

A PRÁTICA COMO PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS NA EJA

Edna Castro de Oliveira

UFES1/Brasil

oliveiraedna@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste texto é refletir sobre algumas questões oriundas de práticas curriculares desenvolvidas com educadores na formação inicial e continuada, entre 1998 e 2001, no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Dialoga com resultados de pesquisas sobre propostas curriculares na EJA em contextos e práticas locais e nacionais e com as perspectivas da teoria crítica do currículo, tomando a experiência empírica como instrumento de análise através dos registros das práticas de sala de aula e encontros de formação.

Palavras-chave: práticas curriculares; formação inicial e continuada; educação de jovens e adultos; currículo

Olha professora eu já vivi muito. Pra eu viver eu já tive que rodar esse país, eu sempre quis ler e escrever até estudei no Mobral, agora já estou bem velho, nem tenho muita força na mão, é até difícil pegar o lápis, mas eu vou continuar vindo aqui, enquanto a senhora me aguentar, porque quando eu venho pra cá com o caderno na mão, algumas pessoas caçoam de mim, mas eu me acho mais gente. Eu acho que eu sou muito forte porque pelo menos eu tenho coragem de lutar²

Antônio Pereira Dutra - 67 anos

INTRODUÇÃO

Aceitei o desafio de tratar este tema consciente de que vários são os interlocutores aqui presentes que podem fazê-lo com outras ênfases, seja pela sua inserção como pesquisadores da EJA no campo do currículo, seja como pesquisadores do campo do currículo que começam a ser tocados pelos desafios do próprio campo e que, na aproximação com a EJA, estão a demandar seu envolvimento e sua abertura para lidar com a diversidade das culturas na sua organização curricular. Assim assumo a tarefa de abordar o tema, não como especialista, mas do lugar de quem, na prática, tem sido desafiada a pensar estratégias possíveis na construção de currículos para a EJA com diferentes grupos.

Não se pode negar que a definição de temas voltados para a educação de jovens e adultos (EJA) neste encontro seja indicativo de novos olhares para este campo, no que tange à sua inclusão na agenda das políticas públicas, como fruto de processos históricos de lutas e afirmação da EJA, como campo de conhecimento em construção, no âmbito da formação docente. No entanto, sua imbricação com o campo do currículo suscita problematizações que retomam questões recorrentes e instigam outras levantadas por alguns curriculistas ao

confrontarem suas concepções oriundas de perspectivas do pensamento crítico e alimentadas por projetos de emancipação social pelos quais a educação para a formação humana e para a liberdade pudesse romper com a lógica do paradigma dominante, este visto como fomentador da injustiça, da desigualdade e da exclusão nas suas mais variadas formas.

Com essa ênfase, nos parece pertinente retomar a idéia bastante corrente da impossibilidade de pensar a educação fora do contexto histórico mais amplo, das intrínsecas relações entre educação, sociedade e política, e como o currículo está implicado em relações de poder, dada a não neutralidade da educação e o seu caráter de reprodução e transmissão da cultura hegemônica, que nega e silencia as demais culturas. Essas relações se mostram muito presentes nas práticas educativas na EJA, onde “ao vivo e a cores” se presencia a pulsação de forças que (re) produzem e acentuam não somente as desigualdades mas, também, as contradições que nos permitem vislumbrar a educação como campo de possibilidades, onde as classes populares afirmam, “sem saber que já sabiam”, o seu poder de luta pelo direito à educação, como nos indica o depoimento (na epígrafe) com que abrimos este texto.

Para não incorrer na simples reprodução do já dito, mas fazendo jus a análises já realizadas por pesquisas que situam as relações de força e movimentos no campo da EJA no contexto de democratização da sociedade brasileira, ressalto cf. Haddad et al (2000), as conquistas da EJA como direito humano e a sua afirmação como direito, no movimento da Constituição de 1988, além das tensões entre as conquistas formais e a negação de direitos, bem como as ações efetivadas por algumas experiências de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, consideradas inovadoras no âmbito dos sistemas, tendo como inspiração o ideário da educação popular, e a forte marca de Paulo Freire com a criação do MOVA, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Do ponto de vista legal, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, aprovadas pelo CNE (Parecer 11/2000), se tornaram a referência que passou a legitimar a idéia de que “as propostas curriculares podem - e devem- buscar caminhos próprios, alternativas diferenciadas, metodologias adequadas para responder às necessidades dos jovens e adultos em processo de escolarização tardia” (Paiva, 2004, p.1). No entanto, a despeito do arcabouço legal, parece que vivemos a ambivalência no campo das práticas escolares, pela possibilidade de avançarmos na efetivação de propostas apropriadas e a assunção da cômoda postura de fazer da EJA um arremedo das práticas curriculares do ensino fundamental diurno.

É a partir do reconhecimento desse momento histórico, em que a EJA parece ter sido alçada a figurar na pauta política, e de algumas memórias de suas práticas que instigam releituras, que me ponho pensar a temática proposta. Para tal, tomo para reflexão algumas questões oriundas de práticas desenvolvidas com educadores na formação inicial e continuada, entre 1998 e 2001, no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, bem como o cotejamento de resultados de pesquisas tais como apresentados por Jóia et al (1999) sobre as propostas curriculares na EJA, e de autores que situam “a crise da teoria curricular crítica”(Moreira,1999, p.11) e de Corazza (2001), que a problematiza.

As questões a que me refiro não são novas, elas se tornaram recorrentes nos diversos contextos em que nos inserimos na relação com educandos e educadores da EJA. São, no entanto, datadas, marcadas pelas singularidades que foram sendo produzidas com os diferentes grupos. Trata-se de problematizações das práticas que buscam valorizar a experiência prévia dos educandos como ponto de partida para a construção do conhecimento e a conseqüente necessidade dos educadores de sistematização de propostas de trabalho na organização de proposições curriculares não prescritivas, que dêem sustentação ao trabalho de sala de aula. Mas, o que significa organizar propostas para subsidiar o trabalho com os sujeitos da EJA, entendidos aqui como educadores e educandos? A que concepção de currículo nos referimos quando o que está em foco é uma proposta curricular para jovens e adultos? De que forma os jovens e adultos têm sido considerados nas propostas curriculares, oficiais ou não, como sujeitos de seus processos de aprendizagem? Essas eram inquietações que mobilizavam o coletivo de educadores e que nos remetem, como já sabemos, a velhas e sempre novas questões: qual currículo? para quem, para que tipo de sociedade?

1. PENSANDO O CURRÍCULO NA EJA: REVISITANDO PRÁTICAS

É impossível pensar temas como este sem que o pensemos como situados em determinado tempo-espço, onde nos percebemos presentes no mundo, intervindo, assumindo-nos como seres históricos, enfrentando obstáculos e produzindo, juntamente com as demais pessoas com quem compartilhamos nossos sonhos e formas de encarar o cotidiano. Dessa forma, para pensar o currículo na EJA, importa trazer para o diálogo as questões que tencionam o campo curricular, considerando as relações de poder que atravessam as práticas nos seus diferentes “contextos e dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (Moreira, 2006 p.9).

Atento a essas relações, o objetivo deste texto é refletir sobre as questões dessa forma levantadas, buscando dialogar com outros contextos e práticas locais e nacionais, atualizando-as na relação com algumas práticas mais recentes em que nos envolvemos. Para cotejar essas práticas, tomamos como instrumentos de análise a experiência empírica de educadores em formação (estudantes universitários de vários cursos), através da análise de seus relatórios - registros das práticas de sala de aula e de encontros de formação, aqui tomados como práticas de “escrita ordinária”, segundo Cunha (2007). Da teorização no campo do currículo e da educação popular, tomamos algumas categorias da teoria crítica que se tensionam no próprio campo, como reprodução e resistência que, na nossa análise, problematizam as práticas de EJA, sem descuidar do aparato legal expresso no Parecer CNE/CEB (11/2000) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A opção por centrar a análise na prática como princípio de formação encontra acolhida, na construção de currículos na EJA, nas reflexões críticas e proposições feitas por Moreira (1999), quando adverte que:

em tempos de crise, a preocupação com a prática precisa intensificar-se, já que ela se torna [...] o motor da inovação. Em outras palavras, trata-se de defender a centralidade da prática nos estudos que pretendem contribuir para a superação da crise da teoria crítica de currículo, [esclarecendo] que essa perspectiva não implica a desvalorização da teoria (p. 30).

Tomamos assim, para análise, alguns registros das práticas curriculares desenvolvidas pelos educadores nos seguintes contextos: 2 salas de aula na UFES e HUCAM³, 1 sala de aula em um Centro de Formação Popular do Município de Serra-ES, 1 sala de aula em uma Empresa de Construção Civil em Vitória, dentre outras práticas gestadas a partir destas que tem envolvido a atuação do grupo no acompanhamento de práticas de educação do campo. Recentemente, demandado por outras ações, o grupo tem atuado na formulação da política de implementação da modalidade EJA no município de Vitória, conforme proposta atual (2007), com conseqüente influência na reformulação curricular do ensino noturno nesse município.

A análise dos registros e documentos produzidos pela equipe de educadores, educandos e pela coordenação nos permite argumentar que a experiência com a oferta de salas de aula de EJA pelo NEJA e/ou por sua intervenção no acompanhamento dessas atividades indica que, por seu caráter inicial de experiência alternativa, esta foi se abrindo para fomentar o exercício de várias práticas de docência: práticas alternativas, práticas instituintes, práticas heterogêneas, e mais recentemente, práticas alternativas-oficiais. Nessas práticas, as questões levantadas são recorrentes, avaliadas e tratadas por cada educador de forma diferente, e se

desdobram em outras velhas/novas questões políticas, culturais e pedagógicas que desafiam os educadores no cotidiano das salas de aula. São elas: *a dificuldade em lidar com a apropriação, compreensão e exploração do tema gerador; a criação de estratégias para responder de forma apropriada à especificidade cultural de cada grupo; a preocupação com a definição dos conteúdos curriculares; a resistência dos alunos em se reconhecerem como sujeitos históricos; os conflitos entre a valorização da experiência prévia e as marcas do modelo de escola que os alunos esperam que seja reproduzido*, todas elas aliadas a uma fundamental dificuldade vivida no percurso, a de demanda por necessidade da formação.

1.2. Rememorando práticas nos diferentes contextos

É importante ressaltar que essas práticas, enquanto práticas alternativas e instituintes, tinham em comum as influências das primeiras experiências de educação popular de Paulo Freire, com alfabetização de adultos, com forte marca da pedagogia libertadora e seus princípios. A proposição dos temas geradores, oriundos da diversidade das formas como as pessoas percebem a realidade, segundo Freire (1978), consistiu numa das referências metodológicas iniciais da proposta do NEJA então em construção (1997). No entanto, sua apropriação pelos educadores nos inquietava pelos riscos de esvaziamento e de cristalização de seus princípios políticos e epistemológicos. O que nos faz retomar a questão sobre o significado de se organizarem propostas curriculares para jovens e adultos. Nessa tarefa, os registros das práticas constituem ferramentas que alguns educadores utilizaram para lançar seus olhares criticamente sobre as experiências sempre discutidas coletivamente.

Assim, as práticas curriculares estavam sempre sob apreciação do grupo e demandavam um olhar crítico sobre o sentido de prática educativa como alternativa, conforme Bezerra (2008). Encontramos nessa autora a idéia de que os sentidos de *alternativa* como prática de ações paralelas ao que é predominante e “que permaneceria em estado de experimentação” requerem um esforço de re-leitura,

[...] parece-nos que a alternativa de que estamos falando, 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. Nesse sentido, não é frágil nem experimental. Pode não ser hegemônica, mas é forte e principal; principal, porque estamos atentos ao que a sociedade está decidindo no que diz respeito aos caminhos pelos quais quer construir os seus sujeitos históricos; e principal também porque é dessa educação que estamos precisando (Bezerra, 2008, p.2).

Nessa perspectiva, não podemos abrir mão da idéia de que as práticas educativas na EJA são práticas políticas que se materializam em alternativas de pensar e fazer educação de forma diferente. Era o que buscávamos fazer através da troca com outros grupos como, por exemplo, o da Secretaria Municipal de Educação de Recife que trazia a Proposta Teimosia (1988) como “*Proposta curricular para a educação básica de jovens e adultos*”, A Escola Plural (1999), o SEJA de Porto Alegre (1995), além da interlocução com grupos nas Universidades como o da UFMG. Ao mesmo tempo, ensaiávamos as primeiras tentativas de construção de uma proposta curricular. Importa destacar que estava sendo lançada em 1997 a referencia oficial da proposta Curricular do 1º. Segmento do Ensino Fundamental (MEC, 1997), com que também passamos a contar.

No entanto, nos registros dos educadores, estudantes universitários envolvidos no NEJA, encontramos várias reflexões que dão a pensar sobre o desafio que significava, naquele momento inicial, construir um currículo no processo da experiência, como podemos observar neste fragmento de relatório de um educador: “*Tinha a curiosidade de descobrir como que um projeto que não continha currículo, nem tempo definido para cumprir seus objetivos, poderia funcionar...* (Relatório A, 1998, p.2). Essa reflexão mostra que vivíamos, naquele momento, o sentido do alternativo como experimentação, embora cientes de uma outra ênfase que respaldava a nossa proposta em construção: a que afirma a educação de jovens e adultos como direito à educação e à formação. Como uma das responsáveis pela coordenação do grupo, assumíamos a cumplicidade no processo tendo, no entanto, a preocupação de construir a proposta coletivamente, o que nos permitia também caracterizar a experiência como instituinte no sentido benjaminiano quando, conforme Bragança (2005),

A experiência instituinte se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se desta forma à experiência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. É uma experiência aberta, não se afirma como “símbolo”, com um significado unilateral, mas como “alegoria” por seus múltiplos sentidos e leituras. Podemos ainda articular este conceito ao sentido de “origem”, em Benjamin, pois o instituinte, [...] não se confunde com o “novo”, mas é uma busca constante do movimento emancipador, movimento este que articula passado, presente e futuro. Contrapondo-se ao modismo e a uma reprodução estática do passado, a experiência instituinte sinaliza a densidade da experiência humana ao rememorar recuperando, assim, o sentido de uma memória viva, pulsante, onde o olhar para o passado potencializa o presente e nos ajuda na construção dos projetos de futuro, experiência ancorada em uma memória que é capaz de prometer (p.2).

É da memória dessas práticas alternativas e instituintes que buscamos o valor das narrativas contidas nos registros dos educadores que continuam potencializando o presente, no sentido

de compreendermos melhor os conflitos, na busca coletiva de construções curriculares requeridas por cada grupo, com suas sofridas histórias, memórias e experiências.

Nesse sentido trazemos, para compartilhar, a rica experiência vivida por uma educadora em uma comunidade periférica, em que algumas questões curriculares se evidenciaram guardando estreita relação com as questões levantadas. No que se refere à organização de propostas curriculares para a EJA, encontramos nos seus registros a idéia de que os conflitos no diálogo com os educandos foram os principais dispositivos que mobilizaram a sua prática.

Um dado importante que não pode passar despercebido é que a relação com os movimentos sociais e a participação deles na revitalização das práticas curriculares era um dos nossos objetivos, daí o nosso deslocamento da UFES para assumirmos demandas de extensão em comunidades periféricas o que, neste caso, foi também conflituoso.

Nesta comunidade, em especial, várias foram as práticas produzidas num contexto bastante adverso, desafiador.

Planalto Serrano é provavelmente um dos maiores bairros do município de Serra, composto de três blocos, A, B e C, com cerca de 7.300 moradores, oriundos, em sua maioria de regiões pobres do Sul da Bahia e do Norte do Estado; trabalhadores rurais que vieram fugindo da seca, fome e exploração; jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso a escola por não encontrarem condições sociais para realizar esse direito. Trata-se de uma comunidade com uma demanda de educação de jovens e adultos inquestionável, haja vista que apenas uma escola atende ao público de jovens e adultos. É nesse contexto que o NEJA vem atuando desde 1999, em alguns momentos com dificuldades, que penso estar presente em qualquer ação que busca uma nova identidade para a EJA. Acredito que a prática e os espaços do processo formativo estão condicionados pelas circunstâncias culturais, históricas, políticas, sociais, e econômicas de sua existência. Em Planalto Serrano sentimos e vivenciamos esses condicionantes (Relatório B, 2001, p. 1).

A rememoração do contexto traz de volta o caráter das práticas alternativas e instituintes em que nos envolvemos ao responder pela demanda real de oferta de uma sala de aula de EJA naquela comunidade, e ao tentar dialogar com as necessidades expressas dos educandos, pela escuta quando, então, se criam condições para que eles participem do processo. A exemplo do que se segue, também nos demais contextos, os educandos são instigados a participarem do processo, opinando, trazendo suas críticas, expressando suas necessidades de aprendizagem. Com esse grupo foi importante o diálogo porque

[no] primeiro contato, em que conversamos sobre as expectativas para o ano, constatamos que todos os alunos presentes estavam freqüentando a escola regular e de certa forma exerciam uma pressão para que reproduzíssemos em sala todo o ritual do modelo da escola. Para eles a aula neste horário (vespertino) teria um caráter de reforço e esperavam que utilizássemos as cartilhas e os exercícios da

outra escola. Fiquei totalmente apreensiva e sem muita ação. [...] Contudo levei para a aula seguinte algumas falas do texto do Ciço. A partir destas falas discutimos as concepções de escola, o papel da escola, o que a escola ensina, qual o valor dos conteúdos escolares. O debate foi muito rico, mas no momento de registrar os alunos se recusavam ou o faziam mediante muita insistência (Relatório B, 2001, p.2).

Neste debate concepções de currículo emergem, evidenciadas pelas necessidades dos educandos de reprodução do modelo e dos rituais da escola, além da valorização do conhecimento escolar, em detrimento dos seus saberes e conhecimentos prévios, ao mesmo tempo em que apresentam resistências em se assumirem nas suas origens, o reconhecimento de suas culturas e identidades que apontavam para outros tempos-espacos e necessidades de formação. Observa-se também o conflito e a resistência da educadora em ceder sem problematizar, provocando os educandos a pensarem o currículo e o sentido da escola naquele espaço comunitário, instituindo a prática da negociação como possibilidade de abertura para novos diálogos, nos tempos da EJA caracterizados como “tempo de aceitação, tempo de amadurecimento, de mudança de atitudes, de se reencontrar enquanto sujeito social, de ver novas possibilidades e horizontes” (Relatório B, 2001, p.3). Essas práticas guardam estreita relação com as análises dos estudos de caso em que Haddad (2000) destaca

uma forte ênfase na participação dos estudantes, não só através de processos participativos para consultas sobre o modelo de currículo a ser adotado, mas também na forma como os conteúdos são incorporados no cotidiano da sala de aula, resgatando práticas participativas onde o educando tem papel fundamental. Os alunos também foram chamados a participar através das suas histórias de vida, como estratégia de incorporação da sua realidade aos conteúdos escolares (p.15).

Ainda tomando a referência da análise das práticas desenvolvidas neste grupo podemos destacar a tentativa de exercitar estratégias de reconhecimento da heterogeneidade. Se naquele contexto a compreensão da heterogeneidade ainda se restringia a níveis de conhecimento, níveis de domínio de leitura e escrita, já naquele momento também as diferenças geracionais começavam a requerer trato específico, principalmente no contexto das salas, de aula da UFES, onde passamos a contar com maior presença de jovens. É nesse mesmo grupo também que a resistência em pensar os temas relativos aos sofridos percursos de vida de cada um acaba por ser absorvida e transformada no reconhecimento da realidade violenta do bairro que afeta a todos. O que fez com que a temática da violência se tornasse objeto de conhecimento e de interesse de estudo, envolvendo conteúdos que extrapolam a restrição das grades ao conteúdo escolar

O mais interessante aconteceu quando passamos a discutir as causas geradoras da violência, depois de listá-las, começamos a aprofundar os estudos sobre cada uma delas; e assim passamos pela cultura do consumo, a

desvalorização da vida, a impunidade, a falta de políticas públicas e finalmente o êxodo rural, que foi a causa com que mais se identificaram (Relatório, B, 2001, p.3).

No entanto, as práticas caracterizadas como heterogêneas tomam outro tom, quando a diferença se faz sentir na atuação de um outro grupo formado por trabalhadores da construção civil, no canteiro de obras de uma empresa. Nesse contexto se fez sentir, de forma talvez mais densa, o significado do trabalho coletivo devido à atuação docente em duplas, com educadores de áreas específicas. Pela característica do grupo, as necessidades de aprendizagem manifestas pelos trabalhadores envolviam os conteúdos de matemática e linguagem, o que significava que o currículo a ser praticado buscava,

para além de ensinar a ler, escrever e fazer contas (objetivos imediatos dos alunos, levá-los a ver e ler o mundo de forma mais ampla. Para isto tínhamos que ir além dos objetivos imediatos e que o currículo para o qual estavam sendo certificados não se limitasse a seriação (Relatório C, 2000, p.1.)

Este mesmo educador ainda nos traz memórias importantes para se pensar a questão da seleção dos conteúdos escolares e das necessidades de aprendizagem da matemática.

a matemática vem a ser novamente um desafio. No contexto da Paranaíba, temos uma realidade diferente que requer os conhecimentos básicos, e para atender as necessidades específicas temos que trabalhar com a matemática no contexto da construção civil. Isso leva para os conteúdos da geometria, ao estudo das formas geométricas comuns aos educandos e comuns também ao tipo de obra realizada. A especificidade é impressionante pois mostra o que é a EJA, cada turma com uma necessidade diferente (p.2).

Na construção dessas práticas curriculares, as relações entre educação e o mundo do trabalho pulsavam mais forte, demandando dos educadores, no percurso da experiência e nas condições concretas de sua execução, compreender e lidar com o cotidiano dos trabalhadores e com as concepções que envolvem a formação, “seja em uma perspectiva de reprodução da lógica produtiva perversa do capital seja em uma perspectiva da invenção de uma outra lógica que pressupõe a transformação dessa realidade”(Relatório, D, 2001, p.1). Com esse foco, a educação dos trabalhadores estaria “voltada para a formação desses sujeitos, e não para a lógica de torná-los simplesmente mais produtivos, qualificados, capacitados, competentes etc.”(Relatório, Educador E, 2001, p.2). Nessa perspectiva, os conflitos marcaram todo o curto período dessa prática que podemos caracterizar como uma prática de resistência aos modos de trabalho alienado, e da educação requerida pela empresa, dentro de tempos-espacos que desconsideram o direito à educação e os elementos da formação humana.

O QUE DESAFIA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS NA EJA?

Da articulação das memórias que nos foi possível trazer para essa reflexão, na relação com as questões abordadas e com outras práticas evidenciadas por estudos no campo da EJA, temos a considerar os avanços conquistados no ordenamento jurídico da nova LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais que deslocam a ênfase da EJA como prática compensatória de educação para afirmá-la como um direito e como modalidade da educação básica. No entanto, o aparato legal se confronta com as dinâmicas dos contextos que demandam a EJA, ao afirmar a obrigatoriedade das diretrizes curriculares para “a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 04), ao mesmo tempo em que podem ser tomadas como referências “para as iniciativas no âmbito da sociedade civil a partir de uma concepção de educação no sentido amplo” (p. 04), Essas vertentes, traduzidas como escolarização e educação para a cidadania, parecem constituir um dos desafios para a construção de currículos nos contextos locais. Segundo Hadadd (2000) no estado arte já referido,

[...] há uma tensão de métodos, formas e concepções que, aparentemente, até o momento, permanece em disputa. É isto que os artigos revelam: por um lado uma forte necessidade de formalização de processos dentro do sistema de ensino, currículos, formação de professores, certificações, estruturas; por outro lado, forte tensão para flexibilização, no tempo e no espaço, na forma de organização do currículo, na frequência e no diálogo com o aluno e o mundo fora de escola. Há aqueles que desconfiam que a escolarização, como espelho na escola atual, é a morte do sentido político e pedagógico para a EJA (p.19).

As tensões evidenciadas não deixam de constituir uma das questões cruciais do currículo, que é o da relação entre educação e poder ou seja, o papel da educação e do currículo na relação entre indivíduos ou grupos que estão submetidos ao arbítrio de outros (Moreira e Silva, 1995) apud Jóia (1999. p28).

Nas memórias das práticas analisadas, essas tensões estão presentes e compartilham, inclusive, estratégias na solução dos problemas e impasses enfrentados pelos educadores na seleção dos conteúdos curriculares, na definição de estratégias em que os educandos participam “como atividade marcada por conflitos e tentativas de solução negociadas” (Jóia, 1999, p.28), como exposto nos casos dos relatórios B e C. No que se refere à valorização dos conhecimentos prévios, este mesmo autor destaca que “a exploração dos saberes de experiência demanda dos professores o conhecimento técnico específico que lhes auxilia a prestar atenção e considerarem a dinâmica dos conhecimentos prévios dos educandos”(p.30), o que foi possível observar nos registros do educador A quanto à prática de

valorização dos conhecimentos do educandos e sua dificuldade em sistematizar o conhecimento explorado.

Ainda em interlocução com a produção no campo da EJA, embora as análises indiquem a prevalência de estudos sobre concepções, práticas e metodologias de ensino, isso não foi suficiente para produzir “resultados consistentes com relação à formulação de propostas para o desenvolvimento curricular ou de metodologias de ensino adequadas e eficazes” (Haddad (2000 p.12) o que, a nosso ver, indica a persistência do desafio e a necessidade de abertura do campo para dialogar com a multiplicidade de outras experiências em outros campos de conhecimento insuspeitos, talvez. Consideramos no entanto, principalmente a partir das praticas que continuamos a pensar e a produzir, que o que desafia a construção de currículos na EJA é a sua assunção do que vimos praticando e que ousamos chamar de currículos alternativos-oficiais, a partir da instigação de Corazza (2001). Para esta autora, passada a explosão de teorias e práticas no campo educacional crítico, a partir do final da década de 1960, seguimos marcados culturalmente pela lógica binária que rege nossas praticas discursivas.

Vivíamos no campo educacional crítico, uma “explosão” de teorias e práticas. Teorias da reprodução econômica. Nova sociologia da educação e do currículo. Oposição à política dos governos militares. Pedagogia libertadora e dos conteúdos. Teorias da resistência. Práticas de educação para a cidadania. Pesquisa-ação. Planejamento participativo. Movimento de reconceptualização do currículo. Educação, trabalho e democracia. Desvelamento da ideologia. Caça ao oculto do currículo (p.101).

Neste cenário a autora, ao analisar propostas curriculares oriundas de um governo progressista e de outro conservador, problematiza a lógica que nos permitia distinguir nossos opositores que ocupavam o centro do poder operando as reformas educativas, dentre elas, a reformulação curricular.

Do centro de seu poder, “eles” propunham e implementavam o “currículo oficial”: burocrático, ideologicamente tecnicista, hegemonicamente explorador, reproduzidor de privilégios, produtor de desigualdades. Contra sua autoridade, produzíamos os “nossos currículos”: alternativos, marginais, paralelos, nascidos das bases. Estes sim, currículos arduamente produzidos como populares, emancipatórios, revolucionários, socialistas. Currículos que davam sustentação às lutas políticas dos movimentos sociais, às identidades dos novos sujeitos da história e aos sonhos progressistas de uma futura sociedade democrática, mais justa e igualitária (p.101).

Partilhamos com a autora o percurso dessas lutas, considerando que, em especial na EJA, a prevalência das experiências alternativas naquele contexto tenha sido (e quase sempre o foi) talvez o que configurou este campo como marginal, não reconhecido no âmbito da

tradição pedagógica, sendo suas experiências consideradas fragmentárias, descontínuas, na visão de alguns pesquisadores, o que perpassa, inclusive, as análises do *Estado da Arte* já referido. Seria como se a descontinuidade se tornasse um estigma, pelo olhar das políticas públicas, o que faz com que as construções curriculares gestadas nas experiências alternativas sejam então desprezadas, tornando-as inexistentes, sem visibilidade.

Não sem razão, a perspectiva de currículo que desloca o foco do conhecimento escolar para a cultura (Moreira, 2006) cria possibilidades para que os saberes-fazeres da educação de jovens e adultos (EJA), às vezes ainda tornados invisíveis pela monocultura do saber científico, ofereçam indícios de possibilidades de produção do que Boaventura (2007) denomina “uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico [vem sendo chamado] a dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber do camponês”, (p. 32). Afinal não tem sido essa uma das questões que interpelam a formulação e a prática de currículos na EJA? Não integram esses segmentos boa parte dos grupos que configuram a sua diversidade cultural?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não poderíamos deixar de retomar ao final as idéias que ficaram em suspenso e que tem nos envolvido como resultado das práticas que buscamos evidenciar. Em conexão com as proposições e críticas de estudiosos do currículo, com quem dialogamos neste texto, acolhemos a recomendação de Moreira (1999) quando ele provoca os curriculistas a “atuarem nas diferentes instâncias da prática curricular, participando da elaboração de políticas públicas de currículo, acompanhando a implementação das propostas, e avaliando” (p.30). Nesse sentido é que podemos afirmar que as práticas alternativas-oficiais questionadas por Corazza (2001) ganham atualidade no nosso contexto, quando podemos exercitar a cumplicidade nos movimentos de mudança das políticas e práticas curriculares de EJA no município de Vitória. Nesse caso, as práticas alternativas se tornaram oficiais e requerem hoje movimentos permanentes de acompanhamento, avaliação e trocas entre todos os envolvidos no processo, para que as políticas se tornem perenes.

NOTAS

1. Professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

2. Excerto de Relatório produzido pela educadora Andréa de Souza Batista - hoje mestranda no PPGE/CE/UFES - que tem o cuidado de contextualizar dados do seu aluno – “um dos alunos mais assíduos da nossa turma. Além de frequentar a nossa sala, também é matriculado na escola regular”.
3. Hospital Universitário.
4. Coordenada pelo Professor João Francisco de Souza.
5. Para preservar o anonimato, passamos a indicar os excertos dos relatórios com a referência de A.B.C para identificar autores diferentes.
6. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEZERRA, Aida. A educação alternativa hoje. In: <http://www.direitodeaprender.com.pt> Acesso em 15/02/2010.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira. Memórias e práticas instituintes na escola. <http://www.uff.br/aleph/experienciasinstituintes/experienciasinstituintes.htm> Acesso em 21/07 2005.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 248, de 23/12/1996.
- _____. **PARECER CEB n. 11**, de 10/05/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CEB, DF.
- CORRAZA, Sandra Maria. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, 2001, n. 17, p.100-108.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998. São Paulo: Ação educativa, 2000.
- JOIA, Orlando. et al. Propostas curriculares de Suplência II (2.º seg. do ensino fundamental supletivo). **Relatório de pesquisa**. São Paulo: Ação educativa, 1999.
- MOREIRA, A. Flávio; CANDAU, Vera. Currículo, conhecimento e cultura. In: Presidência da República, Ministério da Educação, Departamento de Ensino Fundamental - **Indagações sobre o currículo**. Versão preliminar. 2006. (p.17-48).
- MOREIRA, A. Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: **O currículo nos limiares do contemporâneo**. COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MOREIRA, A. Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação de Jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Construindo uma proposta político-pedagógica na educação de jovens e adultos**. Vitória, Centro Pedagógico, UFES 1997. mimeo.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Relatório de monitoria - educador A**. Vitória, Centro Pedagógico, UFES, 1998.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Relatório de monitoria - educador B**. Vitória, 2001.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Relatório de monitoria - educador C**. Vitória, 2000.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Relatório de monitoria - educador D**. Vitória, 2001.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Relatório de monitoria - educador E**. Vitória, 2001.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Educação de jovens e adultos na UFES: desafios na busca da implementação da modalidade**. Vitória, Centro de Educação, UFES, 2007.

PAIVA, Jane. **Questões para pensar o currículo na EJA**. Vitória: 2004. Texto mimeo.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**; Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RECIFE. Teimosia. **Proposta curricular para a educação básica de jovens e adultos**. Recife: Pemafrá Gráfica e Editorial Ltda. 1988.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SMED/PBH. **O tempo na educação básica de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Centro Gráfico da PBH, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Cadernos pedagógicos 6**. Relatos do Cotidiano. Porto Alegre: Stampa, Computação Gráfica, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. **Proposta de implementação da modalidade de EJA no município de Vitória**. Vitória, Dez. 2007. mimeo.