, então secretário municipal de educação de São Paulo, para encaminhar o trabalho de reorientação curricular nas escolas públicas municipais desta cidade. O trecho citado refere-se à transcrição de sua palestra no livro **Trabalho, comentário, reflexão** - de autoria de Adriano Nogueira e João W. Geraldi, publicado pela editora Vozes em 1990.

Nessa visão de currículo você pode ter pessoas que estão se escolarizando e, ao mesmo tempo, estão em processos de cidadania. A escola ganha, então, um lugar dentro do projeto político que você vive em cidade. Essa educação, assim praticada, é formadora de uma cultura pedagógica ‘politizada’ (1990, p. 56, grifo da autora).

Fica claro que o currículo nessa perspectiva visa assegurar uma educação voltada para a justiça social. Por ter esse viés, a rede municipal de São Paulo tornou-se referência para outras redes de Educação de administrações populares, espalhadas pelo Brasil, na década de 1990, que estavam mobilizadas para realizarem seus processos de reorientação curricular, inspiradas nos pressupostos freireanos.

Esses pressupostos defendem a construção de um “currículo em processo, numa perspectiva crítico-transformadora, buscando uma nova qualidade de educação” (SAUL; SILVA, 2009, p. 227-228), ou seja, uma educação pública voltada para os trabalhadores e não somente para as elites. A seguir, a experiência curricular da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre.

4.2.2 A reorientação curricular na rede municipal de educação do município de Porto Alegre (1989-2005)

A reorientação curricular, numa perspectiva alternativa, que ocorreu na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, deu-se exclusivamente nas gestões petistas⁷⁹. Segundo Azevedo (s/d, p. 01), mesmo considerando:

A hegemonia neoliberal dos anos noventa e a adversidade do contexto nacional e internacional não impediram o desenvolvimento de alternativas democráticas de experiências de exercício da democracia participativa, como o processo vivenciado pela Administração Popular em suas três gestões.

Em Porto Alegre, gestores do PT ao assumirem a prefeitura, redefiniram as relações de poder, colocando-as por intermédio da participação popular, a serviço dos interesses dos cidadãos, principalmente daqueles mais vulneráveis socialmente. Criaram-se coletivos populacionais, que passaram a elaborar e fiscalizar as políticas públicas implementadas por esses gestores.

Nesse contexto, estabeleceu-se o processo de mobilização, conhecido como Orçamento Participativo. Esse processo definia, junto à população, o destino para a aplicação dos recursos públicos, de acordo com as necessidades trazidas pelas comunidades (op.cit.). O

⁷⁹ Gestões petistas: (1989-1993) – Prefeito: Olívio Dutra; (1993-1997) – Prefeito: Tarso Genro; (1997-2001) – Prefeito: Raul Pont; (2001-2002) – Tarso Genro; (2002-2005) – João Verle.

autor destaca também que “A ação da administração municipal configura-se numa política de resistência aos ajustes neoliberais, e como tal, coloca-se na contramão das políticas do governo federal (op. cit., p. 07)”⁸⁰. Os investimentos na área social foram priorizados, enquanto na orientação federal deveriam ser diminuídos.

A concepção de cidadania passava pela “conquista de legitimidade social para um conjunto de direitos, de valores e de relações socioculturais” (op. cit., p. 09). Dessa forma, a “Cidadania é incompatível com exclusão social” (op. cit., p. 09). Nesse entendimento, as ações administrativas, em Porto Alegre, buscavam culminar com a concretização desse objetivo.

É nessa conjuntura que a Educação Cidadã, por meio do Congresso Constituinte (outubro de 1994 a agosto de 1995), enquanto projeto político e social, é gestada e implementada, na rede pública municipal de Porto Alegre, principalmente na segunda gestão petista⁸¹ (1993-1996). Houve o desencadeamento de discussão, com todos os segmentos da comunidade escolar, para o efetivo movimento de reorientação curricular, tendo como base a concepção democrática de gestão e defesa de uma educação popular libertadora (SAUL; SILVA, 2009, p. 231).

A Escola Cidadã⁸², “aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres” (GADOTTI, 2000, p. 290), foi disseminada no plano nacional e internacional, sob a responsabilidade de Moacir Gadotti⁸³ e José Eustáquio Romão⁸⁴, seus principais teóricos. Apesar de ser um movimento influenciado pela experiência da rede municipal de educação de São Paulo (1989-1992), seu desenvolvimento foi aperfeiçoado em Porto Alegre, em função do seu processo contínuo assegurado, ao longo das gestões petistas reeleitas.

O fruto desse processo foi um documento intitulado Decálogo da Escola Cidadã (1993), elaborado por Gadotti, que estabelecia os princípios dessa educação. Entre esses princípios, destacamos a defesa da escola democrática para todos; escola autônoma, sem ser

80 Presidentes do Brasil, após a redemocratização do país: José Sarney (1985-1990), Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995), Fernando Henrique Cardoso (1995- 2003), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011).

81 Na primeira gestão petista a preocupação maior foi com a democratização do acesso à escolarização, não houve um avanço considerável na perspectiva de uma política de ruptura da educação então vigente.

82 Antes de 1986, Moacir Gadotti criou o termo “Escola Pública Popular”, enquanto expressão da Educação Popular, depois disso a expressão foi sendo modificada até se chegar ao termo Escola Cidadã.

83 Moacir Gadotti é professor e pesquisador e tem contribuído significativamente com suas reflexões para o campo educacional brasileiro. Discípulo de Paulo Freire, foi seu amigo pessoal e chefe de gabinete em sua gestão, na secretaria municipal de educação de São Paulo.

84 José Eustáquio Romão também é professor e pesquisador do campo educacional brasileiro. É diretor fundador do Instituto Paulo Freire e coordenador da Cátedra do Oprimido, vinculada à "Universitas Paulo Freire" (UNIFREIRE).

executora de determinações de órgãos intermediários; uma escola que valoriza o contrato de dedicação exclusiva do professor; uma escola que valoriza as suas próprias iniciativas, que cultiva a curiosidade; disciplinada; uma escola sem espaço fechado às interações externas, dentre outros pontos (PADILHA, 2004).

Como reflexão constante desse movimento educacional, foi construído por Gadotti outro documento chamado de Novo Decálogo na Escola Cidadã (2000), onde estava colocado que a mudança na escola pública era uma possibilidade real, contrária ao projeto neoliberal capitalista; que a escola pública deveria oferecer possibilidades concretas de libertação de todos; que o Estado é que deveria dar conta do nosso atraso educacional e não o setor privado; que a escola por ser pública, não pode atender apenas aos interesses das elites econômicas; que a escola mude por meio de uma mobilização coletiva; que crie uma rede de solidariedade em todos os níveis; que agregue criticamente a informatização na educação; que se reestruture culturalmente; que reorganize o currículo e a avaliação numa perspectiva cidadã e considere o professor como mediador do conhecimento, com a colaboração dos pais e demais educadores, na construção do projeto político da escola e da gestão (PADILHA, 2004).

Segundo Gadotti (2000, p. 302):

O currículo da Escola cidadã é considerado como espaço de relações socioculturais. Além de ser o espaço do conhecimento, é também o espaço de debate das relações sociais e humanas, o espaço do poder, do trabalho, e do cuidado, da gestão e da convivência. [...] ele é considerado ao mesmo tempo contexto e processo, projeto de vida institucional e individual.

A reorientação curricular, nessa perspectiva, comunga com os ideais de uma sociedade democrática e socialmente mais justa, daí sua configuração no espaço escolar se estabelecer por meio da reflexão dessa sociedade desigual, construindo um novo projeto de sociedade, um projeto emancipador.

No projeto da escola cidadã, organizou-se o desenho curricular, a partir de complexos temáticos⁸⁵, elaborados, em princípio, no início de cada ciclo⁸⁶ de formação, ou de cada ano do ciclo” (2000, p. 121). O currículo é ressignificado numa perspectiva dialógica,

85 Um processo que proporciona o conhecimento, a investigação e a reflexão da realidade, da forma implícita de pensar e de agir das pessoas que com ela e nela interagem, para, num movimento dialógico coletivo de negociações, estruturar-se uma ação educacional possível (GORODICHT e SOUZA, 1999, p. 77, apud MOREIRA, 2000, p.121).

86 O ensino fundamental se organizou em ciclos de formação (3 ciclos de 3 anos cada), de modo a garantir o respeito ao ritmo, ao tempo e às experiências de cada educando, assim como às possibilidades de organização coletiva e interdisciplinar da escola (MOREIRA, 2000, p. 121).

visando à valorização do conhecimento trazido do senso comum, buscando-se a compreensão mais sistematizada do saber.

A Educação Cidadã reconhece a necessidade de educação permanente de todos os segmentos escolares, pois está “sempre visando à formação de pessoas-profissionais-educadores(as) autônomos(as), que assumam plenamente os projetos de suas escolas e de suas comunidades” (PADILHA, 2004, p. 82).

Consideramos que a Escola Cidadã é uma possibilidade real de uma educação que se contrapõe a lógica educacional neoliberal, pois pode ser considerada como “formadora de uma ética solidária [...], formadora de sujeitos emancipados e autônomos, capazes de pavimentar o futuro individual e coletivo” (AZEVEDO, s/d, p. 29).

Entendemos que as experiências comentadas demonstram que houve o esforço de um coletivo de políticos, educadores, alunos e comunidade, na crença de outras possibilidades organizativas no campo curricular, principalmente num contexto em que se tenta a todo custo a aceitação da situação vigente, buscando a rendição da educação ao discurso hegemônico. Nesta direção, acreditamos que foram e são fundamentais a influência de Freire como teórico de referência, para um processo de reorientação curricular, numa dimensão crítica, comprometida socialmente, e emancipatória, tal como a rede temática, vivenciada em Maceió.

Nessas administrações, as políticas curriculares implementadas “possuem pressupostos consubstanciados, na perspectiva educacional libertadora” (FREIRE, [1968] 1988, apud SAUL; SILVA, 2009, p. 228), e num contexto mais amplo, se sustentaram em princípios de uma educação popular. Os autores ressaltam que se referem à educação popular:

Que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática, da escola pública progressista, na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática. Neste aspecto, mais uma vez, centralmente se contradiz com as concepções ideológico-autoritárias de direita e de esquerda que, por motivos diferentes, recusam aquela participação (FREIRE, [1993] 1995, p. 103 apud SAUL; SILVA, 2009, p. 228).

Nesse processo de reorientação curricular, uma das características mais marcantes foi e é a efetiva participação da comunidade, por meio do constante diálogo, que no dizer de Freire (1987, p. 78) “[...] é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu tu”. Esse diálogo foi o que aconteceu entre todos os segmentos envolvidos nessa trajetória, que vai desde os técnicos das Secretarias de Educação, aos profissionais das escolas e à própria comunidade.

Esse contexto aguçou, sobretudo, o sonho daqueles que estavam no DEJA de Maceió. A reorientação curricular em Rede Temática, desta cidade, foi influenciada pelas experiências curriculares de São Paulo, sobretudo de Porto Alegre, que confirmam a possibilidade de reação, de desestabilização das organizações curriculares vigentes. No próximo capítulo analisamos a partir dos *corpora*, o processo de reorientação curricular, em rede temática no II segmento da EJA, na rede municipal de educação de Maceió.

5. REORIENTAÇÃO CURRICULAR EM REDE TEMÁTICA, NO II SEGMENTO DE EJA, EM MACEIÓ (2005-2009): UMA ANÁLISE DOS OLHARES E DIZERES DOS ATORES

Neste capítulo, analisamos o processo de reorientação curricular em Rede Temática, no II Segmento da EJA, na rede pública municipal de Maceió (2005-2009), considerando, a partir dos *corpora*, as categorias: **planejamento coletivo, interdisciplinaridade, desvelamento da realidade**; e dos condicionantes institucionais: **questionamentos dos/as professores/as, receptividade dos/as alunos/as e recursos financeiros**.

Existe no Estado de Alagoas e, conseqüentemente, no município da capital, ausência de preocupação na preservação da história documental, principalmente em relação à educação. Para Freitas e Moura (2007, p. 132):

[...] Parece ser esta uma prática de apagamento da história [...]. A cada governante que assume os espaços públicos é como se passasse uma vassoura e limpasse todos os vestígios escritos que possibilitassem garantir a história de épocas: inicia-se tudo a partir do zero.

Dessa forma, tornou-se fundamental contarmos com as significativas contribuições das vozes e olhares dos técnicos do DEJA, coordenadoras pedagógicas e professores/as, que foram parte essencial desse processo, tendo em vista a ausência de registros escritos.

5.1 Do planejamento coletivo

A técnica do II segmento, em entrevista, afirmou que ocorreram ganhos significativos em relação ao trabalho com rede temática, no município de Maceió. Como exemplo cita a dimensão pedagógica, tendo como o *locus* a escola. Destaca que, em relação a esses ganhos, “O primeiro deles é o fato, dos professores, impreterivelmente [...] se encontrarem sistematicamente, naquele tempo, naquele horário. Era impreterível, tava lá todo mundo”.

Esse depoimento refere-se, não a qualquer encontro, mas àquele que permite o planejamento coletivo, indispensável e fundamental nesse movimento de reorientação curricular, pois requer discussões em grupo, onde estão presentes os conflitos. Isso se insere em uma concepção libertadora de educação, onde está presente o

Diálogo entre os educadores organizados e orientados pelos princípios democráticos e pelos pressupostos pedagógicos da proposta. Ao concretizar o que planejou, o educador rompe a dicotomia e o anacronismo entre o refletir e o agir, tornando-se sujeito de sua história coletiva. É o planejado-concreto que nutrirá o desvelar de novas contradições, suscitando reavaliações e replanejamentos coletivos (SILVA, A., 2004, p. 145).

Essas considerações da citação acima impulsionaram o grupo das escolas a estar presente nas tomadas de decisões, durante todas as etapas do trabalho. Para isso, foram necessárias negociações para a conciliação de horários comuns. Havia um movimento de recuo e avanço, que se apresentava de forma diferenciada, conforme frisou a técnica do II segmento:

Nas escolas que tinham só o primeiro segmento, que já havia um trabalho com educação de jovens e adultos, os professores eram muito assíduos e levavam muito a sério esses encontros que aconteciam semanalmente. Nas escolas onde a prática anterior era do ensino fundamental regular noturno, nós tínhamos grandes dificuldades pra que esses encontros acontecessem. Primeiro, porque eram muitos professores, eram muitas turmas de ensino fundamental noturno. E cada um com realidades diferentes, com compromissos diferentes [...] era bem mais difícil, mesmo assim foi implantada ali aquela cultura de que naquele horário, naquele dia, nós estávamos lá pra pensar sobre nossa prática pedagógica. E eles começaram a se engajar nisso também.

Merece destaque, sobretudo na fala da entrevistada, que na escola onde já havia um trabalho anteriormente desenvolvido, na perspectiva de uma educação emancipatória, o profissional já estava sensibilizado e comprometido com um trabalho pedagógico voltado para a camada popular, que vinha requerendo diálogo entre os professores. Esse trabalho a que se refere é a rede temática no I Segmento, que apontava os seus frutos, com repercussão positiva entre os professores.

Os profissionais das escolas onde foi implantado apenas o II Segmento, os docentes, vinham de uma atuação no Ensino Fundamental Noturno, com uma dinâmica curricular organizada em série, de forma fragmentada, estruturado por disciplinas escolares, onde o planejamento pedagógico ocorria de forma isolada e descontextualizada da realidade dos alunos. Era uma perspectiva totalmente oposta, por isso despertava nesses profissionais muitos receios.

Para Silva, A. (2004, p. 361), esse estranhamento dá-se:

Justamente no embate entre as práticas inovadoras – que se apresentam como alternativas às situações opressivas, muitas vezes vivenciadas de forma inconsciente e passiva – e as conservadoras recorrentes, que se fundamenta a possibilidade de construção de uma nova proposta curricular.

No caso específico de Maceió, as dificuldades de conciliação de um tempo comum entre os docentes do II segmento para o desenvolvimento de quaisquer ações pedagógicas, além daquelas de sala de aula, e no caso específico o planejamento coletivo, foram sempre acompanhadas de tentativas de superação, advindas do próprio grupo-escola. Para a técnica do II segmento, isso é avanço, porque foram decorrentes de diálogos conflituosos, e fez com que os profissionais pensassem “[...] a prática educativa de forma sistematizada, no coletivo com seus pares e não de forma solitária”. Uma atuação em rede temática aponta para um professor com disponibilidade para outras atividades, além daquelas na sala de aula.

Havia, portanto, a necessidade da SEMED dispor de professores para as escolas que implantaram a rede temática, no II segmento da EJA, com carga horária condizente com o que o trabalho proposto exige. Segundo o documento preliminar (2005), voltado para a proposta de implantação, era fundamental que o professor tivesse uma carga horária de 4h semanais, reservada para o planejamento coletivo. Como afirma a técnica do II segmento, esse tempo era necessário “Para que os professores pudessem sentar e se encontrar, planejar juntos, elaborar as atividades, definirem como o trabalho precisava ser desenvolvido”.

O planejamento coletivo na escola é um dos requisitos mais importantes desse processo de reorientação curricular, pois aponta para a necessidade de se romper com o distanciamento, próprio da construção de um processo acríptico e pragmático, predispondo o professor a uma mudança de concepção e atitude, valorizando o diálogo como meio para a problematização da realidade e do seu fazer pedagógico, pois, como observa Silva, A. (2004, p. 16-17):

Conceber a reorientação curricular como uma prática ética significa assumir o processo de construção, sistematização e implementação da prática pedagógica da escola pública como um processo participativo, crítico e formador, que apresenta intencionalidade política explícita de resistência às situações de dominação, procura contribuir com os movimentos socioculturais imbuídos em alterar a realidade sociocultural e econômica injusta, optando político-pedagogicamente pelos excluídos. Busca, na práxis curricular popular crítica, efetivar o exercício de uma educação pública com qualidade social.

Dessa forma, podemos dizer que o planejamento coletivo é um dos caminhos para a construção de uma prática pedagógica participativa, para a assunção de uma postura democrática e comprometida socialmente com as camadas populares excluídas, requerendo, portanto, um tempo curricular amplo. No entanto, para as coordenadoras pedagógicas

A gente precisa de muito mais tempo do que essas quatro horas para ir para esse planejamento, pra construir esse currículo, para ir lá na comunidade, pra

fazer essa escuta com os alunos. [...] Tem que ter planejamento semanal, essa escuta pra planejar (Coordenadora pedagógica da Escola Clarice Lispector).

Muitos professores tinham a carga horária tripla. Quando chega ao noturno já é a sua terceira carga horária, já é sua terceira jornada de trabalho. E aí o que acontece? Os professores não tinham muito tempo, disponibilidade de planejamento. E a rede temática ela requer um planejamento intenso e contínuo [...] Também a secretaria não entendia o planejamento como parte fundamental nesse processo [...] O professor tinha outra escola pra trabalhar, não tinha tempo pra planejar. Porque uma rede temática tem que fazer, o professor tem que ter uma dedicação e principalmente para o planejamento (Coordenadora pedagógica da Escola Santa Cruz).

Compreendemos que essas dificuldades dos docentes, em terem tempos comuns, correspondem, de um lado, aos baixos salários que recebem e que os levam a trabalhar em três turnos. Por outro lado, é clara a incompreensão da Coordenação de Recursos Humanos da SEMED em relação à proposta de rede temática, quando da distribuição dos professores por escola, fragmentando a carga horária em duas escolas.

Segundo o Documento Preliminar (2005, p. 12), legalmente, a proposta curricular em rede temática, para o II segmento, devia ter

Uma carga horária total de 1800 horas, distribuídas em 03 fases: 4ª, 5ª e 6ª. Módulo-aula de 60 minutos, 03 aulas por dia, com total de 03 horas-aula por dia, com total de 15 horas-aula por semana, totalizando 600 horas-aula por ano. Os componentes curriculares seriam distribuídos da seguinte forma: Língua Portuguesa e Estrangeira, Arte e Educação Física – 280h anuais; Matemática e Ciências Naturais – 160h anuais; Educação e Trabalho – 40h anuais; Ciências Sociais e Humanas – 120h anuais.

Paradoxalmente, essa organização predominantemente disciplinar reduziu o tempo do professor em sala de aula e possibilitou sua participação mais efetiva no processo de planejamento coletivo. Assim, pela proposta em pauta, as horas de planejamento foram temporariamente computadas na carga horária dos professores, ou seja, como se eles estivessem em aula.

Porém, essa forma camuflada de garantir encontros comuns teve curta duração, porque “Quando os Recursos Humanos perceberam que isso estava acontecendo na escola, começou a dar mais turmas para esses professores e ficou inviável esse trabalho, esses encontros coletivos na escola” (Técnica do II segmento). Essa fala revela a falta de compreensão da referida Coordenação, sobre a necessidade de tempo de planejar na rede temática.

Complementa ainda a entrevistada, que essa postura inviabilizou a presença dos professores nos momentos de planejamento coletivo, uma vez que para a Coordenação de

Recursos Humanos (CRH) “O importante era o tempo que o professor passava na escola, na sala de aula” (Técnica do II segmento). Essa é a concepção restrita de docência, que permeia essa Coordenação, cuja preocupação é somente, no sentido de atrelar a quantidade de professores lotados nas escolas ao número de turmas/alunos em sala de aula.

Essa é uma cultura que prevalece nas secretárias de educação dos municípios alagoanos, entre eles, Maceió, uma vez que a vinda de recursos federais, pelo FUNDEB, é computada tendo em vista o valor *per capita* aluno/ano. Mesmo considerando a importância da disponibilização dos recursos para educação, não deixamos de considerar o aspecto qualitativo, consequente das reais condições de trabalho, para o professor, a partir de uma remuneração digna.

Retomando a questão do/a professor/a, com carga horária para participação no planejamento coletivo, observamos, ao analisar as entrevistas, que existe também o desencontro de interesses entre os departamentos da própria estrutura da SEMED. No caso específico, entre o DEJA e a CRH, como destacou a técnica do II segmento:

Nós tínhamos, no âmbito da própria secretaria de educação, uma falta de compreensão do departamento de recursos humanos com relação à necessidade de destinar para o professor que está nesse trabalho, uma carga horária para planejamento, para visitas à comunidade.

Além do sentimento expresso pela técnica do II segmento, a fala da coordenadora pedagógica da escola Clarice Lispector confirma também essa incompreensão da CRH, ao dizer:

Eu não entendo como é que uma secretaria diz que trabalha com Rede Temática, uma perspectiva, uma proposta curricular interdisciplinar, que requer planejamento, e não quer dar carga horária, não permite que os professores peguem a sua carga horária para o planejamento. Eles entendiam que o professor tinha que dar apenas a sua carga horária na sala de aula. Isso é muito complicado, muito complicado.

Essa incompreensão de um conceito diferenciado de docência foi revelada na fala do professor de História da escola Clarice Lispector, que nos mostrou também a problemática da distribuição de sua carga horária, por parte da CRH, quando assumiu o II segmento da EJA, que assim se expressou:

Minha carga horária não completava aqui nesse colégio. Então eu já comecei trabalhando em dois colégios com EJA. Então, o que você me perguntou agora, tudo eu fiz dois. Tudo eu fiz dois. Se eu fui para as grotas? Fui por esse colégio e José Correia Costa. Tudo eu fiz muito.

É importante considerar que um processo de reorientação curricular em curso precisa ter o respaldo de uma política educacional que vença a fragmentação do desenvolvimento desse trabalho, conforme revelada na situação anterior, e que se superem os díspares objetivos entre os departamentos do próprio sistema de ensino. No dizer de Silva, A. (2004, p. 309):

Não há fragmento gerado fora de uma totalização, mesmo que esta esteja ideologicamente sendo ocultada. No desvelamento dos interesses e das intencionalidades de uma política educacional, é fundamental a sua contextualização totalizadora, pois esta tem sua visada voltada para as relações entre as partes em escala macrossocial, explicitando a história sociológica dos porquês da formação hegemônica.

Observamos que essa fragmentação da carga horária do professor não está desvinculada dos interesses da política curricular da SEMED, pois mostra a relação hegemônica dessa secretaria, mesmo que de forma velada.

5.2 Da interdisciplinaridade

Além da importância do planejamento coletivo, como tentativa de avanço nesse processo e das dificuldades para sua efetivação, o trabalho interdisciplinar também foi apontado como positivo, conforme depoimento da técnica do II segmento, ao exemplificar uma situação que aconteceu na Escola Clarice Lispector:

As professoras do primeiro segmento iam precisar fazer uma discussão sobre classes sociais [...] a rede temática tava caminhando para essa discussão. Vamos discutir estratificação social. E aí o professor de história do segundo segmento, ele contribuiu trazendo seu conhecimento para as professoras do primeiro segmento [...] trouxe material, trouxe livros, nós estudamos juntos. Nós fizemos uma leitura sobre a teoria marxista a partir da contribuição desse professor. Então, existia um trabalho de colaboração, né? O trabalho coletivo prescindia disso. E a **interdisciplinaridade** (grifo nosso) também, porque nós estávamos com um problema, estudar uma questão e todos os professores trazendo as suas áreas especificamente pra contribuir para esse estudo. Não entender só a partir da história, só a partir da geografia, mas a partir do conhecimento que todos estavam ali e se dispoendo a contribuir. Então esse seria um outro avanço.

Nesse sentido Silva, A. (2004, p. 254) argumenta que na delineação da programação do trabalho com rede temática é preciso que “Ocorram diálogos e negociações interdisciplinares”, pois:

A discussão entre especialistas das Áreas do Conhecimento é fundamental, porém, deve ser submetida à apreciação e avaliação final do coletivo dos

educadores que sempre terá o poder decisório sobre a pertinência das abordagens específicas e das articulações conceituais interdisciplinares.

Há a ressignificação da organização curricular tradicional, aquela em que, segundo Oliveira (2007, p. 86):

A tendência predominante [...] é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Para os coordenadores, dessa forma deve haver mudança na organização curricular, uma vez que:

Não é coisa mais pronta, que tá ali no livro didático, que esse conhecimento é mais importante do que outro. Sou eu que vou construir, sou eu que vou dizer que esse conhecimento agora que é o importante pra ser dado. Sou eu, dessa escuta dos alunos, nessa comunidade. Sou eu que vou dizer, eu enquanto o grupo de escola, que vou dizer que caminho a gente vai ter pra esse currículo (Coordenadora pedagógica da Escola Clarice Lispector). A gente percebia assim, era um diálogo magnífico com todas as áreas. Quando você vê que uma fala, de uma fala você pode buscar muitos temas, muitas questões [...] Então a gente vê que nesse processo o currículo ele é interdisciplinar (Coordenadora pedagógica da Escola Santa Cruz).

A construção do currículo na perspectiva popular crítica, como é a rede temática, busca romper com a lógica da escola tradicional, pautada na aquisição do conteúdo, se sobrepondo à realidade concreta, por meio dos processos de memorização das atividades pedagógicas propostas e aulas expositivas. Dos sujeitos desvinculados de seus contextos socioeconômicos, reprodutores dos valores e cultura elitistas, da falta de diálogo entre professor-aluno – a pedagogia da “educação bancária”, da suposta neutralidade científica presente em sua seleção de conteúdos. Enfim, visa à reorganização escolar, a partir de uma lógica não excludente dos sujeitos históricos. Assim, o papel contra-hegemônico que a escola precisa seguir reconduz o conhecimento numa dimensão pedagógica democrática.

Para um dos docentes entrevistados, essa é uma forma diferente:

No começo é difícil [...] Eu tive dificuldade de trabalhar com rede temática porque eu vinha nessa visão direcionada. Diziam assim, olha o conteúdo é esse, o currículo é esse que a gente vai trabalhar. E eu acho que não é assim, acho que pra gente poder trabalhar qualquer tipo de abordagem, qualquer assunto, eu primeiro tenho que escutar quem está do outro lado, os meus alunos, porque são eles que precisam disso. E o conhecimento que eles vão ter nas escolas, eles vão ter que aplicar na comunidade deles, não tem pra onde correr [...] Eu tive a sorte de ser enviado e pegar a Rede Temática, porque essa mudança de visão, de observar que é a rede, ela ajuda bastante (Professor de Matemática e Ciências da Escola Clarice Lispector).

Detectamos que esse professor reconhece que a rede temática o fez considerar a realidade dos/as alunos/as, para ressignificar socialmente, os conhecimentos de sua área. Além disso, revela seu avanço na reflexão da concepção epistemológica do que é conhecimento, ou seja, a dinâmica da rede temática o fez se contrapor à hegemonia do desenvolvimento do trabalho pedagógico, organizado numa perspectiva tradicional e adaptada aos interesses das classes sociais historicamente detentoras do poder.

O conhecimento passou a ser concebido para esse professor, como ação transformadora do sujeito, desenvolvendo o senso interpretativo e crítico dos/as alunos/as, sobretudo de e para sua realidade. Rompe-se assim com uma concepção epistemológica “reprodutivista e transmissiva”. Assim sendo, seu depoimento nos esclareceu que essa tentativa de um novo currículo proporcionou ao docente, que está habituado a trabalhar de forma anti-dialógica e disciplinar com os demais profissionais e seus/suas alunos/as, a oportunidade de ruptura dessa prática educativa, até então cristalizada no currículo escolar.

Nessa direção, concordamos com Silva, A. (2004, p.184) quando afirma que:

Entendemos que esse movimento de reorientação curricular deva contemplar o atendimento de suas necessidades inerentes, tais como: problematização da incapacidade da escola tradicional em cumprir seu papel social ao realizar uma análise fragmentada da realidade e não distinguir culturas e conhecimentos presentes nas visões de mundo dos sujeitos envolvidos, impossibilitando o planejamento e o estabelecimento na prática de um processo de ensino/aprendizagem dialógico.

Dessa forma, um currículo popular crítico ressignifica as áreas do conhecimento, na perspectiva da interdisciplinaridade, bem como valoriza a visão inicial que os sujeitos-alunos têm de seus contextos. Assim “o que se busca é, portanto, um processo praxiológico e coletivo de superação, na ação educativa que parta da “negatividade das vítimas”, desalienando e construindo um saber-fazer humanizador” (SILVA, A., 2004, p. 80). Assim:

Um projeto pedagógico que parta de tais dificuldades evidencia, denuncia, nas diferentes dimensões da práxis curricular, como as relações de opressão se concretizam na convivência entre os sujeitos, na gestão escolar, na organização metodológica de programações e práticas pedagógicas, na seleção dos conteúdos escolares das diferentes disciplinas (SILVA, A., 2004, p. 27-28).

Portanto, ao partir desse contexto de negatividades⁸⁷ e a partir das dificuldades existentes no cotidiano das práticas pedagógicas destacadas pela comunidade escolar é que a realidade problematizada pede intervenções.

E essas intervenções requerem as contribuições dos conhecimentos sistematizados de todas as áreas que fazem parte do patrimônio das ciências, visando à análise da realidade denunciada. Dessa forma “Podemos afirmar que a prática curricular substanciada na negatividade desenvolve-se no esforço constante de questionar, pelas contradições, a universalidade, sem, entretanto, abrir mão da universalização possível” (SILVA, A., 2004, p. 15).

Como afirma ainda o pesquisador:

A fome de um aluno, o desemprego de um pai e a violência na comunidade deixam de ser fatos indiferentes e naturais, passando a ser objetos curriculares que exigem uma nova maneira de agir e de se relacionar com o real, buscando a pertinência da prática pedagógica na transformação do estado de sofrimento comunitário (SILVA, A., 2004, p. 138).

As negatividades que antes eram invisibilizadas no currículo escolar passam a ser pontos essenciais de discussão da realidade denunciada pelas falas dos alunos, onde se “Visa à conscientização da situação de oprimido/opressor nos planos da reprodução, criação e desenvolvimento da vida” (op. cit., p. 139), como também “Paulatinamente, proporciona a criação/construção de novas práticas sociais, alterando o relacionamento educador-alunos e escola-comunidade” (op. cit., p. 139).

As políticas e propostas curriculares das escolas públicas brasileiras, e no caso específico daquelas que atuaram e atuam com EJA, valorizavam e muitas ainda valorizam somente as positivities no ambiente escolar. Dessa forma, desconsideraram ou desconsideraram o trabalho que parte das negatividades, revelando uma postura educacional conservadora. Como comentamos no primeiro capítulo deste trabalho, onde a criticidade é vista de forma perigosa para os sujeitos sistematicamente excluídos dos seus mais básicos direitos, destacando assim, uma visão eurocêntrica, que determina o que é negativo ou positivo.

Como afirma Silva, A. (2004, p. 96-97):

As implicações pedagógicas dessa educação eurocêntrica são evidenciadas em todos os níveis e planos da prática curricular. A escolha de objetos de

⁸⁷Na perspectiva curricular crítica, as negatividades estão relacionadas às condições desfavoráveis apresentadas pelo contexto da realidade em que vivem os/as alunos/as, e que historicamente são invisibilizados, servindo de base para a reorientação curricular em rede temática. (SILVA, A., 2004).

estudo, desconsiderando sujeitos e contextos concretos de realidade, os critérios apriorísticos adotados para a seleção dos conhecimentos sistematizados que compõem o rol de conteúdos das disciplinas, as metodologias explanativas priorizadas nos processos de ensino-aprendizagem, organização de uma gramática escolar prescritiva, a submissão institucional do tempo-espaço pedagógico ao administrativo, são exemplos práticos dessa imposição cultural eurocêntrica, via cotidiano escolar negativo, carente de explicitação e de contraposição ética.

O desafio de sistematizar uma prática curricular crítica, partindo da negatividade concreta, passa pela indispensável necessidade de ouvir os sujeitos que estão inseridos numa dada realidade. Essa escuta redimensiona os obstáculos e conflitos da comunidade, trazendo outro sentido e comprometimento do fazer pedagógico, o que logicamente traz receio aos educadores e educandos. Pois, “Sem dúvida, a passagem da consciência ingênua à conscientização envolve superar resistências culturais, limites explicativos e suscita a assunção de responsabilidades sociais” (SILVA, A., 2004, p. 104).

Assim, a escola pode ser um espaço onde o aluno avance na sua compreensão da realidade, deixando de considerar os fatos como imutáveis, e passe a um entendimento mais consistente dessa mesma realidade. A educação nessa perspectiva vai permitir que um sujeito passe de um estágio a outro da consciência, o que interferirá na sua forma de intervenção.

No município de Maceió, a perspectiva tradicional do currículo, sobretudo no Ensino Noturno, teve sempre um amplo espaço. Somente a partir de 2006 é que o Departamento de Ensino Fundamental preocupou-se em aprofundar a reflexão e repensar de forma mais efetiva, o ensino fundamental noturno. Nesse percurso, a influência dos referenciais teóricos da EJA e a experiência histórica dessa modalidade foram determinantes. Foi provocada a aproximação do citado departamento ao DEJA e a implantação da reorientação curricular em Rede Temática, no II Segmento, além de outras questões sobre a carga horária do Ensino Noturno, que já mencionamos no primeiro capítulo deste estudo. A técnica do II segmento reitera no depoimento a importância da:

Secretaria e os técnicos [...] estarem se encontrando pra estudar, pra planejar [...] Então a relação mais próxima entre esses departamentos a gente acredita que foi, é, **um avanço** (grifo nosso) no sentido de compreendermos melhor que esse público é um público comum para os dois departamentos e que nós podemos buscar no referencial teórico das duas áreas, elementos que podem contribuir pra elaboração de uma proposta, quem sabe uma proposta única para as duas modalidades?

Concordamos com Arroyo (2005) ao dizer que a EJA sempre esteve associada a um projeto político de inclusão social, e por isso é extremamente engajada politicamente com os

movimentos sociais. Dessa forma, vai além da perspectiva do ensino educacional conservador. Assim, os sujeitos (professores e alunos) do ensino fundamental noturno puderam contar com as contribuições da EJA, como explicita o depoimento do professor de Matemática e de Ciências da escola Santa Cruz:

A rede faz com que eles argumentem, faz com que eles falem o que eles pensam, porque a gente se preocupa muito com isso no (sic) EJA. Que eles falem, que eles deem a opinião deles. Eu gosto disso, eu não gosto disso, porque o pessoal vem muito submisso, entendeu? Eles chegam muito cabeça baixa [...] Eles vão chegar com mais opinião [...] Eles vão passar a escrever melhor. Eu acho que a rede contribui nisso, na formação, na formação do cidadão mesmo. Então não vai sair só aquele bonequinho que chega lá calado e diz o que o professor quer. [...] Eu acho que a rede deixa eles mais soltos, mais cheios de opinião. Eu acho, eu imagino que essa seja a contribuição.

Captamos nessa fala uma abertura a inovações, advindas da renovação das teorias da formação, socialização e politização. Retomando a questão de a interdisciplinaridade ter sido considerada um avanço, ela não minimizou a resistência de alguns dos/as professores/as em trabalhar nessa nova perspectiva, o que se configurou como mais uma dificuldade porque os docentes:

Ainda têm uma visão muito conteudista da aprendizagem. Quais os conteúdos que esses alunos aprenderam? E se eles quiserem fazer vestibular, se eles quiserem fazer concurso? Então eles limitam muito a aprendizagem, a questão do conteúdo pelo conteúdo, e aí infelizmente é outro desafio que se coloca para o trabalho de rede (Grupo focal do DEJA).

Essa afirmação caminha na mesma direção do pensamento expresso pela coordenadora pedagógica da Escola Santa Cruz, que nos disse, categoricamente:

Alguns professores ainda são conteudistas, ainda sentem uma certa dificuldade em romper, até com a **formação** (grifo nosso) deles. [...] Então eu acredito que a maior dificuldade é romper com o fragmentado, com o conteudismo do processo escolar. Para os professores a maior dificuldade era essa.

Para Freitas e Moura (2010), esse silêncio consentido pelas instituições formadoras em Alagoas, sejam públicas ou privadas, favorece que os professores acessem à docência, na modalidade de EJA, sobretudo no II segmento, sem as habilidades e competências técnicas necessárias ao exercício profissional. Isso desencadeia um processo histórico de pobreza teórico-metodológico, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, para com os sujeitos trabalhadores.

A fala do Professor de Matemática e Ciências, da escola Santa Cruz, que segue, é reveladora nesse sentido:

Tem muita coisa que **do EJA** (sic) [...] que a gente não pode aplicar totalmente no segundo segmento. Porque o segundo segmento queira ou não queira, **primeiro segmento é aquela coisa da formação da opinião** (grifo nosso), e o segundo segmento a gente não pode tratar eles como se fosse assim, que tá começando [...] porque eles vão entrar **no mercado de trabalho** [...] Então eu não posso ficar, sabe aquela coisa, não é enrolando a aula, mas é naquela coisa que o cidadão vive falando, da formação do cidadão. Porque lá fora tem a coisa da interpretação, eles têm que ter um conhecimento amplo, mas eles também vão ser cobrados de conteúdos.

Essa fala consolida o que nos disse o Grupo focal do DEJA e a Coordenadora pedagógica da Escola Santa Cruz, no sentido da preocupação com a manutenção dos conteúdos. Isso aponta para uma tendência de organização curricular tradicional. Demonstra também a não clareza que EJA seja uma modalidade, quando marcadamente se refere “do EJA”. O professor referido também chama-nos a atenção sobre suas concepções do que seja o I e o II segmento. Para o entrevistado, o I segmento tem a aprendizagem mais voltada para o desenvolvimento do senso crítico do aluno e o II para a competição, por meio do vestibular e dos concursos públicos.

Fica demonstrado que havia, e acreditamos que ainda há por parte dos/as professores/as, uma grande preocupação com a preservação das especificidades das suas disciplinas, mesmo que elas não exerçam uma função social efetiva para a vida daqueles/as alunos/as. O Professor de História da Escola Clarice Lispector nos traz mais um depoimento nessa mesma direção de concepção de EJA e da preservação dos conteúdos disciplinares, manifestando-se preconceituoso, ao dizer: “[...] **O EJA**⁸⁸ (sic), se bem executado, ele fornece ao indivíduo, senão a possibilidade de tirar dez em um concurso extremamente tradicional, os concursos continuam extremamente tradicionais, que tire sete, mas que passe”.

Está presente na reorientação curricular, em sua perspectiva emancipatória, a necessidade de que os conhecimentos sistematizados historicamente estejam condizentes com a realidade dos sujeitos, onde o conhecimento universal está a serviço da conscientização das classes populares, diferenciando-se da prática tradicional transmissora de conteúdos fragmentados e desvinculados da realidade social.

5.3 Do desvelamento da realidade

⁸⁸ Ao dizer “O EJA”, o professor ainda não tem claro que está referindo-se a uma modalidade, inserida na Educação Básica. Inferimos que ele traz ainda os resquícios de uma EJA, ainda como programa transitório.

Apesar da resistência dos/as professores/as ao trabalho interdisciplinar, o desvelamento da realidade foi outro ponto destacado pela técnica do II segmento, como avanço no processo de reorientação curricular, em rede temática, quando afirma que o professor passa a: “Entender a realidade não a partir da sua visão, da descrição que ele fazia desta comunidade [...] mas entender essa comunidade a partir do próprio olhar de quem vive organicamente essa comunidade”.

No processo de reorientação curricular em rede temática, a mudança de visão do professor quanto à realidade dos alunos, corresponde ao primeiro momento organizacional desse trabalho curricular chamado de **desvelamento do real pedagógico**. Tal momento é caracterizado

Pela identificação e problematização de situações vivenciadas no cotidiano escolar, as quais o grupo-escola reconhece como limítrofes, calcadas de conflitos e contradições confinantes, incompreensíveis a partir do paradigma pedagógico vigente (SILVA, A., 2004, p. 192).

Segundo a referida técnica, não podemos generalizar esse avanço, e exemplifica com a fala de uma professora de outra escola municipal, que não faz parte do nosso *lócus* de investigação: “Eu descii o Vale do Reginaldo⁸⁹, eu conversei com as pessoas do Vale do Reginaldo. E eu voltei pra minha casa e não aconteceu nada comigo. Eu achava que se eu fosse eu poderia ser assaltada, eu poderia ser hostilizada pela população”.

A entrevistada, manifesta uma fala ingênua, centrada em organização curricular tradicional, porque não possibilita a problematização da realidade na qual vivem os alunos e quando muito o faz, analisa de forma superficial. Na proposta em rede, esse desvelamento da realidade é uma premissa. Portanto:

O diálogo do educador com a comunidade, com seus pares e com o conhecimento sistematizado, dentro e fora da sala de aula, deve ser sempre encarado como um ato de investigação - pesquisa-ação, de buscas sucessivas para uma compreensão mais profunda de seus interlocutores, dos contextos e das práticas de onde falam e constroem visões e processos de intervenção na concreticidade do real. Assim, a postura do educador em pesquisa perpassa todo o processo de construção e implementação da proposta pedagógica (op. cit., p. 193).

⁸⁹ O Vale do Reginaldo é uma área localizada ao longo de um curso d' água que corta a cidade de Maceió, onde encontra-se uma das maiores favelas da capital alagoana. Ocupada por uma população de baixa renda, num espaço geográfico acidentado, sem infraestrutura, sem acesso a alternativas como moradias populares e lotes urbanos a preços acessíveis. É desprezado pelo mercado imobiliário. Surgiu a partir da desorganizada expansão ocorrida na capital alagoana, por volta da década de 1950, devido ao aumento do fluxo migratório causado por um forte período de seca que assolou todo o Estado ([HTTP://WWW.BAIRROSDMACEIO.NET/SITE/INDEX.PHP?CANAL=NOTICIAS%20DA%20CIDADE&ID=360](http://www.bairrosdemaceio.net/site/index.php?CANAL=NOTICIAS%20DA%20CIDADE&ID=360))

Na ausência de propostas curriculares, que relacionem as experiências vividas desses sujeitos com o conhecimento escolar, a tendência é que os processos de aprendizagem não se realizem de acordo com suas necessidades. Mas ainda assim “Apesar da estruturação desfavorável do trabalho, muitos saberes e aprendizagens circulam por nossas escolas e pelos nossos alunos” Oliveira (2007, p. 93).

Torna-se portanto, inevitável, trazer as diversas experiências vividas no cotidiano desses múltiplos alunos para o espaço escolar, algo que o currículo formal e cientificista inevitavelmente tenta limitar. Dessa forma, as populações menos favorecidas socialmente são impedidas de questionar, no seu espaço escolar, as raízes históricas e econômicas de sua desigual condição. Segundo Oliveira (op. cit., p. 92), essa tendência geral do pensamento dominante nas sociedades ocidentais foi:

Desenvolvida a partir do Renascimento e do pensamento cartesiano e tornada inequivocamente hegemônica com o advento do Positivismo a partir do século XIX, tem servido aos propósitos de legitimação dos mecanismos de dominação social e política das populações subalternizadas pelas elites sociais.

Portanto, um currículo que leve em conta os múltiplos sujeitos e suas experiências considera que:

Quanto maiores as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar. Quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo formal, menos associações terão com a dinâmica cotidiana das salas de aula. Ou seja, ao invés de prescrever o que deve ser a escola, uma proposta curricular precisa dialogar com aquilo que ela é (OLIVEIRA, 2007, p. 94).

Segundo a técnica do II segmento, a rejeição de alguns professores em aprofundar o conhecimento sobre as realidades vivenciadas pelos alunos, esteve sempre presente durante todo o processo de implementação. No entanto, ela sempre insistia em dizer:

Precisa nessa proposta se aproximar desse aluno, dessa comunidade e esse professor resiste. Ele resiste porque ele não se identifica. Ele resiste porque ele tem medo das condições de sobrevivência dessas pessoas, da comunidade onde a escola está inserida. E ele começa a resistir com relação, por exemplo, à pesquisa de campo. Eu vou pra esse espaço, esse local violento, o local não vai me oferecer segurança. Eu tenho restrições com relação a como eu vou circular nesses ambientes. Então era uma dificuldade que estava envolvendo a própria postura desse professor, a própria história desse professor na EJA. Compreender com que público tava trabalhando.

Nas entrevistas com os/as professores/as das escolas pesquisadas, essa resistência ficou bem mais explicitada. Vejamos alguns fragmentos incisivos de falas de professores da escola Santa Cruz:

A gente não teve nenhuma segurança de descer aquela grota, inclusive nós fomos assim, com nada identificando e eu me senti muito insegura [...] a minha preocupação é o clima geral do ambiente que põe a gente em risco [...] ninguém está livre que durante um período de pesquisa, surgir um tiroteio entre eles, e a gente ser vítima de uma bala perdida [...] Eu ainda continuo, é..., radical nesse sentido. Eu não pretendo mais descer pra fazer a pesquisa (Professora de Língua Portuguesa)

Nós tivemos ontem uma reunião [...] onde a maioria que tava, preferiu fazer a rede. Só que, como já faz três anos que fez a coleta de dados, a gente vai ter que fazer uma nova coleta de dados. Aí, não é desistir, a nossa única questão é a gente vai pra algum lugar, aqui no bairro, aí a gente falou da segurança para ir nesse local. Então a maioria quer participar da rede, agora a questão é falta de segurança (Professor de Matemática e Ciências).

Estão evidenciadas pelos relatos, as restrições que esses profissionais têm quanto ao momento da pesquisa na comunidade, embora eles afirmem que querem participar do processo de reorientação curricular. A escola Santa Cruz atrelou a sua continuidade no processo em rede temática às condições de segurança para os seus docentes. O que nos levou a inferir que seja uma segurança, marcadamente policial.

É interessante perceber que, mesmo o medo estando presente principalmente na fala da Professora de Língua Portuguesa da Escola Santa Cruz, ela nos diz a sua percepção sobre a comunidade, após o momento da pesquisa do qual ela participou “O espaço é muito grande. A gente mesmo não achava que era aquilo tudo. Só depois que confirmou o que viu em *lócus*, foi que a gente conseguiu imaginar o tamanho da comunidade”.

Com isso fica evidenciada a importância da pesquisa socioantropológica, como provocadora do desvelamento da realidade e da identificação de quem são os sujeitos trabalhadores que frequentam as salas de aula, no ensino noturno, mesmo diante da postura preconceituosa e excludente de alguns professores, no que tange à realidade dos/as alunos/as, negando-se muitas vezes a realizar essa etapa do trabalho com rede temática.

Concordamos com Silva, A. (2004, p. 22-23) quando afirma que:

Se quisermos construir propostas curriculares efetivamente emancipatórias, eticamente comprometidas com a humanização, é fundamental desencadear um movimento praxiológico, em que a materialidade do desenvolvimento da vida humana – com suas necessidades biológicas e psicológicas pessoais, seus conflitos e tensões socioculturais e epistemológicas, suas contradições econômicas – seja o ponto de partida para a reflexão e construção coletiva de

uma consciência crítica capaz de subsidiar os sujeitos na transformação da realidade que os espolia do direito à vida digna.

A rede temática oportuniza a escola a ouvir os sujeitos silenciados historicamente, visando nessa dinâmica:

Fazer a escuta comprometida, compreensiva e interpretativa ‘desse outro’ próximo e familiar, daquele cujas diferenças estéticas, hábitos e atitudes culturais de preferências, de opiniões e conhecimentos, já nos acostumamos a desdenhar e ignorar (SILVA, 2004, p. 25).

O espaço escolar tem a possibilidade de vivenciar ações de reflexão, avaliação e proposição, num processo de conscientização da comunidade, por meio de uma práxis coletiva.

5.4 Dos condicionantes institucionais

5.4.1 Dos questionamentos dos/as professores/as

A técnica do II segmento demonstrou na sua entrevista, que alguns professores, durante o processo que foi marcado por avanços e dificuldades, apresentaram-se inquietos e questionadores com a continuidade da proposta. Citou um exemplo, sem mencionar especificamente a escola e o professor:

Queria estar nesse trabalho para garantir que ele continuasse a ser desenvolvido e não vir uma pessoa de fora que não conhecia o trabalho, que não participou de todo o processo. Isso poderia significar um retrocesso. Então, o professor tinha clareza disso e queria intervir sim, nessa gestão, nessa perspectiva.

Localizamos, nos nossos *corpora*, um depoimento do Professor de Matemática e Ciências da Escola Clarice Lispector, que ratifica a fala da referida técnica:

Os professores que tinham lá pra o II segmento de história e geografia, ele chegou na metade do caminho, já com a rede montada e a professora de português chegou esse ano. Então ela também tá por fora da rede temática. E aí a gente quebra todo o trabalho. Por isso que eu sinto a necessidade da gente de novo retomar. Eu brigo muito nessa questão lá, na direção, coordenação. E eu acho que vejo um relaxamento muito grande. E a gente não pode fazer isso.

Esse professor revela a sua inquietação e cobrança junto à direção e coordenação de sua escola, temendo a descontinuidade do processo de reorientação curricular, em decorrência

da instabilidade no quadro de professores do II segmento, que se apresentou como dificuldade.

Ressaltamos que as escolas municipais que implantaram a reorientação curricular contavam, inicialmente, com estagiários contratados pela SEMED. Esses eram licenciandos/as das mais diversas áreas da UFAL, que atuavam como se já fossem profissionais. Essa tem sido, historicamente, a prática dos governos, na modalidade em questão, nos sentido de baratear o investimento a ser realizado para os/as alunos/as das classes populares, sobretudo os do ensino voltado para os/as trabalhadores/as. Essa dificuldade se agrava, se o enfoque dado à modalidade for crítico e libertador.

Contou-se também com horistas, que eram professores da própria rede, que se disponibilizaram em dobrar a sua carga horária, em função de melhorarem seus salários. Como consequência, tivemos a rotatividade de pessoal e a descontinuidade do processo. As escolas ficaram a mercê de um eterno recomeçar e atuando como instituição formadora. Sobre isso, vejamos os dizeres das coordenadoras das escolas pesquisadas, que se apresentam dentro de uma direção:

A gente começou o II segmento, com um quadro de professores, com um apenas da rede e os outros **estagiários e estagiárias**. Então, a princípio foi bom. Porque todos estavam engajados. A gente fez um grupo. Mas na hora que a gente estudou, esse grupo tava unido, tava dialogando, aí vem a Rede Municipal e diz assim, sai (sic) os **estagiários** e chega (sic) **profissionais** nossos. Isso no meio do processo, né? Isso atrapalha porque chega um professor que não tem essa visão e aí a gente tinha que começar tudo de novo. [...] Esse **rodízio** (grifos nossos) de profissionais [...] Isso atrapalha qualquer proposta que você queira colocar em prática (Coordenadora pedagógica da escola Clarice Lispector).

Em 2007 eu trabalhei com os **estagiários**, foi tranquilo. Tranquilo do ponto de vista que não faltou professor. [...] Os professores estavam lá e de qualquer forma nós formamos esses professores. Em 2007 terminou o ano letivo e eles saíram da escola. Aí em 2008 começaram os problemas né, vinham **horistas**, vinham **estagiários** [...] havia uma **rotatividade** (grifos nossos) de professores [...] E em 2009, aí foi terrível, porque não tivemos professores. Eu passei quase o ano todo sem professor de história e geografia, sem professor de educação física, sem professor de ciências. Eu assumi espanhol pra os alunos da 6ª fase não saírem sem professor (Coordenadora pedagógica da escola Santa Cruz).

Na escola Santa Cruz, por exemplo, segundo o depoimento da coordenação, a situação foi piorando a cada ano. Em 2009, o ano letivo foi comprometido, ou seja, havia um número reduzido de profissionais, e os alunos não puderam concluir as etapas, no percurso do ano letivo.

Em ambas as escolas investigadas, as coordenadoras ora reconhecem que possuir um quadro de estagiários/as é melhor do que não ter professor, e o trabalho não sofrer solução de continuidade e, ao mesmo tempo, reconhecem que traz instabilidade, a partir do momento que os contratos de trabalho temporários vencem e novos professores concursados assumem, e o trabalho é reiniciado.

Dessa forma, o processo de implementação vive movimentos de avanços e recuos. Vale salientar que os estudantes voltam aos bancos universitários com um significativo acúmulo de conhecimentos, cuja temática não é refletida nos seus cursos. Esses estudantes tiveram a oportunidade de estabelecerem um diálogo entre as formações inicial e continuada⁹⁰.

Por sua vez, os novos profissionais fazem seus desabafos, que são bastante compreensíveis:

Olha, em princípio eu não sabia do que se tratava. Ao passar no concurso fui chamado e ao chegar à SEMED me perguntaram o que era que eu achava? Eu disse que não sabia do que se tratava. Me perguntaram se eu conhecia Paulo Freire. Erroneamente o método Paulo Freire conhecia, já tinha tido inclusive o privilégio de assistir palestras com ele. Aí me falaram sobre a rede temática. Naquele momento pra mim era um desafio, até porque eu não sabia se iria me adaptar a isso e se eu iria, com a continuação do trabalho, eu iria acreditar nisso (Professor de História da Escola Clarice Lispector).
A primeira rede, eu não fiz a adesão. Ela já tava montada e eu participei das reuniões que eram formações. Isso foi em 2008 [...] Aí em 2009 [...] a SEMED não tinha ninguém pra mandar pra cá, então a coordenadora ficou [...] fazendo, a gente tinha as capacitações com ela mesma, mas aí a rede ficou de molho. A gente ficou mais planejando, se reunindo, não esquecendo dela, mas ela não ficou funcionando o ano passado, em 2009 (Professor de Matemática e Ciências da Escola Clarice Lispector).

Diante das falas desses dois profissionais, entendemos o quanto para eles era difícil a inserção num processo que já estava em andamento, cuja dinâmica desconheciam completamente e exigia uma identificação com as especificidades da EJA, nunca conhecida nos seus processos de formação inicial. Fica explícita a fragilidade política da SEMED, em optar pela proposta de reorientação curricular nas escolas.

Como podemos observar na fala do segundo professor que **a rede ficou de molho**, a escola ficou esperando um posicionamento da instituição, para poder encaminhar o trabalho, e nesse meio tempo, procurou alternativas de atividades, a exemplo dos projetos de trabalho,

90 Entendemos formação continuada como aquela que permite ao sujeito desenvolver seus conhecimentos ao longo da vida, sendo assim não se restringe na continuidade da formação inicial, pelo contrário, a inicial é parte da continuada (FREITAS, et. al, 2007).

para não deixar a proposta desaparecer de vez. Diante dessa realidade, um professor da Escola Clarice Lispector, na entrevista, demonstra sua indignação:

Nós descemos as grotas aí, pra fazermos a matrícula chamando para aqui. Chamando, mostrando o que tinha pra ser feito. O que tinha aqui, que ele não precisava ir pra casa jantar, que ele jantaria na escola, entendeu. Fizemos um trabalho na comunidade aqui, saí de noite. Eu o único homem com quatro mulheres em grotas onde você tem pau pra atravessar, um esgoto de três metros de profundidade. [...] Nós fizemos isso. Me arrebentei, o joelho, claro, mas depois foi extremamente prazeroso. E o resultado foi bom. Agora um trabalho de ir à casa, na gruta, na favela, entendeu. E não é fácil você descer aí durante o dia, quanto mais às oito horas da noite. Nós fizemos isso entendeu. E tivemos um índice muito alto de pessoas na sala de aula (Professor de História da Escola Clarice Lispector).

Inferimos que esse professor passou a ter outro olhar sobre os sujeitos da escola, e se comprometeu com várias ações dessa instituição, além da sistemática mais diretamente ligada ao ato de dar aula. Parece-nos que está imbuído de um sentimento de que: “A proposta da construção coletiva do currículo crítico proporciona o desencadeamento de novos processos organizativos [...]” (SILVA, A., 2004, p. 290), que extrapolam o espaço escolar, caminhando de encontro às decisões atreladas à gestão da SEMED.

Mesmo assim, o processo foi retroagindo, em decorrência da não garantia pela secretaria, de uma das condições essenciais para o avanço do trabalho, que era a lotação de um quadro completo de profissionais efetivos nas escolas. Tal procedimento da secretaria acabava comprometendo ou inviabilizando o processo em curso, pois as condições estruturais mínimas e fundamentais foram negligenciadas. Os/as educadores/as entrevistados/as revelaram, por meio dos questionamentos, um olhar comprometido para com a Educação de Jovens e adultos, mas ainda distante do compromisso político.

5.4.2 A receptividade dos/as alunos/as

Para os sujeitos da pesquisa, o processo de reorientação curricular, nesse período investigado, foi muito importante para os alunos, considerando que a maioria deles teve repetidas entradas e saídas no ensino dito regular, e participou de um processo pedagógico que extrapolou uma proposta conservadora a que foram acostumados. Mesmo que neste trabalho não tenhamos realizado, por uma questão de tempo, a escuta dos estudantes, consideramos importante sob a ótica dos sujeitos entrevistados, nas escolas pesquisadas, a receptividade deles.

Na visão das coordenadoras pedagógicas, para os sujeitos-alunos:

Foi uma coisa totalmente nova. Pra eles é um resgate da sua história, da sua identidade pra dentro da sala de aula. A princípio eles ficam um pouco receosos da história nesse mundo deles, de irem pra sala [...] eles não estão acostumados. Eles acham que o conteúdo, o conhecimento, é o científico. Eu que tenho que trazer pronto de algum lugar. E não aquelas histórias de vida deles, problemas deles, de casa, isso não é conhecimento. A princípio, assim eles ficam meio receosos, mas no decorrer do trabalho isso vai fluindo (Coordenadora pedagógica da Escola Clarice Lispector).

Eles se veem dentro do processo. Eles se percebem, eles se enxergam. Quando a gente leva as falas, porque a gente coleta as falas, leva pra sala de aula pra se discutir. Eles em alguns momentos, eles concordam, discordavam, eles dizem: Não professora, é isso mesmo, é o que acontece isso é uma verdade que essa pessoa está dizendo. Então assim, eles se sentem participando todo o momento do processo. Para o aluno, assim a discussão é muito interessante, é fantástica a discussão (Coordenadora pedagógica da Escola Santa Cruz).

As entrevistadas afirmaram que, apesar do estranhamento inicial, o aluno do II segmento da EJA, que vivenciou a rede temática, passou a se sentir inserido nas aulas desenvolvidas pelos/as professores/as, porque seu cotidiano fazia parte das discussões, diferentemente do que ocorria com o currículo organizado a partir do conteúdo estabelecido pelos livros didáticos.

Como as coordenadoras, os/as professores/as também afirmaram que os/as alunos/as perceberam os reflexos desse processo de forma positiva, mesmo diante do receio e rejeição.

Vejam as falas desses profissionais:

Eles não entendiam direito. E assim, depois que saiu o resultado que eles tinham mostrado que eles tinham o que fazer, eles perceberam a importância [...] de trabalhar com **a realidade deles**. [...] Eles depois começam a captar realmente a ideia de que aquilo ali é interessante. E o bom desse tipo de rede, é que eles devem aproveitar isso, e aplicar na comunidade deles, porque se eu to tratando de um assunto que faz benefício na comunidade, eles deveriam adotar isso para que a comunidade deles se conscientizasse (Professor de Matemática e Ciências da Escola Clarice Lispector).

No primeiro momento há uma rejeição muito grande. Não entendem direito. Mas só que você começa a mostrar que aquilo que você está falando é mais perto da vida dele do que da sua. Aí eles começam. Todos eles têm uma história pra te contar durante a aula (Professor de História da Escola Clarice Lispector).

Olhe, alguns alunos começam a já ser bem claros pra gente, ‘Ah professora eu gostei disso, eu gostei daquilo que a senhora falou’, e a gente quando termina a aula eles já falam, ‘Ah professora, a aula foi muito boa, eu gostei desse assunto’ já se revelam, já se mostram com uma posição diferente, daquela que ele tinha anteriormente, tá entendendo? A gente já sente a mudança, muitas vezes, de imediato (Professora de Língua Portuguesa da escola Santa Cruz).

Eles adoram, porque muitos se veem. [...] aí começam a fazer depoimentos, de coisas normalmente que eles não fariam se estivesse falando daquela matemática. Eu não procuro matemática, aquela matemática seca né. Sempre os exemplos que a gente dá, sempre levando pra o dia a dia deles, pro

pedreiro, pro encanador, tem muitas profissões. A gente sempre procura um exemplo. Mas quando você fala de uma coisa que eles vivenciam, aí eles se soltam (Professor de Matemática e Ciências da escola Santa Cruz).

Fica demonstrado, de forma recorrente, nas falas dos docentes, que os/as alunos/as se envolvem muito mais com a escola, dando-lhe um sentido de pertencimento, porque se veem nas suas realidades, e o processo ensino-aprendizagem torna-se de mão dupla para o educando e para o educador.

Portanto, Silva, A. (2004, p. 364), considera:

Fundamental enfatizar que a mudança da compreensão dos educadores sobre essa participação da comunidade em diferentes momentos da vida escolar evidencia-se principalmente na valorização dos discursos que passam efetivamente a ser considerados na prática pedagógica. Como decorrência, observa-se maior respeito à fala e à cultura do aluno e da comunidade, cujas concepções de mundo e de realidade, ao se tornarem ponto de partida para a organização do processo de ensino-aprendizagem, proporcionam e fomentam participações dialógicas na prática pedagógica cotidiana, exigindo dos educadores um desenvolvimento da capacidade de ser um observador ativo e um ouvindo das diferentes vozes presentes no contexto escolar. Evidencia-se, portanto, um esforço constante de contextualizar histórica e socioculturalmente sujeitos, conhecimentos e processos.

A proposta curricular em rede temática valoriza a percepção que a comunidade tem sobre seu contexto, por meio de seus dizeres, que são fontes de conhecimento extremamente ricas, como ponto inicial para o encaminhamento do trabalho, como nos diz a coordenadora pedagógica da Escola Santa Cruz: “A escola cresceu muito com esse processo. A aprendizagem foi assim muito significativa. A gente vê, porque ainda percebe muitos frutos. Alunos que são altamente politizados, que são conscientes, que são cidadãos”. Portanto, essa politização vem da possibilidade de compreender a realidade desigual em que os sujeitos-alunos/as vivem, através da sistematização e ressignificação dos conhecimentos que acontecem na escola, com esse currículo conectado com a realidade.

Localizamos nos *corpora*, falas ainda preconceituosas, em relação às especificidades dos sujeitos alunos da EJA, pois são atreladas a um modelo de avaliação de aprendizagem ainda conservador, conforme mostramos a seguir:

Toda vez que eu faço uma avaliação, não sei o quê, meu nome [...] é um problema, um tiroteio [...] Eu tenho que colocar meu nome em letras de forma. Olhe, não é obrigado a colocar meu nome, mas se colocar coloque assim. Porque não sabem escrever, entende? E vai passando. As pessoas têm medo de dizer, eu vou fazer com que o aluno tal permaneça. Porque ainda há aquele conceito de que permanecer é uma punição, é uma punição, não sei. Eu acho que a punição maior é você levar o indivíduo terminar até o ensino fundamental e ele chegar assim, terminei o ensino fundamental e não sabe

(sic) assinar o nome. Há forma de ser repensada. Porque tem daqueles que precisam de reforço, de uma atenção maior, mas tem daqueles que não decolam. Não tem o mínimo do mínimo e esse tem que permanecer algum tempo sendo retrabalhado. E há uma rejeição muito forte (Professor de História da Escola Clarice Lispector).

O professor desconhece os níveis de letramento que esses sujeitos se encontram, tornando-os culpados. Concordamos com Chaves (2008, p. 05), ao dizer que o letramento é:

Um fenômeno de cunho social, e que salienta as características sócio-históricas ao se adquirir o sistema de escrita por um grupo social. Ele é o resultado da ação de ensinar e/ou de aprender a ler e escrever, e denota estado de condição em que o indivíduo ou a sociedade obtém como resultado de ter-se ‘apoderado’ de um sistema de grafia, principalmente em uma sociedade grafocêntrica.

A falta de maior compreensão sobre o letramento na EJA e de suas especificidades, configura-se para nós como dificuldade, que advém da própria formação inicial dos professores, como já enfocamos neste capítulo, e da ausência de formação continuada consistente, no espaço da escola.

Outro estranhamento nosso é que a fala do professor destaca como solução para as dificuldades de leitura e escrita dos alunos da EJA, a sua retenção na mesma turma, para que ele seja “retrabalhado”, tentando justificar a necessidade da existência da reprovação nessa modalidade de ensino. Esquece completamente que esses sujeitos já vêm de um processo de múltiplas retenções, no qual a escola deixa de desempenhar seu verdadeiro papel que é de ensinar e não de reprovar.

Outro exemplo disso é o olhar sobre o sujeito jovem da EJA, conforme a fala do Professor de Matemática e Ciências, da Escola Santa Cruz:

A gente não trabalha só com adultos, a gente trabalha com jovens que saíram da faixa. Jovens que saíram da faixa têm o mesmo comportamento à noite do que tem no dia, e é diferente do adulto. Então é muito complicado. Se a gente tiver só adultos é uma beleza, mas os jovens eles não são muito interessados, estudam à noite porque não podem estudar de dia. Então o problema [...] na escola à noite é com o jovem não é com o adulto.

Esse depoimento demonstra que o professor desconhece que o jovem é também um sujeito da EJA, e passa a culpabilizá-lo. Ignora também que a inserção na escola ultrapassa e independe do fator etário. O processo educativo dá-se ao longo da vida. Para Carrano (2008, p. 106) “Alguns professores [...] parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem ‘supletiva’ escolar”. Podemos considerar que muitos

educadores retratam uma visão do jovem, desconhecendo “[...] os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos (op. cit., p. 106).

Mesmo diante desses preconceitos, para a coordenadora pedagógica da Escola Clarice Lispector, o trabalho com a rede temática trouxe muitas contribuições, sobretudo para os estudantes, e afirma: “Há pra eles também, esse olhar diferenciado com esse tempo escolar, com esse horário de chegada, com essa aprendizagem. Então assim, você muda esse olhar pra esse aluno”.

Complementa sobre seu crescimento profissional: “Então quando eu estou na educação de jovens e adultos, trabalhando desse jeito e vou pra uma escola dita regular, como profissional, eu já vou de outro jeito. [...] toda essa aprendizagem minha com a rede eu vou levar pra outra escola”. Já a coordenadora pedagógica da escola Santa Cruz, nos disse:

Eu acredito assim, que a rede temática, ela não deve ou não pode ser apenas implantada na EJA. Ela pode ser implantada em todo o noturno [...] É uma proposta que pode fazer com que o sujeito perceba muito da sua realidade, amadureça, desperte pra cidadania, e acredito que seria uma formação muito boa para os sujeitos-alunos, para os sujeitos- professores. [...] Porque há um diálogo com todas as áreas, você não está fazendo sozinho, é o coletivo e é baseado na realidade daquela comunidade. [...] é a educação a partir do diálogo, a partir da problematização.

Considerou:

A problematização é muito importante na realidade que os sujeitos estão até pra superar aquela visão ingênua, que não é só os alunos da EJA que têm, os alunos do sexto ao nono ano que não são EJA [...] Esse sujeito tem a mesma visão ingênua que os sujeitos da EJA têm. Então assim, eu acho que essa proposta de rede temática seria um avanço (Coordenadora pedagógica da Escola Santa Cruz).

Com esses depoimentos, percebe-se que a experiência curricular em rede temática, segundo essas coordenadoras, contribui para a resignificação na forma de se ver o/a aluno/a. A organização dos conhecimentos curriculares, tendo a realidade como direcionamento inicial com a adoção de um planejamento coletivo e interdisciplinar, numa perspectiva dialógica, pode também ser implantada em qualquer modalidade da Educação Básica.

5.4.3 Dos recursos financeiros

Em relação ao financeiro, no sentido de sustentação do trabalho de rede temática, a técnica do II segmento apontou uma dificuldade, bastante significativa, que foi a questão do

custo aluno para SEMED, em relação ao menor valor *per capita* anual do estudante de EJA e daquele do dito ensino regular. Pois há a preocupação:

De que se crescesse esse trabalho no II segmento de Educação de Jovens e Adultos iria comprometer a oferta do ensino 'regular' noturno, e esse comprometimento significava menos recursos, porque o aluno do regular noturno ele tinha um custo para a secretaria, um valor que era debitado para a secretaria maior do que o do aluno da Educação de Jovens e adultos. Então, isso seria perda, perda de valor para a secretaria.

Fica demonstrado, na fala da entrevistada, que a distribuição de recursos ocorre de forma desigual, fragilizada e descomprometida, no tratamento dispensado ao financiamento da Educação de Jovens e Adultos em nosso país. Fruto de um processo histórico de omissão ou precariedade do Estado brasileiro, no atendimento aos sujeitos jovens e adultos, na garantia de seu direito à escolaridade.

Segundo Paiva (2003), em 1946 contou-se com o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que previa recursos financeiros para o ensino de crianças e também para aquele que envolvesse adultos. Não encontramos na literatura estudos detalhados sobre a aplicação de tais recursos. Podemos inferir que uma das aplicações deu-se na primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947, com atuação em todos os estados e municípios brasileiros, considerada por Fávero (2009), como a única possibilidade do trabalhador ter acesso à escola.

Ao recortar a história, podemos afirmar que as iniciativas de outras Campanhas, na década de 1967, 1996 e 2003, como Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Programa Alfabetização Solidária (PAS) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA), contaram com recursos financeiros: da Loteria Esportiva, de empresas privadas e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dentre outras, respectivamente. Em relação à EJA institucionalizada, a partir do final dos anos de 1988, a sustentação das ações vieram da receita dos próprios municípios, sobretudo daqueles que definiram a modalidade como prioridade, situados predominantemente no sudeste e sul do Brasil, e alguns no nordeste, a exemplo de Olinda e Recife, no Estado de Pernambuco.

No Estado de Alagoas, e nesse contexto Maceió, as iniciativas de EJA contaram sempre com recursos federais, disponibilizados por meio de projetos aprovados com recursos do FNDE, que sem uma política de financiamento nessa área de ensino, para estados e municípios, sofreram descontinuidades.

Mesmo considerando que o Recomeço e o Fazendo Escola (já mencionados no I Capítulo, desta investigação), que se constituíram em fundos temporários advindos do veto de recursos financeiros no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁹¹, para EJA, por meio da Ementa Constitucional nº 14 de 1996, permitiram uma autonomia financeira ao DEJA, que ousou planejar e implantar inicialmente, no I segmento, a rede temática. Posteriormente, haja vista a experiência positiva, deu-se a sua ampliação no surgimento do II segmento, intencionando a possibilidade de, a partir da extinção dos citados fundos, a SEMED permanecer apoiando as iniciativas, nos dois Segmentos, com recursos próprios.

A técnica do II segmento, que também acompanhou o I, na sua entrevista afirmou:

A questão estrutural, eu não senti na época, nesse primeiro momento não. A gente teve uma assistência boa, nós tínhamos condições [...] Mas assim, o departamento também tinha uma certa autonomia, [...] E a ideia foi justamente pensar de uma forma diferente a educação de jovens e adultos. Em termos de estrutura realmente não tivemos dificuldades. Pelo menos não me ocorre nenhuma.

O “primeiro momento”, a que se refere a entrevistada, marca o I segmento, que contou com recursos financeiros do Recomeço e posteriormente do Fazendo Escola, que subsumiu o primeiro. Ambos contribuíram, ao que pesem serem fundos temporários, para minimizarem, sobretudo, as dificuldades ligadas às questões de formação continuada da equipe do DEJA e dos professores envolvidos, de forma autônoma, definindo espaços, transportes, materiais de consumo e a vinda de consultor, que já mencionamos anteriormente.

No entanto, o Fazendo Escola foi extinto, pouco tempo depois da implantação e implementação da rede temática no II segmento, e o FUNDEB não garantiu a então autonomia do grupo do DEJA, o que vem contribuindo, para a sua descontinuidade.

Mesmo diante das dificuldades financeiras que provocaram uma precarização no trabalho, o professor de História da Escola Clarice Lispector afirmou, em entrevista, já dentro de uma perspectiva de descontinuidade:

Eu gostaria de acrescentar que eu acredito nesse projeto. Eu acredito nesse projeto, feitos os reparos básicos necessários. [...] Que a secretaria leve a sério o projeto. Porque não é, não leva. Não é interesse. Há muitos membros da SEMED que a gente sabe que tá louco pra meter uma pá de cal em cima do EJA. A substituição de professores é uma novela. Não querem, não sei,

⁹¹ Esse fundo era composto por recursos públicos da União, Estado e municípios destinados ao ensino fundamental (1ª a 8ª série). Foi implantado no Brasil pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996, com a duração para 10 anos, mas só começou a vigorar em 1998 e se estendeu até 2006. O custo do aluno do ensino fundamental, época era de R\$ 723,82 para o Estado de Alagoas, pois cada Estado tem um valor diferente.

não dá lucro. Não sei, não é interessante, entendeu. É um descaso. Todos os outros projetos têm mais prioridade que o EJA. Pra começar tem que ser levado a sério pela secretaria.

Quando esse professor menciona **reparos básicos necessários** no trabalho de rede temática, remete as dificuldades encontradas desde âmbito da distribuição da carga horária, aos recursos financeiros. O termo “reparos” utilizado aponta que, na realização do trabalho, a ação da SEMED foi sempre de “tapar buracos” (grifo nosso), retardando a descontinuidade. Desabafa a sua indignação no seu fragmento de fala, quando afirma que há recursos para outros projetos, em detrimento dos investimentos na EJA.

A coordenadora pedagógica da Escola Santa Cruz faz também o seu desabafo, ao mencionar a necessidade de uma estrutura mínima para o trabalho, considerando que:

Uma proposta curricular diferenciada ela requer comprometimento do gestor. E o gestor tem que conhecer: que proposta é essa? Isso não é uma falácia, isso não é um faz de conta [...] E nós não estávamos tendo, pelo que eu percebi a secretaria não estava, com estrutura mínima pra acompanhar os professores das escolas [...] o mais importante é que o gestor, gestor secretário, sei lá, quem assumir, o diretor de ensino, tem que entender, tem que compreender o que é uma proposta curricular diferenciada. O que é uma rede temática, o que é isso, isso demanda o quê? [...] Qual a estrutura mínima que eu tenho que ter para ter uma rede temática implantada. Porque é uma proposta avançada, é uma proposta que já deu certa em alguns estados, mas tem que ter uma visão ampla da educação. Trabalhar com rede temática é muito amplo, é um processo, digamos assim, que depende do envolvimento de muitas pessoas.

É importante registrar que o “gestor” a que se refere a entrevistada é o secretário municipal de educação de Maceió, e a estrutura mínima a que se reporta diz respeito, sobretudo, a ausência de transporte para que os/as técnicos/as acompanhassem as escolas que estavam envolvidas nesse processo.

A expressão “faz de conta”, dita pela entrevistada, revela no nosso entendimento, a sua indignação, ao comparar a falta de prioridade, por parte do gestor, como uma brincadeira. A proposta deveria ser levada a sério, pelo nível de comprometimento educacional que esta assegura, pelo seu caráter político e por tratar-se de um direito dos jovens e adultos.

Nesse sentido, compreendemos que o investimento na rede temática do II segmento está relacionado à necessidade do município de Maceió, em assegurar a continuidade dos estudos dos sujeitos jovens e adultos, por meio de uma organização curricular, que considere suas especificidades, o que vem acontecendo muito mais pelo comprometimento político dos técnicos do DEJA e dos/as educadores/as das escolas, como já afirmamos, do que pela gestão da Secretaria Municipal de Educação.

Em relação ao FUNDEB, que se constitui em uma política de financiamento para a educação, há, no nosso entendimento, ainda dois complicadores. O primeiro diz respeito ao custo aluno de EJA, que é ainda inferior, em relação ao destinado aos estudantes do ensino fundamental, dito regular. O segundo, é a ausência de autonomia de uso dos recursos destinados à modalidade, por parte dos departamentos/setores responsáveis pelas ações com jovens e adultos. Esses recursos ficam a cargo dos secretários de educação que, por não serem claramente definidos os valores para as distintas modalidades de ensino, quase sempre deixam a EJA sem usufruir do pouco de que dispõe.

Essa forma de administração dos recursos públicos tem gerado uma burocracia desnecessária, além da dependência de aprovação, pelo gestor maior, do planejamento das ações voltadas para essa área, gerando insegurança na continuidade dos trabalhos da rede temática no II segmento, em Maceió.

Apesar dos limites no processo de reorientação curricular em rede temática, revelados neste trabalho, acreditamos que os seus avanços confirmam a real possibilidade de se estabelecer o compromisso social e político com as camadas populares, da rede pública municipal de Maceió, por meio de uma educação emancipatória.

6. (IN)CONCLUSÃO

Durante o percurso desta pesquisa, que teve o objetivo de analisar os processos de implantação e de implementação da rede temática nas escolas do II segmento da educação de jovens e adultos, da rede municipal de Maceió, no período 2005-2009, a nossa expectativa foi sempre pautada por uma ansiedade, considerando os olhares e vozes dos atores envolvidos. No nosso caso específico, olhares e vozes dos técnicos do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), e professores de duas escolas municipais que atuam no II segmento de EJA, no sentido de que a pesquisa apontasse alternativas para se refletir a lógica do currículo tradicional existente nas escolas municipais de Maceió, que atuam no regular noturno.

Esse currículo tradicional, que é desvinculado dos contextos socioeconômico, político e cultural dos sujeitos-alunos, tem permitido a ausência de diálogo entre professor-estudante, uma vez que alicerçasse em uma suposta neutralidade científica, baseado em seleção de conteúdos homogeneizados.

Em função disso, a nossa problematização foi a seguinte: Quais os avanços e os limites apontados pelos atores que participaram do processo de rede temática, no II segmento de EJA, na rede pública de ensino em Maceió, no período de 2005-2009?

Para tentar responder ao questionamento acima, utilizamos a pesquisa qualitativa, e com base nos *corpora*, definimos como categorias de análise: **o planejamento coletivo, a interdisciplinaridade, o desvelamento da realidade e os condicionantes institucionais**, envolvendo **os questionamentos dos/as professores/as, a receptividade dos/as alunos/as e os recursos financeiros para a EJA**.

Considerando o limite de tempo que uma pesquisa de mestrado tem, é importante registrar que se trata de (in)conclusões que abrem perspectivas de continuidade de outras investigações, a exemplo do que diz respeito à receptividade dos alunos, sobre a proposta objeto de investigação. Assim, ousamos destacar avanços e limites que estão sempre imbricados, a partir das falas do grupo focal, e de entrevistas com técnicos do DEJA/SEMED e com professores.

Ficou evidenciado que o explicitado sobre o **planejamento coletivo**, mesmo diante de muitas dificuldades, proporcionou nas instituições escolares pesquisadas, a garantia de momentos democráticos e compartilhados entre os profissionais participantes da rede

temática, na tentativa de romper com o planejamento pedagógico isolado e descontextualizado da realidade dos/as alunos/as.

Apesar de ser ponto comum na educação o reconhecimento da importância do planejamento coletivo, nem sempre essa dimensão acontece nas escolas. Principalmente naquelas de ensino noturno, no caso específico de Maceió. Ele, o planejamento, em sua maioria se dá de modo individualizado, esporádico ou inexistente. Essa inexistência, como detectamos em nosso estudo, é decorrente, dentre outras causas, da incompatibilidade dos horários dos professores, visto que trabalham também no horário diurno em outra escola pública ou privada. A incompatibilidade foi considerada um limite na implantação e implementação da reorientação curricular em rede temática.

Outro aspecto limitador, bastante significativo em relação ao planejamento coletivo, estabeleceu-se em nível macro da SEMED, que é a incompreensão da Coordenação de Recursos Humanos quanto à distribuição dos professores/as por escola, que coloca como prioridade carga horária exclusivamente em sala. Tal postura, além de deixar a impressão de que o que se requer são “dadores” de aulas, reduz a prática docente às quatro paredes de uma sala de aula.

Acreditamos que isso se dá, considerando que no âmbito da Secretaria Municipal, como o estudo nos mostrou, não há o compromisso com a política de reorientação curricular em rede temática, no II segmento da EJA. O DEJA, de forma isolada, tentou estabelecê-la, considerando a possibilidade da continuidade dos estudos dos alunos egressos do I segmento. Ousava-se, portanto, mesmo diante das limitações e condições estruturais, construir um trabalho diferenciado e politicamente contra-hegemônico.

Essa condição de isolamento do DEJA e de outros departamentos tem servido de barreira, quando um determinado grupo, dentro dessa estrutura, se propõe a realizar um trabalho diferenciado, a exemplo da rede temática e do Projeto Desafios e Conquistas⁹².

Outro avanço apontado neste estudo está relacionado à ressignificação das áreas do conhecimento, pelos/as professores/as que demonstraram a possibilidade de se trabalhar os conteúdos, na perspectiva interdisciplinar, considerando a problematização da realidade

⁹² Esse projeto foi implantado pelo Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Maceió entre os anos de 2005 a 2009, e visava propor atividades diferenciadas dentro de salas de aula compostas por alunos em defasagem idade-ano e turmas de atendimento de apoio pedagógico no contraturno. Busca por meio da reclassificação gradativa desses alunos/as solucionar esse problema. Apesar de apresentar índices que revelaram a diminuição do referido problema na rede, atualmente o projeto vem sofrendo restrições para sua continuidade por parte da gestão política desta secretaria, que está optando na correção de fluxo, por ações financiadas e centralizadas pelo MEC.

estudada, buscando meios para a superação das situações conflitantes e desiguais. Dessa forma, os conhecimentos específicos das diversas áreas, contribuem para reinterpretar a realidade denunciada. Conseqüentemente, a visão ingênua inicialmente revelada pelas falas dos/as alunos/as, passa por um aprofundamento, o que lhes permite uma nova interpretação.

Embora a interdisciplinaridade tenha sido considerada um avanço, a resistência de alguns professores a essa perspectiva de trabalho foi notória, e configura-se como um limite para a ampliação da proposta em rede temática. O apego (advindo, sobretudo, da formação inicial) desses profissionais aos conteúdos específicos constantes dos livros didáticos, ainda é muito grande. A justificativa mais recorrente é que os/as alunos/as devem estar preparados para enfrentar concursos públicos e vestibulares.

Em relação ao **desvelamento da realidade**, consideramos que houve avanço, mesmo não sendo unanimidade entre os/as professor/as. Em alguns ficou explícita a mudança de visão quanto à realidade cotidiana dos seus alunos/as, que passaram a percebê-los como sujeitos sócio-históricos. Registramos que o medo dos professores de participarem da pesquisa socioantropológica revela um distanciamento da realidade dos/as alunos, além do temor de serem submetidos às situações de violência, conforme observado nas entrevistas.

A investigação no que diz respeito aos **condicionantes institucionais**, apresenta avanços e limites bastante entrelaçados. Nessa categoria, mais do que nas demais, os limites sobressaíram-se nos processos de implantação e implementação da reorientação curricular em rede temática no II segmento da EJA, no município de Maceió, sobretudo quando ficam na dependência das decisões da SEMED.

Nesse sentido, **os questionamentos dos/as professores** quanto à continuidade da proposta de reorientação curricular em rede temática focaram a rotatividade no quadro de professores/as do II segmento, do período pesquisado, como algo que merece ser repensado, uma vez que, nessa rotatividade, contou-se de forma pulverizada com professores efetivos, e em maior número com estagiários e horistas. Essa instabilidade não permitiu o avanço no processo de formação continuada, que está sempre recomeçando, além de ter contribuído para momentos de interrupção na implementação da rede temática.

Em relação à **receptividade** dos/as alunos à proposta de reorientação curricular em rede temática, a análise das falas das coordenadoras e dos/as professores/as afirmaram que esses sujeitos demonstraram, com o trabalho em rede, uma postura crítica sobre sua realidade social, política, cultural e econômica. Essa é uma questão que merece ser investigada. Nesse

aspecto, o que se apresenta como limite é o preconceito de alguns professores/as com os sujeitos jovens e adultos da EJA, principalmente com as suas especificidades, entre elas aquelas ligadas às juventudes, outro ponto para pesquisas, sem esquecermos a formação de professores nas licenciaturas, a exemplo dos cursos de letras, história, geografia, matemática, química e física, na busca de se ressignificar o fazer pedagógico.

Outro condicionante institucional analisado refere-se aos **recursos financeiros**, sejam advindos das esferas federal, estadual e municipal, destinados à EJA. Em sua maioria, são reduzidos ou aplicados pontualmente, o que, conseqüentemente, limita a garantia das condições estruturais, pedagógicas e políticas para o fortalecimento da reorientação curricular em rede temática, sobretudo em Maceió, onde as ações educacionais são federalizadas. A implantação do FUNDEB, como política de financiamento, ainda não mostrou, na EJA, os efeitos esperados, conforme o que já foi mencionado.

Os condicionantes institucionais, em sua maioria, revelaram situações de descontinuidade do trabalho de reorientação curricular em Rede Temática. A postura do grupo político que estava na gestão da SEMED, entre 2005 e 2009, no município de Maceió, incentivou discursivamente a proposta, mas não possibilitou as reais condições objetivas para que o trabalho acontecesse.

Entendemos que estivemos bem distantes das condições institucionais, que prevaleceram nas gestões municipais, das secretarias de educação dos municípios de São Paulo (1989-1992) e Porto Alegre (1989-2005), que vivenciaram reorientações curriculares, numa perspectiva popular crítica, conforme analisamos no II capítulo.

O estudo mostrou que as tentativas de avanços ficaram no plano político-pedagógico, principalmente em função do comprometimento dos atores das escolas e de técnicos do DEJA/SEMED que, mesmo sabendo que ainda há um longo caminho a percorrem, não se cansam de buscar o salto qualitativo almejado.

Podemos ressaltar que, apesar das condições adversas limitantes e de certa forma impostas veladamente, para o desenvolvimento do trabalho, por parte da SEMED, nos momentos de implantação e implementação da proposta de reorientação curricular do II segmento da EJA, não é fácil desestimular profissionais comprometidos, envolvidos com essa perspectiva, e que ainda resistem, dando continuidade ao trabalho e contando com consultoria externa.

Ousadamente, dizemos que o processo de reorientação curricular, em rede temática, no II segmento da EJA requer que os gestores públicos assumam, de fato, uma política educacional voltada para as camadas populares, na rede pública municipal de educação de Maceió. Para tanto, será indispensável a ampliação de recursos financeiros, manutenção de um quadro de professores efetivos, compromisso com a formação continuada dos profissionais, estabelecimento de diálogo entre os departamentos da SEMED, visando construir, coletivamente, uma perspectiva de trabalho pautado numa educação libertadora.

Reconhecemos como extremamente importante, também, o aprofundamento da interlocução entre as Universidades Públicas: Universidade federal de alagoas (UFAL) e Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), enquanto instituições que atuam na formação inicial, envolvendo, além do curso de Pedagogia as demais licenciaturas.

Esperamos que este trabalho provoque diálogos nos âmbitos da SEMED, das escolas envolvidas e das demais, com a reorientação curricular de Rede Temática em Maceió e, principalmente, junto àquelas que ainda mantêm ensino noturno dito regular.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GOMES, N. L.; GIOVANETTI, M. A. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

AZEVEDO, J. C. **Escola cidadã: políticas e práticas**. (s/d) Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te13b.PDF>>. Acesso dia 09 de fev. 2010.

BEZERRA, A. **A educação alternativa hoje**. (s/d). Disponível em <http://forumeja.org.br/go/files/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ALTERNATIVA%20HOJE%20-%20Aida%20Bezerra.pdf>. Acesso dia 11 de abril 2010.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Parecer nº11/2000, aprovado em: 10 mai. 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2000.

BRASIL. Resolução nº. 1/2000, aprovada em: 5 de jul. 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2000.

CHAVES, S. S. A importância do Letramento na educação de jovens e adultos. **Revista Filosofia Capital**, Vol. 3, Edição 7, Ano 2008.

CORTELLA, M. S. A reconstrução da escola: a Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

COSTA, M. S. A formação continuada de professores (as): concepções e “modelos”. In: MOURA, T. M. M (org.). **A formação dos professores (as) da educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

CRISTÓVAM, José Sérgio da Silva. **Breves considerações sobre o conceito de políticas públicas e seu controle jurisdicional**. 2005. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7254>. Acesso em 13 de julho de 2010.

DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Rev. Lusófona de Educação**. [online]. 2008, no.11, p.113-132. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502008000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso dia 15 jun. 2010.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES** [online]. 1998, vol.19, n.44, pp. 85-106. ISSN 0101-3262. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lang=pt. Acesso em 12 Jun. 2010.
doi: 10.1590/S0101-32621998000100008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopes, 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. L. Q. A educação de jovens e adultos em Maceió-Alagoas: A experiência de uma década – 1993 a 2003. In: MOURA, T. M. M. (org.). **A formação de professores para a educação de jovens e adultos: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREITAS, M. L. Q. e MOURA, T. M. M. Educação de Jovens e Adultos em Alagoas – incursões na história das políticas – ações e concepções em âmbito governamental (1960-1980). In: **Educação como exercício da diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. GRACINDO, Regina Vinhaes, et al (orgs.). Brasília: ANPED-SECAD-MEC, 2007. V. 1.

FREITAS, M. L. Q. et al. Formação de professores-as: discutindo um antigo problema. In: **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA** – referenciais teórico-metodológicos. FREITAS, M. L. Q. e COSTA, A. B. (ORGS.). Maceió: MEC e UFAL, 2007.

FREITAS, M. L. Q. e MOURA, T. M. M. Educação de jovens e adultos: uma releitura das políticas e ações. In: **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA** – referenciais teórico-metodológicos. FREITAS, M. L. Q. e COSTA, A. B. (ORGS.). Maceió: MEC e UFAL, 2007.

FERNANDES, U. **O currículo na encruzilhada pós-moderna: um estudo de caso de uma escola paulistana**. Universidade de São Paulo. Dissertação de mestrado, São Paulo, 2007.

FERREIRO, E. Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. In.: **Cuadernos de investigaciones educativas**. n 10, México, D. F., abril de 1983, mimeo.

FONSECA, F. N. Crise da Modernidade e Formação de professores: A pedagogia das competências. In: PEREIRA, M. Z. C; MOURA, A. P. (orgs.). **Políticas educacionais e (Re) significações do currículo**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

FUCK, T. **Alfabetização de adultos: relato de uma experiência construtivista**. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. Educação para e pela cidadania. In: RATNER, H (org.). **Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável**. São Paulo: EDUSP, 2000.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, S.; DI PIETRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos. Consolidação de documentos**. 1985/1994. São Paulo, ago. 1994.

HARA, R. **Alfabetização de adultos: ainda um desafio**. 3 ed., São Paulo: Papirus, 1992.

LÜCHMANN, L. H. H. **Possibilidades e limites da democracia deliberativa: a experiência do orçamento participativo de Porto Alegre**. Campinas: [s. n.], 2002.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, N. S. S. **Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió: MOBREAL (1967-1985) e Programa Brasil Alfabetizado – PBA (2003-2010)**. Maceió, Universidade Federal de Alagoas — UFAL, 2010, dissertação de mestrado.

MACEIÓ. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Clarice Lispector**. Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL, 2008-2009. (O NOME DA ESCOLA É FICTÍCIO)

MACEIÓ. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Cruz**. Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL, 2008. (O NOME DA ESCOLA É FICTÍCIO)

MACEIÓ. **Projeto de Implantação do II Segmento da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL, 2005.

MELLO, A. M. F. et alii. **Os dez anos de alfabetização no Embu**. São Paulo: Loyola, 1995.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. MOREIRA, A. F (Org.) In: **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educ. Soc.** [online]. 2000, vol.21, n.73, pp. 109-138. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf>>. Acesso dia 10 de maio de 2009.

MOREIRA, A. F; SILVA, T. T; (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, T. M. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: INEP; EDUFAL, 1999.

MOURA, T. M. M. e FREITAS, M. L. Q. **Propostas curriculares para a educação básica de jovens e adultos**: perspectivas. Seminário Comemorativo dos 30 anos da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED. Recife 19 de setembro de 2007. No prelo.

MOURA, T. M. M. e FREITAS, M. L. Q. A educação de jovens e adultos em Alagoas: incursões na história das políticas, ações e concepções em âmbito governamental (1960-1980). In: **Educação como exercício da diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. GRACINDO, Regina Vinhais *et al.* Brasília: Liber Editora, 2007.

OLIVEIRA, E. C. **A escrita de adultos adolescentes**: processo de aquisição e leitura do mundo. Vitória do Espírito Santo, UFES, 1988, Dissertação de mestrado.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA In: **Educação de jovens e adultos**: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. MOURA, T. M. M. (org.). Maceió: EDUFAL, 2007.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural**: Novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, 2004.

PAIVA, J. Continuar e aprender por toda a vida. Programa 1. **Salto para o futuro / TV escola**. Disponível em <http://www.forumeja.org.br/files/Programa%201_1.pdf> . Acesso dia 02 Jan. 2010.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6 ed., São Paulo: Loyola, 2003.

QUEIROZ, M. L. **Letramento**: as marcas de oralidade na escrita de alunos jovens e adultos. PPL-UFAL, 2002. Tese.

RAIMANN, R, G. O currículo e a educação de jovens e adultos: espaços de poder-saber. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos países de Língua Portuguesa**. Setembro-fevereiro (2007-2008), Vol. II, número 03, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, p. 93-106.

RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003

ROCHA. E. P. JOHN DEWEY: Democracia e Educação. **Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta**. Jundiaí, Ano VIII - N 14 – Maio/2006 Disponível em <http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/john_dewey_democracia.pdf> .Acesso em 10 Maio 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 21ª ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

SANTOS, S. R. **Alfabetização de adultos numa perspectiva epistemológica**. Salvador, Universidade Federal da Bahia — UFBA, 1992, dissertação de mestrado.

SAUL, A. M. Mudar a cara da escola: reformulação de currículo. In: NOGUEIRA, A.; GERALDI, J. W. **Paulo Freire: trabalho, comentário, reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1990.

SAUK, A. M. e SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese de doutoramento. São Paulo, 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, L. Avanços e desafios na Formação do Educador de Jovens e adultos. In: MACHADO, M. M. **Formação de educadores de jovens e adultos**. II Seminário Nacional, Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

SOUZA, João Francisco. **Atualidade de Paulo Freire: contribuições ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo, Editora Cortez 2002.

TEIXEIRA, A. Apresentação. In: DEWEY, J. **Democracia e educação**. Tradução: Anísio Teixeira e Rangel Godofredo, 8ª edição, São Paulo, 1959.

APÊNDICES

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE A — Questões para o grupo focal e técnicas do I e II segmentos do DEJA | 124 |
| APÊNDICE B — Roteiro para as entrevistas com os/as professores/as | 126 |
| APÊNDICE C — Roteiro para as entrevistas com as coordenadoras | 127 |

APÊNDICE A — Questões para o grupo focal e técnicas do I e II segmentos do DEJA

Equipe técnica do DEJA

Como se deu o processo de Rede Temática no Departamento de Jovens e Adultos?

Por que o Departamento propôs a Rede Temática sobretudo para o segundo segmento?

O que foi relevante nesse processo de implantação da rede Temática?

E quais as dificuldades encontradas no desenvolvimento desse processo? Como reagiu a escola?

Que avanços ou não os professores apontaram na aprendizagem dos alunos?

Qual a perspectiva de continuidade ou não desse processo nas escolas?

Quais as contribuições desse processo para o ensino Fundamental Noturno dito regular?

APÊNDICE B — Roteiro para as entrevistas com os/as professores/as

Antes pedir o perfil profissional de cada um/a

Como foi sua adesão a proposta da rede temática?

Como se deu a realização da pesquisa na comunidade?

Como foi a montagem da rede temática?

Como a organização da rede foi transposta para sua aula?

Qual a reação dos alunos/as nessa nova perspectiva?

No sentido da aprendizagem dos alunos, houve mudanças? Quais?

Qual a sua compreensão do II segmento de EJA?

Qual a contribuição desse processo para o ensino noturno, dito regular?

APÊNDICE C — Roteiro para as entrevistas com as coordenadoras

Antes pedir o perfil profissional de cada uma

Como se deu o processo de Rede Temática na sua escola?

Qual a reação dos professores?

Quais os pontos mais significativos que você considera nesse processo em relação ao aluno (a), ao currículo, e a aprendizagem?

Quais as dificuldades nesse processo em relação aos pontos pedagógicos e administrativos?

Na sua escola a rede terá continuidade ou será encerrada? Justifique

Qual a contribuição desse processo para o ensino noturno, dito regular?

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| ANEXO A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) | 129 |
|---|-----|

ANEXO A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,....., tendo sido convidada (o,a) a participar como voluntária (o,a) do estudo **A Rede Temática no II segmento de Educação de Jovens e adultos (EJA) no município de Maceió**, recebi da Sr(a) **Adriana Rocely Viana da Rocha** e da sua orientadora Professora Dr^a. **Marinaide Lima de Queiroz Freitas**, do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas, responsáveis por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

Que o estudo se destina aos educadores do Ensino Noturno.

Que a importância deste estudo é a de compreender os pontos significativos e as dificuldades resultantes do processo de implantação da rede temática nas escolas do II segmento de EJA da rede municipal de educação de Maceió

Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: contribuição desse processo para a reorientação curricular das escolas do ensino noturno da referida rede.

Que esse estudo começará em março de 2009 e terminará em Setembro de 2010.

Que o estudo será feito da seguinte maneira: pesquisa bibliográfica, entrevista e grupo focal.

Que eu participarei das seguintes etapas: () entrevista () grupo focal.

Que, sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas

responsabilidades, e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante-voluntário(a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Endereço: Centro de Educação –CEDU, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP 57072-970 Cidade: Maceió - Al

Telefones p/contato: (82)3214-1196/3214-1192

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió,

| | |
|--|---|
| (Assinatura ou impressão datiloscópica (o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal- Rubricar as demais folhas) | Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas) |
|--|---|