



O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – UMA PERSPECTIVA FREIREANA E INTERCULTURAL DE EDUCAÇÃO

Valdo Barcelos - UFSM

Ag. Financiadora: CNPq-CAPES.

Resumo: As pesquisas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) passam por um momento de debates, produção bibliográfica, avaliação e reavaliação de políticas públicas, bem como das diretrizes curriculares e práticas pedagógicas. Este trabalho resulta de um conjunto de pesquisas junto a professores(as) em atuação na EJA nos últimos 12 anos. A ênfase foi dada para as narrativas destes professores(as) no sentido de promover uma aproximação com suas trajetórias pessoais e profissionais para, a partir destas, buscar reflexões sobre suas práticas pedagógicas de atuação docente. Das reflexões feitas ao longo deste período de estudos e de pesquisas algumas considerações merecem ser feitas: (1) que grande parte das dificuldades e impasses curriculares enfrentadas na EJA não decorrem da especificidade desta modalidade e sim de deficiências em nossa formação em geral de professores(as); (2) que a EJA está em um momento de exigência de profundas alterações em suas proposições e objetivos pedagógicos e curriculares; (3) quando se analisa as orientações curriculares as práticas pedagógicas para a EJA percebe-se que elas são, via de regra, cópias de modelos que já se mostraram em exaustão nas demais modalidades e nos diferentes níveis do ensino escolar regular.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos – Educação Intercultural – Paulo Freire.

Introdução

No Brasil, como em qualquer outra nação, o sistema educacional é influenciado pelas mudanças que ocorrem não só em seus limites territoriais como também para além destes. Levando-se em conta que as sociedades estão em permanente processo de transformação, não se pode negar que em alguns momentos estas adquirem uma conotação mais intensa, mais radical ou até mesmo dramática. Considero a época atual um destes momentos. Senão vejamos: em nenhum outro momento tivemos uma aceleração tão intensa dos processos de destruição ecológica no planeta; o processo de circulação de pessoas no mundo nunca foi tão intenso e, paradoxalmente, tão vigiado; nunca as mercadorias tiveram seu consumo tão descontrolado e tão desigual; vivemos um tempo em que, da mesma forma que se afirmam identidades étnicas e religiosas, aniquilam-se outras através de guerras e perseguições; a exclusão e a privação são uma constante para imensos contingentes da população do planeta; o acesso aos aparatos tecnológicos, sofisticadíssimos, são um privilégio para poucos e, ao

mesmo tempo, um objeto de desejo para muitos; da mesma forma que a medicina técnica consegue “quase milagres” para aqueles que podem pagar fortunas por uma cirurgia embelezadora, enormes contingentes de homens, mulheres e crianças morrem de fome, de doenças da idade média e de abandono; ao mesmo tempo em que alguns poucos podem dar-se ao luxo de pagar verdadeiras fortunas por uma viagem numa espaçonave, milhares vagam a pé por desertos sem água ou comida, etc.

É neste cenário de encontros e confrontos interculturais que o processo educativo acontece. Como não poderiam ser diferentes, as práticas pedagógicas e diretrizes curriculares não ficam a margem desses acontecimentos e buscam, também, adequar-se aos mesmos.

Quando tratamos da Educação de Jovens e Adultos uma questão que merece uma reflexão aprofundada é o exemplo da dicotomia, historicamente estabelecida, em relação à formação para o mercado de trabalho e a formação de caráter mais geral que é inerente ao processo educativo escolar. Ao comentar esse debate, o pesquisador da Educação de Jovens e Adultos, Leôncio Gomes Soares (2005), alerta para o fato de que pensarmos a educação de jovens e adultos, tomando como referência e objetivo apenas a dimensão relativa à inserção destes educandos(as) ao mercado de trabalho é ter uma visão muito reducionista e mesmo pragmática da educação.

É neste cenário de cruzamentos, encontros e confrontos culturais e étnicos que o processo educativo acontece. Como não poderiam ser diferentes, as proposições e diretrizes curriculares não ficam a margem desses acontecimentos e buscam, também, adequar-se aos mesmos. Contudo, nem sempre essas adequações acontecem de forma pacífica. Um exemplo disto é o que vemos em documentos oficiais como, por exemplo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) do MEC (1997), onde podemos encontrar, no que se refere à relação currículo e cultura, o seguinte fragmento no qual a legitimidade, o reconhecimento e

a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do país não significa renunciar da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem (MEC, 1997).

Porque escrevi que nem sempre as adequações do currículo, aos documentos e normas geradas nas políticas públicas, acontecem de forma pacífica? Um dos motivos é simples: como no caso dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* soa bastante contraditória à proposição de um currículo de caráter nacional que acolha e defenda as diversidades culturais a partir de parâmetros previamente estabelecidos. Outra questão que merece uma reflexão ainda mais

aprofundada, quando se trata da educação de jovens e adultos, é o caso, por exemplo, da dicotomia historicamente estabelecida em relação à formação para o mercado de trabalho e a formação de caráter mais geral que é inerente ao processo educativo escolar. Ao comentar esse debate, o pesquisador da educação de jovens e adultos, Leôncio Gomes Soares (2005), alerta para o fato de que pensarmos a educação de jovens e adultos, tomando como referência e objetivo apenas a dimensão relativa à inserção destes educandos(as) ao mercado de trabalho é ter uma visão muito reducionista e mesmo pragmática da educação.

Essa é uma discussão antiga e que já fazia parte das preocupações do educador popular Paulo Freire (1921-1997), na década de 70 do século passado, quando este refletia sobre a educação de jovens e adultos e alertava sobre os perigos da visão meramente tecnicista e muito em voga à época do regime militar no Brasil. Contudo, podemos perceber, tristemente, que esta discussão continua muito presente, muito atual, e, em consequência, segundo Soares (2005), ela acaba influenciando fortemente, os fundamentos que orientam a elaboração e o planejamento das políticas públicas na educação de jovens e adultos no Brasil de hoje, e, como não poderia deixar de ser, repercutindo em nossas práticas pedagógicas e diretrizes curriculares.

Concordo com a posição apresentada pelo autor, pois, a ênfase nessa, ou em qualquer outra modalidade de ensino, não pode ser exclusivista, mas, sim, precisa pautar-se pela busca de uma formação aberta à diversidade. Contemplando, dessa forma, as diferentes dimensões e possibilidades do humano, tais como a afetividade, o conhecimento geral sobre os processos culturais, o acesso aos bens e valores sociais e ecológicos do mundo em que vive. Enfim, educação para ser educação, precisa estar envolvida com o desejo de instituição de pessoas que não só busquem um posto de trabalho, mas, que, estejam buscando, também, a realização de seus desejos e mesmo de seus sonhos.

Como forma de convidar para uma reflexão inicial coloco os seguintes questionamentos:

Seria possível prever que embates e inter-relações culturais estão para ocorrer no futuro? (1) Admitindo que não sejamos capazes de prever o que poderá acontecer como então propor parâmetros curriculares? (2) No caso de podermos prever os acontecimentos futuros, como ficam os diálogos e entrecruzamentos culturais tão necessários para uma educação intercultural se já estão definidos os marcos, os parâmetros que os regulam ou regularão? (3) Em um mundo de intensas, e cada vez mais cotidianas relações interculturais, como planejar um currículo que tenha como objetivo a troca de experiências e de conhecimentos sem a discriminação e exclusão do outro?

São estes encontros e/ou confrontos interculturais que estão a ressaltar as diferenças, pois, como muito oportunamente nos alerta o antropólogo inglês Gregory Bateson (1904-1980) para que se crie uma diferença “*São necessárias pelo menos duas coisas*” (1986:76). Com isto, me reporto, também, ao que sugere o pesquisador contemporâneo das culturas híbridas, o latino-americano e argentino Néstor Garcia Canclini, quando este afirma que falar de estudos que envolvem a cultura e sua relação com a educação é falar a partir das intersecções e das interfaces. É, também, buscar nas regiões e fendas onde os territórios e as narrativas se opõem e se cruzam (CANCLINI, 2006; 2003) uma ideia de educação em geral, e, eu acrescentaria: de uma alternativa curricular intercultural que adote a perspectiva de privilegiamento do entrelaçamento cultural. Em tal proposição a cultura é vista como um *entre-lugar* (BHABHA, 2003) de relações e construções culturais de limites difusos, marcados por diálogos e disputas que, não raro, levam ao estabelecimento de conflitos e até mesmo de declarações de guerras como ficou muito bem demonstrado no século XX (TEIXEIRA COELHO, 2000; 2005). Este cenário de intensas transformações, brevemente descrito, se intensificou com os processos de globalização das tecnologias, das relações econômicas, dos processos midiáticos e comunicacionais, com a planetarização das consequências dos desastres decorrentes das catástrofes ecológicas. Este processo levou a intensificação dos confrontos e disputas entre diferentes grupos e entre diferentes culturas, “*particularmente na conjuntura recentemente agravada por ações políticas de caráter belicista por parte de nações hegemônicas, assim como pelas diversas formas de “terrorismo” desenvolvidas por organizações fundamentalistas*” (FLEURI, 2003:17).

Neste cenário se situa o processo educativo das pessoas. É neste mosaico, por vezes paradoxal, que a questão curricular e as práticas pedagógicas acontecem, se mantêm, são reproduzidas ou se transformam. De outra forma, a questão do currículo nem sempre é entendida, pelas diferentes tendências teóricas da educação, como central nessa relação educativa que acontece no espaço escolar. Nos meus estudos, pesquisas, trabalhos de extensão e nos cursos de formação inicial e continuada, dedicados à formação de professores e de professoras, para a educação de jovens e de adultos, uma das preocupações que, invariavelmente, os participantes trazem à tona é com o currículo escolar da EJA. Dentre essas preocupações uma das mais frequentes que tenho percebido pode ser traduzida na seguinte pergunta:

Deve existir um currículo especial para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos?

Via de regra acaba se estabelecendo o consenso entre os professores(as), participantes, que sim. Que em função das especificidades inerentes ao grupo de educandos(as) desta modalidade, dever-se-ia ter um currículo especialmente pensado para a EJA. Esta resposta afirmativa coloca, imediatamente, algumas outras questões, quais sejam: (1) Que currículo seria esse? (2) Quem ou que grupos sociais e acadêmicos serão os propositores, os principais narradores destas propostas? (3) Quem e que interesses eles representam como narradores? (4) A que grupos de poder eles estão ligados e, por isto, representam? (4) Como seriam escolhidos os conteúdos básicos do mesmo? (5) Em que esses conteúdos básicos se diferenciariam dos demais nas outras modalidades do processo educativo? (6) A partir de que referências curriculares, existentes, elaboraríamos um currículo para a educação de jovens e adultos? (6) Teríamos que pensar a partir de outras diretrizes curriculares?

Chamou-me, especialmente, a atenção, também, o fato de que as perguntas decorrentes da ideia de que deve existir um currículo especial para a educação de jovens e adultos são, na sua maciça maioria, de ordem técnica, instrumental. Por exemplo: que devem ser mudadas as cargas horárias das disciplinas; que deve-se repensar os processos avaliativos dos conteúdos; que deve-se elaborar os conteúdos a partir da realidade dos educandos(as); que deve-se modificar a relação educador/educando em sala de aula; que deve-se diminuir a quantidade dos trabalhos a serem feitos fora do horário das aulas. Enfim, as alternativas propostas acabam reproduzindo uma prática na qual se acredita na resolução dos problemas educacionais apenas, e simplesmente, através de mudanças estruturais e organizacionais do sistema educativo escolar.

Tal forma de proceder se exacerba e se manifesta de forma semelhante, e nem poderia ser diferente, quando vamos tratar das questões mais específicas do processo educativo, como, por exemplo, do currículo e das práticas pedagógicas. No caso particular do currículo isto tem que ver, no meu entendimento, com uma visão um pouco limitada e simplista do mesmo. Uma visão que ainda percebe o currículo como uma sucessão de disciplinas; como um elenco de conteúdos a serem ministrados; com métodos e procedimentos burocráticos de organização desses temas e/ou assuntos; com uma sucessão de experiências; com um conjunto de objetivos a serem atingidos ao final de um determinado período; com um conjunto de normas e regras avaliativas dos conteúdos, etc.

A pesquisadora de currículo, numa perspectiva cultural e intercultural, Marisa Vorraber da Costa propõe um outro olhar para esta questão. Para essa autora, ao mesmo tempo em que devemos levar em consideração os pontos elencados, anteriormente, há que se alargar esse repertório de componentes curriculares. O currículo é constituído de um conjunto

de componentes, sim. Contudo, devem ser tomados de forma articulada, na medida em que os mesmos estão orientados por uma determinada ordem e por concepções de educação e de mundo. Ordem, e concepções, essas, que se estabelecem como resultado de um embate que ocorre permanentemente numa “Arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo” (COSTA, 2005:41).

Já o educador popular, e pesquisador na perspectiva da intercultura, Reinaldo Matias Fleuri, propõe que o currículo seja pensado como aquela parte do processo educativo que tem como finalidade ajudar os educandos e educandas a compreenderem, a entenderem as relações de sua linguagem no diálogo com seu contexto de mundo e nos espaços em que estão vivendo (Comunicação e da Expressão verbal), a desenvolverem seu raciocínio lógico (Matemática), no sentido de compreender suas experiências em contato com a natureza (Ciências) e com a sociedade e classe social a que se encontram ligadas (Estudos Sociais) (FLEURI, 2001, 73). Este mesmo autor, ao refletir sobre as relações educativas no espaço escolar, vai buscar nos mecanismos disciplinares de controle, historicamente presentes no processo educativo, elementos para explicar boa parte do que acontece na escola.

Contando histórias e refletindo sobre práticas pedagógicas na EJA

Quando refletimos sobre nossas práticas pedagógicas e suas implicações curriculares e vice-versa, é fundamental que atentemos para os saberes e fazeres que são verbalizados pelo grupo com o qual estamos envolvidos. Ao contar sua história cada pessoa conta um pouco de sua vida e, assim, faz uma apresentação de sua leitura de mundo. Uma leitura que pode até não “caber” em nossas “matrizes” ou diretrizes curriculares ou em nossas práticas pedagógicas; no entanto, isto não justifica que as deixemos de lado. Ao contrário, penso que foi esse deixar de lado, tudo aquilo que não “cabe” em nossos conceitos, categorias e definições acadêmicas, um dos fatores que contribuiu, e que ainda contribui, para termos índices tão vergonhosos de evasão escolar, de repetência e de baixo aproveitamento escolar.

A expressão *currículo* utilizada no plural – *currículos* – no título deste texto é intencional e tem que ver, justamente, com essa necessidade de estarmos abertos(as) às diferentes compreensões de mundo que podem ser encontradas quando se trabalha com educação em geral e, em particular, com educação de jovens e adultos. Utilizo-a, também, levando em conta o que sugere uma das pesquisadoras de currículo no Brasil, em particular sobre as alternativas curriculares para a educação de jovens e de adultos, Jane Paiva. Para esta autora é importante não perder de vista que não existe uma concepção e/ou execução

curricular em andamento nas escolas, mas, sim, várias. Nas suas próprias palavras “*O que se observa é que não há somente um currículo nas escolas, mas muitos em ação, embora se tenda a pensar que ele é único, e que se pode homogeneizá-lo*” (PAIVA, 2004:40). Vejo, na reflexão feita pela autora, uma possibilidade muito grande de aproximação entre sua idéia de currículo, organizado como se fosse uma rede de entrelaçamento de conhecimentos, saberes, experiências e emoções, com a proposição epistemológica, para a construção de conhecimento, apresentada por Humberto Maturana no seu livro intitulado *A Árvore do conhecimento*. Nesta proposição, o autor alerta para a necessidade de estarmos sempre atentos para algo que, mesmo parecendo uma obviedade, não raro é esquecido. O autor adverte que “*tudo o que é dito é dito por alguém*” e que “*todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer*”, é deste processo recorrente e interminável que resulta outra questão decisiva para a construção do conhecimento, qual seja, “*Todo ato de conhecer produz um mundo*” (MATURANA, 1995:69).

Esta forma de pensar a ação educativa humana nos desafia, por exemplo, a nunca esquecer que não há um *lá fora* onde se buscarão os ingredientes necessários para a construção do conhecimento, seja ele de que tipo e em que área for. Por exemplo: nas questões relacionadas às práticas educativas escolares. A justificativa, para esta afirmação, busco, também, em outra proposição defendida por Maturana, quando este diz que “*A experiência de qualquer coisa “lá fora” é validada de modo especial pela estrutura humana, que torna possível “a coisa” que surge na descrição*” (1995:68). Este processo de circularidade e/ou recursividade, entre experiência e ação, nos dá a demonstração da inseparabilidade entre o ato de conhecer e o contexto em que vivemos.

É justamente esta circularidade, este encadeamento entre as atitudes e as experiências das pessoas, como seres no mundo (FREIRE, 1997), e que agem de forma inseparável daquilo que são particularmente e aquilo que o mundo parece ser, que indicam algo fundamental e que não pode ser tergiversado: é o ato cotidiano de conhecer que nos possibilita produzir os mundos que vivemos. Ao pensarmos nossas práticas pedagógicas há que se levar em consideração esta proposição, pois, ela nos possibilitará abrir espaços para que as experiências trazidas pelos educandos(as) se manifestem e, mais que isso: sejam escutadas e levadas em consideração no momento de refletirmos sobre o que realmente faz sentido e tem relevância para justificar sua inclusão numa determinada configuração curricular. E quando me refiro à experiência estou considerando, como tal, todo um conjunto de acontecimentos que tocam, que produzem alterações, nas mais complexas dimensões do humano, ou seja, as emoções precisam estar no centro de nossas preocupações quando refletimos e, conseqüentemente,

formulamos proposições curriculares, bem como seus desdobramentos em nossas práticas educativas.

Acredito que esta forma de pensar as alternativas curriculares e pedagógicas vai ao encontro do que sugerem pesquisadoras de currículo, como Inês Barbosa de Oliveira, quando ela propõe que é preciso compreender o currículo para além de uma visão de mera lista de conteúdos e temas a serem contemplados mas, sim, *“como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores”* (BARBOSA, 2004: 09). Como forma de tornar mais explícita essa ideia de permanente movimento descrevo a seguir a narrativa de uma professora diretora de escola onde existe a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Contou-me a diretora que uma educanda (uma senhora com mais de 60 anos de idade) progrediu para o segundo ciclo ao final do ano letivo. Ao retornar no ano seguinte e, agora no segundo ciclo, a referida educanda sempre que podia retornava para a sala de aula da sua professora do ano anterior. Às vezes ficava parada na porta assistindo às aulas; outras vezes entrava e sentava; quando voltava do recreio não ia para sua sala do segundo ciclo, mas, sim, para a do ciclo anterior. Enfim, sempre que podia a senhora “fugia” da sua sala e retornava para a do ano anterior. A professora cansou de buscá-la na sala ao lado e relatou o que estava acontecendo para a orientadora e para a supervisora escolar do turno da noite. Ambas, após refletirem longamente sobre o “problema”, resolveram que deveriam ter uma conversa com a maior interessada no assunto: a educanda “fujona”. As professoras explicaram detalhada e calmamente para a educanda que ela não podia ficar assistindo aulas nas salas que não eram do seu ciclo. Afinal, ela tinha progredido. Tinha sido ótima aluna durante o ano todo e, justamente, por isso, mereceu a progressão de nível. Após escutar com a maior atenção, a educanda respirou fundo e disse:

“...tá...está bom, então vocês me desprogridam!!!”.

As professoras ficaram, por um momento, estupefatas. Não sabiam o que dizer. Muito menos o que fazer frente a uma resposta tão inesperada, e, para elas, totalmente absurda, sem nexos, como a dada pela educanda. A senhora começou, então, a explicar as razões de porque não queria mais a progressão que era tão valorizada pela diretora e pela sua atual professora. Ela, então, muito emocionada, disse que

“a professora do ciclo anterior era muito legal. ..ela era uma mulher normal...assim que nem eu...era casada, tinha filhos, netos até...ela fazia brincadeiras na sala de aula para ensinar os conteúdos...ela não era de passar muitos temas para o final de semana, as provas eram sempre feitas como se não fosse um castigo...outra coisa muito boa era que ela nunca gritava com os alunos, contava histórias de sua vida, mas o que eu mais gostava mesmo na antiga

professora era que ela sempre estava disposta a escutar o que os alunos tinham para dizer...principalmente na segunda-feira...além do mais a turma era muito unida, todos se davam bem, até já tinha ficado amiga de umas colegas de aula que me convidaram para ir no aniversário delas, eu também já tinha convidado as colegas para ir na minha casa...nem tinha mais vergonha de morar na vila braba em que moro....Agora se vocês me obrigam a ficar nessa sala eu não vou estudar mais...até porque o que eu precisava mesmo era aprender a ler...já aprendi...as colegas do ano passado já são minhas amigas...não preciso mais vir aqui na escola....acho que não tenho mais precisão de estudar...”

Acredito que o depoimento da educanda é de uma simplicidade, e, ao mesmo tempo, de uma profundidade pedagógica, epistemológica e curricular de nos deixar ruborizados(as). Impossível não lembrar, após esta densa narrativa, do alerta feito por Brandão, nos idos da década de 80, quando ao referir-se ao método de alfabetização de Paulo Freire, dizia que uma das grandes contribuições da alternativa de alfabetização freireana era nos fazer entender a necessidade da amorosidade estar presente no ato educativo.

Deixo algumas perguntas, como um convite para começarmos uma reflexão: (1) Afinal, qual é o sentido que nós, educadores e educadoras, damos à escola? (2) Qual o sentido que os(as) educandos(as) dão a ela? (3) Como poderemos aproximar essas duas representações sobre a importância que tem a escola na vida de educadores(as) e de educandos(as)? (4) Que perspectiva curricular precisa ser pensada para que a distância entre essas duas vontades seja menor?

Passarei, a seguir, para outra narrativa como forma de dar continuidade para a reflexão que estou desenvolvendo. Trata-se, neste caso, da fala de uma alfabetizanda da educação de jovens e de adultos. Uma senhora com 64 anos de idade assim se manifestou, ao narrar sua experiência de retorno à escola para alfabetizar-se. Conta ela:

“Tentei voltar a estudar por três vez... na primeira fiz a minha matrícula e nem fui até a escola...na segunda fui até o portão do colégio e voltei pra minha casa...na terceira entrei até dentro do colégio...até andei pelos corredor...quando tocou uma sineta saí correndo porta a fora e ganhei a rua...na quarta tentativa em que me matriculei repeti tudo o que tinha feito nas outras vez e fui mais longe...achei a sala de aula onde eu deveria estudar e entrei...levei um baita susto...a professora tinha chegado mais cedo...a danada...e já estava lá dentro...e eu como sou muito envergonhada não tive coragem de voltar pra trás e fiquei sentada lá no fundo daquela sala...as minhas pernas tremiam...não via a hora da infame da sineta tocar de novo e eu me mandar dali...a professora conversou com todos nós...era uma mulher normal...assim até que nem eu...tinha filhos...era casada...fui ficando...voltei no outro dia...no outro.. no outro...e estou aqui até hoje...ninguém mais me tira da escola...ainda mais que já sei até ler...meu medo da escola e dos professores quase desapareceu...ainda tem as prova...mas algumas professoras até são atenciosas e não fica tão difícil...se eu soubesse que a escola podia ser assim até que eu já tinha voltado a estudar antes...”

Como na análise da narrativa anterior, faço, inicialmente, alguns comentários a partir da fala apresentada, como, por exemplo, (1) de onde provém tanto medo, tanta desconfiança

em relação à escola, manifestadas no depoimento da senhora alfabetizanda? (2) de quem esta alfabetizanda tem tanto medo, quem são as pessoas que na escola lhe impuseram tanta intimidação nas suas experiências escolares anteriores? (3) que reflexões nos convidam a fazer o fato da alfabetizanda sentir na professora que encontrou na quarta vez que se matriculou a presença de uma mulher “normal” e, por último (4) o que pensar sobre o fato de que o medo da escola começou a desaparecer a partir desta relação que se estabeleceu entre a alfabetizanda e a professora “normal”?

Este depoimento não é um depoimento qualquer. Não é uma manifestação anônima. Não. Trata-se de uma fala que tem rosto, que tem idade, que tem nome, enfim, é um pedaço de vida. É um fragmento narrativo carregado de emoção e que denota um determinado tipo de experiência que alguém viveu a partir de seus contatos com o espaço educativo escolar. Essa senhora, certamente, foi mais uma das tantas “vítimas” de nossas práticas pedagógicas. Foram, muito provavelmente, justo, essas práticas as principais responsáveis pelo seu abandono da escola em tantas ocasiões. Entre os sustos que uma narrativa deste tipo provoca está o de “cobrar” a nossa parcela de responsabilidade por causarmos em um educando tanto medo da escola. O relato mostra um verdadeiro pavor. Justo a escola, uma instituição que teria como finalidade ser mais um local de acolhimento, de socialização, de edificação de relações de cooperação, de fraternidade, de tolerância, enfim, a escola, como um espaço de vivência e convivência em atitudes que nos instituem como seres no e com o mundo, numa perspectiva de cooperação social e ecológica. Não esqueçamos que como defende Arendt (1997), a escola ainda é um dos espaços primeiros e importantes da construção da vida pública das pessoas.

Ao refletirmos sobre este processo de intimidação exercido pela escola, não podemos deixar de suspeitar que uma das possíveis origens da mesma, sem dúvida, são as práticas pedagógicas e as diretrizes e orientações curriculares vigentes. Grande parte dos estudos e pesquisas sobre currículo tem demonstrado a força e a importância que determinadas diretrizes acabam imprimindo às relações didáticas, pedagógicas, metodológicas e organizativas dos espaços educativos escolares. Não seria nada estranho associar tais procedimentos intimidatórios e repressivos aos altos índices de abandono da escola que ainda ocorrem em diversos níveis e nas diferentes regiões do Brasil. Para Fleuri (1998), os altos índices de abandono da escola, que ainda assistimos no Brasil, estão diretamente relacionados ao “acentuado caráter autoritário da escola” e que esta é uma das origens do esvaziamento, da perda de sentido da função social que a escola pode desempenhar na formação nas pessoas. Nesta mesma linha de avaliação e de busca de entendimento das relações cotidianas no espaço

escolar, ao pesquisar as redes de relações que se estabelecem nos diferentes espaços-tempos da escola, Ferraço (2002) aposta no diálogo com as manifestações cotidianas de solidariedade e de companheirismo, estabelecidas entre os educandos e as educandas, como um caminho possível para a criação de alternativas de organização escolar e curricular.

Apresentarei a seguir outra narrativa, esta, de uma professora diretora de uma escola de ensino fundamental e que envolveu, mais uma vez, a educação de jovens e adultos. Contudo, penso que a reflexão feita sobre este depoimento, pode, muito bem, ser tomada como ponto de partida para refletirmos sobre a organização da escola em outras modalidades de ensino.

Quando uma colega diretora de outra escola me telefonou, dizendo que eu me preparasse para receber em minha escola, no dia seguinte à noite, um “presidiário bandido” que estava em regime aberto, entrei em pânico...fiquei imaginando como eu faria...como deveria me comportar na conversa que ia ter com ele na noite seguinte quando o referido aluno que cursava Educação de Jovens e Adultos (EJA) – alfabetização - me procurasse na escola com a sua transferência em mãos...era a primeira vez que eu ia ter na minha escola um bandido estudando...minha escola era uma escola muito tranqüila...tinha cerca de quatrocentos estudantes e uns trinta e cinco professores...todo mundo se entendendo bem...sem grandes conflitos...os alunos, mesmo sendo gente pobre, eram pacíficos, ordeiros, enfim, tudo gente de bem...a maioria trabalhador, gente honesta... Fui pra casa e não tive sossego todo o final de semana...nem dormia direito e quando dormia tinha pesadelos...sonhava que o presidiário bandido era um negro enorme, musculoso, usando uma camisa de física sem manga, tinha o corpo cheio de tatuagens...era careca e tinha várias cicatrizes...umas horríveis no rosto...na boca quase não tinha dentes...eu via, ele, em pé aos pés da cama me olhando com um jeito de dar medo....

Esta narrativa é de uma riqueza simbólica difícil de descrever e analisar. Contudo, algumas questões clamam por reflexão, como, por exemplo: (1) quem disse para a colega diretora que o aluno transferido era de cor negra? (2) quem deu a essa colega professora uma descrição física tão detalhada do mesmo? (3) como ela chegou a uma tal riqueza de detalhes sobre o aluno sem nem mesmo ter falado com ele por telefone? (4) de onde vem tanta certeza de que o presidiário era um homem negro e que era realmente um “bandido”? (5) o que significa para a colega uma escola de alunos ordeiros, pacíficos? (6) e por último, sem encerrar a lista de indagações, o que a colega professora queria exatamente dizer com a expressão “gente de bem”?

Deixo demais questionamentos e reflexões a critério de cada leitor(a) e proponho que comecemos um diálogo sobre o texto aqui apresentado.

Referências Bibliográficas

- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo. Perspectiva, 1997.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2003.
- BATESON, G. **Mente e Natureza – a unidade necessária**. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1986.
- BRANDÃO, C.R. **O que é Método Paulo Freire?** São Paulo. Brasiliense, 1981.
- CANCLINE, N.G. **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro. UFRJ, 2006.
- _____. **Culturas Híbridas**. São Paulo. EDUSP, 2003.
- COSTA, M. V. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, M. V. (Orga.) **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro. DP & A Editora, 2005.
- FERRAÇO, C. E. Redes entre saberes, espaços e tempos. In: ROSA, D.E.G; SOUZA, V.C. (Orgas.) **Políticas Organizativas e curriculares, educação inclusive e formação de professores**. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2002.
- FLEURI, R. As Relações Dialógicas e Interculturais na Escola. In: XAVIER, R.S. (Orga.) **Ciclo de Leituras de Paulo Freire**. Londrina. Humanidades, 2001.
- _____. **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis. NUP-Unoversidade Federal de Santa Catarina-UFSC, 1998.
- _____. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação - ANPED**. Editores Associados, Campinas-SP. N.23, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica docente**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. UNESP, 2000.
- _____. **Educação como Prática da liberdade**. Rio de Janeiro. PAZ e TERRA, 1981.
- _____. **A Importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. São Paulo. CORTEZ, 2003.
- _____. **Alfabetização de adultos e bibliotecas populares – uma introdução**. Palestra. XI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação. João Pessoa, Jan, 1982.
- _____. **Política e Educação**. São Paulo. CORTEZ, 1992.
- MATURANA, H. R. & VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano**. Campinas, SP: Workshopsy, 1995.
- MOREIRA, A . F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Orga.) **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro. DP & A Editora, 2005.
- PAIVA, J. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: BARBOSA, M. I. (Orga.) **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo. CORTEZ, 2004.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)**. MEC-Brasília, 1997.

SOARES, L. J. G. As Políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In. **Educação de Jovens e Adultos – novos leitores, novas leituras**. RIBEIRO, M. V. (Orga.). Campinas, 2005.

TEIXEIRA COELHO. **Moderno pós-moderno**. São Paulo. ILUMINURAS, 2005.

_____. **Guerras Culturais**. São Paulo. ILUMINURAS, 2000.