

O currículo em educação de jovens e adultos em Maceió na perspectiva de rede temática

*Adriana Rocely Viana da Rocha*¹
*Marinaide Lima de Queiroz Freitas*²

Resumo: Nestes escritos, enfatizamos a experiência de uma proposta curricular na perspectiva de rede temática no II segmento da Educação de Jovens e Adultos, em Maceió, em escolas públicas municipais. É uma investigação de base qualitativa, que se utilizou da entrevista e de grupo focal, que permitiram, por meio das vozes e dos olhares dos sujeitos envolvidos, a análise dos avanços e limites dessa experiência curricular. Os avanços evidenciados ficaram no plano político-pedagógico, principalmente em função do comprometimento dos atores envolvidos. Os limites ficaram por conta dos condicionantes institucionais, que para serem superados, requer que os gestores públicos assumam, de fato, uma política educacional voltada para as camadas populares na rede pública municipal de educação de Maceió.

Palavras-chave: Rede Temática; II Segmento da Educação de Jovens e Adultos; Currículo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste texto, enfatizamos a experiência de uma proposta curricular na perspectiva de rede temática no II segmento da Educação de Jovens e Adultos, em Maceió, em escolas públicas e municipais³. É um estudo resultante de uma pesquisa de base qualitativa, materializado em uma dissertação⁴. Por ausência de registros escritos, partimos para a escuta dos técnicos do então Departamento de Educação de

¹ Mestra em Educação. Professora Assistente da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e professora da rede pública municipal de educação de Maceió. E-mail: adrianarocely@yahoo.com.br

² Doutora em Linguística. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: naide12@hotmail.com.

³ As escolas estudadas são apresentadas neste trabalho com nomes fictícios.

⁴ A dissertação referenciada está intitulada de “A rede temática do II segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Maceió”.

Jovens e Adultos (DEJA) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), por meio de entrevista e grupo focal. Em seguida, analisamos avanços e limites dessa experiência curricular a partir dos olhares e das vozes dos sujeitos envolvidos.

O nosso entendimento sobre rede temática toma por base Silva (2004), quando afirma ser uma releitura coletiva da realidade em que a escola está inserida e passa a ser um instrumento pedagógico indispensável para a construção de qualquer programação ou atividade da escola.

Nesse sentido, essa abordagem curricular refere-se ao currículo popular crítico que quebra com a lógica da escola 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.

As propostas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos foram sempre, ao longo da história, pautadas seguindo dois enfoques. O primeiro, centrado na transmissão do saber sistematizado com propostas curriculares prescritivas e o segundo, com ênfase na competência individual do estudante, trazendo um modelo de currículo explicitado em objetivos comportamentais, estabelecidos por uma equipe de especialistas, sobretudo na década de 1970.

No município de Maceió, um dos caminhos buscado para romper com essa lógica em Educação de Jovens e Adultos foi a implantação e implementação da Rede Temática no I segmento de EJA e, posteriormente, no II segmento. Baseiou-se na experiência de Porto Alegre, considerando o que diz Bezerra (s/d, p. 10):

[...] 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.

Para o grupo do então DEJA\SEMED, foi uma alternativa “[...] ajuizada, pensada, tem raízes, responde a uma demanda manifesta e é fruto de muita luta e de muito estudo.” (GRUPO FOCAL DO DEJA). Buscava-se a construção de um espaço escolar democrático, comprometido com as camadas populares.

Nesse processo de reorientação curricular, uma das características mais marcantes é a efetiva participação da comunidade, por meio do constante diálogo. Diálogo esse 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”.

REDE TEMÁTICA NO II SEGMENTO NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ A PARTIR DE 2005

No Brasil, a continuidade dos estudos para os egressos das Campanhas de Alfabetização de Adultos e de Jovens e Adultos, bem como aqueles que não conseguiram por razões históricas e sociais concluírem o I segmento de EJA, não tem se constituído prioridade. Essa continuidade tem caminhado em três direções: via Ensino Fundamental noturno dito regular, Telecurso da Fundação Roberto Marinho e via Exames Supletivos.

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 pelo MEC referentes ao ensino médio profissionalizante em EJA. Pois, somente em 2005⁵, surge este curso, bem como a implantação, em 2008, de uma Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos⁶, em todos os Estados brasileiros. No entanto, com avanços bastante tímidos.

Com a experiência positiva acontecida no I Segmento, o município de Maceió contava com uma administração popular, no período de 1997-2004 ⁷, na qual, segundo o entendimento da técnica do II segmento, havia a compreensão da necessidade de um trabalho público para as pessoas egressas da alfabetização, numa perspectiva de intervenção da sociedade. Já no momento de implantação da rede temática no II segmento, a mesma técnica afirma que “se havia essa compreensão, era

⁵ A partir de 2005, deu-se 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 (IFT).

⁶ 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.

⁷ Na capital alagoana, as administrações consideradas populares tiveram como prefeitos: Ronaldo Lessa, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), de 1993 a 1996 e Kátia Born, do PSB, de 1997 a 2004.

no discurso, quando se apresentava uma proposta ousada para a EJA e os gestores apoiavam, mas reconhecíamos que não se constituía em prioridade”.

Os técnicos do DEJA, mesmo em condições adversas em relação ao I segmento, corajosamente, optam pela implantação do II segmento, caracterizado como um sonho possível, desde 1993, considerando os seguintes motivos: a) pressões de algumas comunidades escolares maceioenses, que passaram a exigir continuidade dos estudos em EJA; b) a opção de assegurar a continuidade dos estudos colocada, dentre os documentos legais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000)⁸, quando enfoca a função qualificadora da modalidade; c) garantir a continuidade dos estudos para os egressos do I segmento, e d) pela discussão dos técnicos do DEJA e do Departamento de Ensino Fundamental, enquanto órgãos da Diretoria Geral de Ensino da SEMED, sobre a defasagem da carga horária do ensino fundamental noturno.

A implantação da rede temática, que a princípio ocorreria nas escolas que já tinham o I segmento, foi expandida para outras que ofertavam a modalidade do ensino fundamental noturno do 6º ao 9º ano, mas que não tinham EJA no I segmento, e que ainda 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. Neste sentido, pretendiam:

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).

Nesse contexto, observamos que não priorizavam os princípios político-pedagógicos da proposta em rede temática e também não discutiam as condições para a efetivação desse trabalho, a exemplo da disponibilidade horária dos professores. Ficou demonstrado o não entendimento conceitual de EJA e da sua importância para os alunos-trabalhadores. Entendemos que se permanecia com a

⁸ Nesse documento, constam também as referências à **função reparadora**, que significa o direito a uma escola de qualidade e o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano; a **função equalizadora** é a cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais, no sistema educacional, 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 Nº 11, 2000).

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 e implantaram a rede temática no II segmento em Maceió. Essa reflexão consistiu em revisitar oralmente a experiência anterior, considerando a ausência de escritos, leitura e releitura de textos sobre rede temática. E para tanto 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).

No entanto, essa opção sustenta-se no conhecimento de outras experiências positivas de outros contextos. O que confirmam as falas do Grupo Focal quando referem: “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 e terminam por reproduzir o currículo do ensino fundamental noturno. Nesse cenário, apresentamos, em seguida, os avanços e limites da reorientação curricular em rede temática no II Segmento da EJA.

OS AVANÇOS E LIMITES DA REORIENTAÇÃO CURRICULAR EM REDE TEMÁTICA NO II SEGMENTO DA EJA

Os *corpora* dessa pesquisa apontaram para as seguintes categorias emergentes do contexto empírico: **planejamento coletivo, interdisciplinaridade, desvelamento da realidade**; e para os condicionantes institucionais: **questionamentos dos/as professores/as, receptividade dos/as alunos/as e recursos financeiros**.

Entendemos como planejamento coletivo, os 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

ocorrem pesquisa, seleção e problematização de falas, sistematização de redes de análise e negociação coletiva.” (SILVA, 2004, p. 349).

A interdisciplinaridade foi vista como o processo de construção conceitual, a partir das falas problematizadoras dos alunos e das comunidades, que foram estabelecidas pelos educadores como significativas e de onde serão definidos os temas geradores.

O desvelamento da realidade é visto como 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.

E por fim, os condicionantes institucionais, que dizem respeito 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 estudo; a receptividade, envolvendo a acolhida dos estudantes para essa dinâmica curricular, sob a ótica dos coordenadores pedagógicos e professores do II Segmento de EJA e os recursos financeiros destinados ao investimento da Educação de Jovens e Adultos.

Tendo por base estas categorias mencionadas a seguir, analisamos as mesmas a partir dos olhares e dizeres dos sujeitos objeto da pesquisa e, tendo em vista os avanços e os limites da implantação e implementação de rede temática no II Segmento de EJA.

Em relação ao planejamento coletivo

A técnica do II Segmento, em entrevista, afirmou que ocorreram ganhos significativos no tocante ao trabalho com rede temática no município de Maceió, como exemplo 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. [...] É o planejado-concreto que nutrirá o desvelar de novas contradições, suscitando reavaliações e replanejamentos coletivos. (SILVA, 2004, p. 145).

Essas considerações da citação 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 entre os/as professores/as, o que fez aflorar dois limites.

O primeiro está relacionado às dificuldades dos docentes em terem tempos comuns para o planejamento coletivo, conforme aponta o professor de história da escola Clarice Lispector:

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.

O segundo limite destaca a incompreensão do Departamento de Recursos Humanos (DRH) da SEMED, em relação à proposta de rede temática, quando da distribuição dos professores por escola, fragmentando a carga horária desses profissionais em duas escolas, como destacou a coordenadora pedagógica da escola Santa Cruz:

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.

Compreendemos que as dificuldades dos docentes em terem tempos comuns ocorrem pelos baixos salários que recebem, o que os leva a trabalhar em três turnos. Já a fragmentação da carga horária dos docentes, pelo DRH, revela o desencontro de interesses entre os departamentos constituintes da própria estrutura da SEMED, nesse caso específico, entre o DEJA e o DRH.

Em relação à interdisciplinaridade

O trabalho interdisciplinar foi apontado como avanço, pois, 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, adaptado 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 antidialógica 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, 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. (SILVA, 2004, p.184).

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, 2004, p. 80).

Apesar de a interdisciplinaridade ter sido considerada como um avanço, ela não minimizou a resistência de alguns dos/as professores/as para trabalharem nessa nova perspectiva. O que se configurou como mais uma dificuldade porque os docentes: “Ainda têm uma visão muito conteudista da aprendizagem.” (GRUPO FOCAL DO DEJA).

Essa afirmação caminha na mesma direção do que a Coordenadora pedagógica da Escola Santa Cruz nos disse categoricamente: “Alguns professores ainda são conteudistas, ainda sentem uma certa dificuldade em romper, até com a **formação.**” (grifo nosso).

Para Freitas e Moura (2010), esse silêncio, consentido pelas instituições formadoras em Alagoas, sejam públicas ou privadas, permite que os professores tenham acesso 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.

Em relação ao desvelamento da realidade

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”.

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. (SILVA, A. 2004, p. 193).

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 as necessidades dos mesmos. 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).

Um limite apontado a esse trabalho de desvelamento da realidade foi a rejeição de alguns professores em aprofundar o conhecimento sobre as realidades vivenciadas pelos alunos, conforme o depoimento a seguir:

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 DA ESCOLA SANTA CRUZ).

Estão evidenciadas, pelo relato citado, 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.

Em relação aos condicionantes institucionais

Os condicionantes institucionais envolvem os questionamentos dos/as professores/as, a receptividade dos/as alunos/as e os recursos financeiros.

Dos questionamentos dos/as professores/as

Nessa dimensão, foi considerado avanço, a inquietação do professor quanto à continuidade da proposta, conforme depoimento do professor de matemática da escola Clarice Lispector.

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. Sobre isso, vejamos também os dizeres das coordenadoras das escolas pesquisadas:

A gente começou o segundo 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** de profissionais [...] Isso atrapalha qualquer proposta que você queira colocar em prática. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CLARICE LINSPECTOR, grifos nossos).

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** 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, grifos nossos).

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, mas ao mesmo tempo, reconhecem que traz instabilidade, a partir do momento que os contratos de trabalho temporários vencem e novos professores concursados assumem, reiniciando os trabalhos.

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 teve repetidas entradas e saídas no ensino dito regular, e participou de um processo pedagógico que extrapolou uma proposta conservadora a que foram acostumados. Vejamos os depoimentos das coordenadoras pedagógicas:

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. (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. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA SANTA CRUZ).

As informantes 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 a coordenadora, 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. Vejamos 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**. (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, a aula foi muito boa, eu gostei desse assunto' já se revelam, já se mostram com uma posição diferente, daquela que ele tinha anteriormente [...] a gente já sente a mudança, muitas vezes, de imediato. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA 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. É neste sentido que, Silva 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 ouvidor das diferentes vozes presentes no contexto escolar. Evidencia-se, portanto, um esforço constante de contextualizar histórica e socioculturalmente sujeitos, conhecimentos e processos. (SILVA, 2004, p.364).

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. Apesar desses depoimentos tidos como avanço, localizamos, nos *corpora*, falas ainda preconceituosas em relação às especificidades dos sujeitos-alunos da EJA, 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 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. (PROFESSOR DE HISTÓRIA DA ESCOLA CLARICE LISPECTOR).

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. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA ESCOLA SANTA CRUZ).

No primeiro depoimento, o 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, sem a escola pensar no seu verdadeiro papel que é de ensinar e não de reprovar. A falta de maior compreensão sobre o letramento na EJA⁹ e de suas especificidades configura-se para nós como dificuldade que advém da própria formação inicial dos professores e da ausência de formação continuada consistente no espaço da escola.

No segundo depoimento, o professor desconhece que o jovem é também um sujeito da EJA e passa a culpabilizá-lo. Ignora ainda que a inserção na escola ultrapassa a questão etária. 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).

Dos recursos financeiros

A última categoria de análise foram os **recursos financeiros**. 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

⁹ 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 (CHAVEZ, 2008, p. 05).

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 Recomeço¹⁰ e posteriormente do Fazendo Escola¹¹, que substituiu o anterior¹². Ambos contribuíram, mesmo sendo fundos ao que temporários, para minimizarem, sobretudo, as dificuldades inerentes às questões de formação continuada da equipe do DEJA e dos professores envolvidos, de forma autônoma, definindo espaços, transportes, materiais de consumo e o traslado do consultor, conforme mencionamos anteriormente.

No entanto, o Fazendo Escola foi extinto pouco tempo depois da implantação e implementação da rede temática no II Segmento, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹³ não garantiu a então autonomia do grupo do DEJA, fator que contribuiu para a sua descontinuidade.

Compreendemos que investir na rede temática do II Segmento está relacionado à necessidade do município de Maceió assegurar a continuidade dos estudos dos sujeitos jovens e adultos, por meio de uma organização curricular que considere suas especificidades. Tal fenômeno vem acontecendo, muito mais pelo comprometimento político dos técnicos do DEJA e dos/as educadores/as das escolas, do que pela gestão da Secretaria Municipal de Educação. Isso 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 da rede temática no II Segmento em Maceió.

¹⁰ 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).

¹¹ 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.

¹² O Recomeço e o Fazendo Escola constituíram-se em fundos temporários advindos do veto de recursos financeiros no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Este último vigorou de 1998 a 2006.

¹³ Este fundo está em vigor, desde 2007, se estenderá até 2020 e atende toda educação básica.

Apesar dos limites no processo de reorientação curricular em rede temática, 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.

(IN)CONCLUSÕES

Ao analisarmos os avanços e limites à luz das categorias mencionadas, observamos que esses aspectos estiveram sempre imbricados. Assim, 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.

Isso, na tentativa de romper com o planejamento pedagógico isolado e descontextualizado da realidade dos/as alunos/as. No entanto, estabeleceu-se, em nível macro da SEMED, a incompreensão do Departamento de Recursos Humanos, quanto à distribuição dos/as professores/as por escola. Este coloca como prioridade carga horária em sala levantando, portanto, um aspecto limitador para a realização de tal planejamento.

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 estudada, buscando meios para a superação das situações conflitantes e desiguais.

Em relação ao **desvelamento da realidade**, consideramos que houve avanço, mesmo não sendo esse avanço unanimidade entre os/as professor/as. Em alguns, ficou explícita a mudança de visão quanto à realidade cotidiana dos seus alunos/as. Estes passaram a ser percebidos como sujeitos sócio-históricos.

A investigação, no que diz respeito aos **condicionantes institucionais**, mais do que nos demais, mostra que os limites se sobressaíram nos processos de implantação e implementação da reorientação curricular em rede temática no II Segmento da EJA,

no município de Maceió, sobretudo no que tange àqueles que dependem exclusivamente das decisões da SEMED.

Nesse sentido, **os questionamentos dos/as professores** quanto à continuidade da proposta de reorientação curricular 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 predominantemente, com estagiários e horistas.

Em relação à **receptividade** dos/as alunos à proposta de reorientação curricular em rede temática, por meio da análise das falas das coordenadoras e dos/as professores/as, constatou-se 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.

Sobre os **recursos financeiros** advindos das esferas federal, estadual e municipal destinados à EJA, 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.

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 reais condições objetivas para que o trabalho acontecesse. Isso se configurou como limite.

As tentativas de avanços que o estudo evidenciou ficaram no plano político-pedagógico, principalmente em função do comprometimento dos atores das escolas e de técnicos do DEJA/SEMED. O processo de reorientação curricular em rede temática no II Segmento da EJA, para superar os limites, 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, a manutenção de um quadro de professores efetivos, o compromisso com a formação continuada dos profissionais e o estabelecimento de diálogo entre os departamentos da SEMED, visando construir coletivamente uma perspectiva de trabalho pautado numa educação libertadora.

The curriculum in the education of youth and adults in Maceió in the perspective of thematic network

Abstract: In these writings emphasize the experience of a curricular proposal in view of the thematic network segment II of Youth and Adults in Maceió, in public schools. It is a basic research which used qualitative interview and focus group, which enabled through the voices and views of the subjects involved, analysis of advances and limitations of this curricular experience. The advances were evident in the political-pedagogical, mainly due to the commitment of the actors involved. The limits were due to the institutional constraints which, to be overcome, which requires public managers to assume, in fact, an educational policy toward the popular classes at Public education Maceió.

Keywords: Thematic Network; Segment II of Youth and Adults; Curriculum.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, A. **A educação alternativa hoje.** (s/d). Disponível em <http://forumeja.org.br/go/files/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ALTERNATIVA%20HOJE-%20Aida%20Bezerra.pdf>. Acesso dia 11 de abril 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, MEC, maio 2000.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos (EJA) e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". In: **Formação de educadores de jovens e adultos.** MACHADO, Margarida (Org.). Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

CHAVES, S. S. A importância do Letramento na educação de jovens e adultos. **Revista Filosofia Capital**, Vol. 3, Edição 7, Ano 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 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, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tania Maria de Melo. **A Educação de jovens e adultos: múltiplos olhares e diálogos**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

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.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese de doutoramento. São Paulo, 2004.