

Os jovens da educação de jovens e adultos e o currículo: entre vozes, sentidos e ecos

Autora **Leia Raquel de Almeida***

Orientadora **Miriam Pires Correa de Lacerda****

Resumo

O artigo ancora-se na pesquisa realizada com jovens estudantes de uma escola confessional, da rede privada de ensino, na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), e seus professores. O objetivo foi investigar, por meio da escuta, esses sujeitos da EJA e suas percepções sobre o currículo por eles vivenciados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, realizada mediante a análise de documentos, observação do cotidiano escolar, grupo focal com os jovens estudantes e questionário aplicado aos professores. A pesquisa reflete sobre um currículo que se desdobra na articulação de propostas interativas tendo presentes as demandas trazidas pela realidade dos estudantes, sem perder a rigorosidade acadêmica. Os achados do estudo apontam para a valorização das práticas docentes que colaboram para a emancipação dos estudantes. Já em relação aos professores, além de manifestarem comprometimento e gratidão pelo trabalho desenvolvido, apontam que, para além do espaço de socialização, a escola representa a oportunidade de um futuro melhor para os jovens. Com base nisso, o estudo ecoa sobre a potencialidade do currículo da EJA, na customização de propostas pedagógicas significativas a partir da matriz curricular da escola, que não é fechada. Espera-se, com essa investigação, contribuir para a abertura de outros espaços de escuta dos jovens e o desenvolvimento de propostas escolares numa perspectiva curricularmente inteligente.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Voz. Jovens.

*Pedagoga, especialista em Gestão Curricular Marista e Mestre em Gestão Educacional. E-mail: leiaaraquel.a@gmail.com

**Formação e atuação em nota de rodapé Doutora em Educação pela UFRGS Pesquisadora e Professora Adjunta da Universidade FEEVALE

1 · Introdução

Quem são os jovens que frequentam a classe de educação de jovens e adultos (EJA)? O que pensam eles a respeito das propostas que lhes são apresentadas? Essas e outras questões suscitaram a observação do currículo e da prática pedagógica, desencadeando o presente estudo. Em um tempo em que importantes mudanças acontecem no mundo da educação, a proposta é a escutar os sujeitos que nela aprendem e se desenvolvem: os jovens. Essa escuta é relatada neste estudo, que versa sobre a temática das juventudes e do currículo, focando nos discursos de jovens que frequentam a EJA. Afinal, o que eles dizem sobre a escola e o que a escola diz para eles?

Optamos por escutar os jovens com idade entre 18 e 29 anos que frequentam uma das escolas sociais que atende à EJA, mantida por uma rede confessional privada, cujas práticas são orientadas pelo seu *Projeto Educativo* e pelas *Matrizes Curriculares* que conferem conceitos pedagógicos e metodológicos e que, aqui, serão revisitadas. Tendo isso em vista, o presente estudo objetiva investigar, por meio da escuta, os professores e jovens, sujeitos da EJA, e suas percepções sobre o currículo por eles vivenciados.

O que é possível observar é que eles estão nas escolas e, enquanto sujeitos sociais estudantes, vão constituindo sua identidade¹ nas relações que estabelecem entre os pares, com os professores e a proposta pedagógica. Como reflete Pais (2003, p. 08), “os jovens são o que são, mas também são (sem que o sejam) o que deles se pensa, os mitos que sobre eles se criam”. Concordando com o autor, o jovem é também aquilo que, de alguma forma, dizem sobre ele.

Nessa lógica, situa-se o problema desta pesquisa: O que pensam os jovens que estudam na EJA sobre as propostas pedagógicas que lhe são apresentadas, o que a escola diz sobre eles e o que eles têm a dizer para a escola?

Ao revisar os documentos institucionais, encontramos a afirmação do “compromisso com as infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta”. Na Matriz Curricular da Instituição (MCI)² (2016, p. 18), reafirma-se sua atuação na “defesa, promoção e garantia dos direitos de crianças, adolescentes, jovens e adultos, considerando tempos, saberes e fazeres e, portanto, valorizando a sua cultura e subjetividades”.

Alinhada à proposta curricular que envolve as práticas pedagógicas, há um jovem que se manifesta, que se expressa e que constitui sua identidade, inclusive na relação entre os pares e com os professores. Essa relação acontece e pode ser potencializada pela ação educativa, pois, devido à sua natureza, é intencional e, poderá ser, da melhor forma, propositiva.

¹O conceito de identidade presente neste estudo é proposto por Hall (2006, p. 13) “a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados, ou interpelados os sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito, em Hall, assume diferentes identidades em contextos diferentes.

²Será utilizado “Matriz Curricular da Instituição” para referir ao documento balizador do currículo mantendo o anonimato do cenário no qual este estudo foi realizado.

Nas palavras de um dos jovens escutados, “*ser jovem é viver o tempo*” (JE1, 2016)³. A partir dessa frase, organizamos este artigo de maneira que a sua leitura oportunize esse tempo de vivência, de escuta, de reflexão, de proposição. Assim, o presente artigo está estruturado em três tempos: o primeiro tempo é o legado dos autores sobre os temas que nos propomos a discutir, o segundo tempo relata o percurso metodológico percorrido pela pesquisa, e o terceiro tempo são as análises dos discursos dos jovens e dos seus professores. A ideia propulsora é a de que currículo e juventude têm muito a dizer um para o outro. Aqui está apenas um recorte no tempo da vida escolar dos jovens, um tempo de diálogo, uma possibilidade de reflexão e intervenção. Tempos de fala e de escuta.

2 · Primeiro tempo: o legado dos autores

Permeado por continuidades e mudanças, o contexto escolar reúne, em uma espécie de território, expectativas e possibilidades, relacionando os diferentes públicos com o saber, a aprendizagem, o currículo. Enquanto a continuidade é balizada pelos conceitos, pelos valores e pela identidade da instituição, as mudanças buscam responder às necessidades atuais. As demandas sociais revelam a escola como lugar de aprendizagem e constituição de significados.

Permanências e mudanças justificam-se por aquilo que diz o Projeto Educativo da instituição pesquisada, quando o documento se refere à continuação da instituição na crença ao fundador e à fidelidade à missão e na flexibilidade para conviver com culturas em constante modificação (PEI, 2010). Com base na atualização, a função social da escola vem se ampliando, pois ela está inserida neste contexto mutante e é interpelada para tornar-se cada vez mais significativa na vida dos estudantes, conferindo sentido ao que fazem.

Além de garantir o acesso dos estudantes ao espaço escolar, a função social da escola abrange também atender para as condições de permanência desses jovens nesse espaço, tencionando os processos de ensino e aprendizagem de modo que os itinerários formativos por eles vivenciados sejam constituídos de conceitos historicamente construídos, de valores e possibilidades de produção e criação.

Por muito tempo, definiu-se a escola como responsável por transmitir o conhecimento. Sobre essa afirmação recaem muitas críticas e negações baseadas no viés de que a transmissão exige a interação e o envolvimento ativo do aprendiz. Contudo, se nos dispusermos a olhar para além da crítica e concebermos a transmissão como ação que necessita e depende do encontro de objetos e sujeitos, atentaremos para a preocupação que transcende o verbo, tal como sugerido por Young (2007). Para o autor (2007, p. 1293), é nesse ponto que reside a problemática e o direcionamento das propostas curriculares que verterão da escola. Isto é, “Que conhecimento?” é responsabilidade da escola transmitir.

³A partir deste momento, serão utilizados recortes das manifestações dos jovens durante o grupo focal. Para melhor guiar os leitores, faremos uso do seguinte código: JE1, sendo JE = Jovem Estudante Ouvido, cuja identidade será preservada, seguido de um número que se refere à singularidade de cada participante.

O dilema trazido aqui não sobre a utilização ou não do verbo “transmitir” e o conceito historicamente a ele agregado, tampouco versar sobre a transposição didática que vem significar os movimentos metodológicos mais atuais, mas sim discutir sobre o tipo de conhecimento desenvolvido nas escolas com os sujeitos aprendizes. A problematização que indaga qual tipo de conhecimento é função da escola transmitir/construir/desenvolver mobiliza para a percepção das escolhas feitas, ao questionar por que este e não aquele conteúdo, por que desta forma e não de outra.

Young (2007) traduz a diferença mais básica entre os dois tipos de conhecimento. Um deles está atrelado ao e dependente do contexto no qual está inserido e se utiliza das ferramentas que têm, resolvendo problemas do cotidiano, de forma prática e mecânica. Esse conhecimento pressupõe alguém que sabe e que ensina como fazer, o caminho a trilhar, a forma de viver no espaço destinado, voltado à reprodução, vinculado ao conhecimento dos poderosos.

O outro, no entanto, é independente do contexto, preocupado com o alargamento da visão de mundo, lida com as generalizações, com a interpretação e as formas de produção, argumentação e criação que vão além das suas vivências (e impossibilidades) cotidianas. É o conhecimento que se alia à transformação que Young (2007) denomina de *conhecimento poderoso*. Essa abordagem, representa oportunidade de pensar, fazer e viver de forma diferente, pois, como segue Young (2007, p. 1296),

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

Nessa perspectiva, o conhecimento precisa romper a fragmentação, favorecer a contextualização, socializar e produzir linguagem científica e estimular a pesquisa contribuindo para o funcionamento de uma escola como “esfera pública”, como menciona Giroux (1987), ao citar o conceito de Habermas. Segundo Giroux (1987), três conceitos são centrais a essa concepção emancipadora ou libertadora do currículo e da pedagogia: esfera pública, intelectual transformador, voz.

Como *esfera pública*, a escola precisa abrir espaço para construções coletivas e democráticas, de questionamento e problematizações a partir do senso comum e das vivências do cotidiano. Nessa escola, os professores assumem-se como *intelectuais transformadores*, transcendendo as questões burocráticas e puramente técnicas e assumindo a potência da sua aula e das oportunidades de desenvolver conteúdo emancipador. Sobre o conceito de voz, Giroux (1986) aponta para necessidade de construção de espaços

democráticos, em que os estudantes possam ser ouvidos e considerados e consigam expressar seus anseios e seus desejos, ou seja, uma escola que dê espaço para construções coletivas e participativas de aprendizagem em que os estudantes possam ser escutados e tenham o direito de dizer a sua palavra, garantindo que se desenvolvam propostas adequadas ao seu contexto, mas de forma propositiva.

Os professores têm papel importante nas mudanças curriculares. Conforme Leite e Fernandes (2010, p. 202), os professores são encarados como agentes promotores de mudança, mas a mudança será realmente possível quando “os professores se assumirem não apenas como transmissores de saberes disciplinares, mas também como educadores criando situações que propiciem a formação global dos alunos”. Nessa perspectiva, as autoras sugerem que a escola desenvolva um currículo comprometido com a atualização permanente e com a articulação de projetos voltados para inovação que melhore a qualidade da aprendizagem.

De acordo com Leite (2010, p. 200), isso é conceber a escola como uma instituição curricularmente inteligente, que a autora define como “uma escola que se desafia continuamente a si própria e que procura, envolvendo todos, instituir uma dinâmica interna e externa conducente à melhoria da qualidade da educação das crianças e dos jovens que acolhe”. Na EJA, a escola torna-se ainda mais potente para isso. Até se achegarem à escola, muitos dos jovens já conviveram em espaços em que sua voz foi suprimida. Contudo, no encontro com os intelectuais transformadores, conseguem acessar outras formas de ver e ler o mundo, tendo a oportunidade de reconstruir seus projetos de vida.

A organização curricular na EJA é constituída pelos objetivos curriculares balizadores da escola, articulados de forma contextualizada com a diversidade e as singularidades dos públicos envolvidos. Por esse motivo, toda e qualquer proposta pedagógica assumida pela EJA precisará levar em conta o público que a escola atende. No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta a seguinte definição do estudante que procura a EJA.

Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de retornar aos estudos. Não é só o aluno adulto, mas também o adolescente; não apenas aquele já inserido no mercado de trabalho, mas o que ainda espera nele ingressar; não mais o que vê a necessidade de um diploma para manter sua situação profissional, mas o que espera chegar ao ensino médio ou à universidade para ascender social e profissionalmente. (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 19)

Ainda que sejam diversas as motivações e expectativas dos estudantes que acessam a EJA, a escola representa, potencialmente, uma das poucas oportunidades de expressão dos saberes, dos talentos, das experiências desses jovens, além de favorecer o contato com os temas diversificados, as discussões argumentativas e a possibilidade de criação e pesquisa. Deverá ser um lugar em que seja possível articular conhecimentos

cotidianos e escolares, a fim de oportunizar a esses estudantes, um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007, p. 1296), que os empodere e que os ajude a construir seu projeto de vida.

Falando sobre currículo, trago o conceito de Goodson (1995), que compreende um currículo como uma construção história sujeita a mudanças e flutuações. Ele constitui a organização da escola, revelado na proposta pedagógica, na organização dos planos de estudos, nos projetos interdisciplinares, nas interações entre todos que compõem a comunidade escolar. Além disso, informa o posicionamento teórico da escola no que tange às escolhas éticas e políticas por meio das atividades desenvolvidas no cenário escolar, da abordagem dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, das experiências de aprendizagem, das intenções pedagógicas, bem como dos objetivos a serem alcançados e dos processos de avaliação. De forma resumida, tal como propõem Moreira e Candau (2007, p. 18) o entendem, é possível dizer que “o currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas”.

Para além da compreensão teórica voltada às ações educativas, o currículo tem a ver também com a forma com que a escola se posiciona diante dos processos decisórios, do contexto político e do cenário econômico – por isso não é neutro. Por meio de suas práticas, contribui para o alargamento da visão de mundo dos estudantes, possibilitando eco das suas falas e posicionamento condizente com as competências e habilidades que a escola se dispõe a desenvolver. Moreira e Candau (2007, p. 19) coadunam com esse pensamento, afirmando que “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”.

Sendo vital para a escola, o currículo desdobra questões que possibilitam a articulação de propostas interativas tendo presente as demandas trazidas pelos estudantes, sem perder a rigorosidade acadêmica. Não se trata de abordar um conteúdo em detrimento a outro, mas de desenvolver conhecimentos relevantes que possibilitem a interação, a compreensão e a crítica. Trata-se de conceber o currículo articulado com o conhecimento, e a escola como esfera pública em que se garanta o direito à participação, o direito dos sujeitos à voz, sem deixar de garantir o conhecimento específico e o desenvolvimento do conhecimento poderoso que, conforme reflete Young (2014), não é um conceito isolado.

Young (2007) e Moreira (2006) concordam que há uma convergência entre o conhecimento dos poderosos e o conhecimento poderoso. Não há como fugir dessa realidade marcada historicamente pela desigualdade. O que é possível, e que talvez faça a diferença, é a forma de manejo, é a diferenciação proposta pelo currículo, que valide e faça acontecer os conhecimentos relevantes sem minimizá-los apenas ao interesse dos estudantes.

Para a produção e a construção do conhecimento poderoso, os professores precisam conhecer, primeiramente, o seu objeto de estudo, as potencialidades dos conteúdos específicos que são de sua responsabilidade para poder, a partir deles, promover releituras de mundo, de forma crítica e coerente, capaz de envolver os sujeitos, jovens estudantes, em propostas significativas de aprendizagens que vão incidir diretamente nos seus projetos de vida.

Mas, afinal, quem são esses jovens que estão em nossas escolas reeditando seus projetos de vida? Para discorrer sobre suas definições, cada autor, em um tempo histórico, conceituou a juventude respondendo aos contextos sociais, econômicos e culturais de cada tempo. Conforme Dayrell e Carrano (2014), a definição de jovem em função da idade funciona para localizá-los e situá-los em um tempo de vida, ou ainda, serve como informação para as decisões de políticas públicas e contagem da população. Porém, concordo com os autores (2014, p. 110) quando dizem que:

Compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades.

Com base em outros tantos autores que falam sobre o tema, como Dayrell (2003), Dayrell e Carrano (2014) e Pais (2003), emprego a palavra “juventudes”, por reconhecer a heterogeneidade, a multiplicidade e a diversidade de experiências e expressões culturais reveladas por eles. Os jovens, ao mesmo tempo que podem ser compreendidos e querem ser identificados com um grupo, deverão ser observados e analisados na sua singularidade, que, de alguma forma, também é múltipla. Ao falar de juventudes, não mascararemos o quanto de singular, de único, de distinto, há em cada jovem, pois esses vivem em contextos diferentes, que constituem sua identidade, o seu jeito de se ver e de se apresentar aos outros. Um desafio constante no espaço educativo que tende a homogeneizá-los.

Dayrell e Carrano (2014) assinalam que um importante ponto de partida para esse conhecimento passa por reconhecer as representações que são produzidas sobre os jovens, e é justamente nessa proposição que as minhas motivações e interpelações se encontram. Desenvolver propostas curriculares nos contextos escolares que acolhem as juventudes, em um tempo de importante maturação dos seus projetos de vida, é um desafio e uma necessidade. É preciso que se fale sobre eles, sobre o impacto das propostas curriculares na vida dos jovens e, defendendo a escola como esfera democrática, abrir espaço e canais de comunicação para que se possa ouvi-los.

Nesse contexto, cabe a reflexão de Dayrell e Carrano (2014, p. 128), “antes mesmo de se pensar quais atividades educativas deveriam ser oferecidas para os jovens, deveríamos nos colocar a questão de como contribuir para que sejam sujeitos de suas próprias vidas”.

O exercício da participação contribuirá para que os jovens possam desenvolver habilidades argumentativas, discursivas, de liderança, de respeito às diferenças, de engajamento social, tornando-os mais comprometidos, solidários, autônomos na medida em que conferem sentido às experiências vivenciadas.

3 · Segundo tempo: o percurso metodológico

Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, conforme descrevem Minayo (2010) e Gil (2007). A escola que sedia a pesquisa situa-se em um bairro na zona leste da cidade de Porto Alegre/RS e apresenta algumas condições de vulnerabilidade social, marcada por índices de violência. Os sujeitos da pesquisa foram onze jovens (5 meninas e 6 meninos) e seis professores do noturno (2 mulheres e 4 homens). Foram observados os cuidados éticos conforme prevê a Resolução nº 510/2016 CEP/CONEP. A instituição autorizou a realização da pesquisa por meio da Carta de Anuência. Todos os respondentes foram maiores de 18 anos, e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A produção dos dados foi construída a partir da análise de documentos, da observação do cotidiano escolar, do grupo focal com os jovens estudantes e do questionário aplicado aos professores. Na leitura dos documentos institucionais, utilizei os princípios da análise documental⁴. A observação do cotidiano escolar ocorreu na perspectiva de Pais (2002, p. 30), “o cotidiano é o que se passa quando nada se passa – na vida que escorre, em efervescência invisível” em momentos diferenciados, como festividades, comemorações artísticas e culturais e rotinas diversas.

Concluído o grupo focal, foi feita a gravação que possibilitou a leitura das diferentes vozes que participaram do grupo. As percepções dos jovens reveladas no grupo focal serviram como pistas de reflexão e compuseram o questionário dirigido aos professores. O questionário com perguntas abertas foi respondido por seis professores que se dispuseram para tal e revelou o posicionamento dos participantes diante de aspectos que envolvem os jovens e o currículo.

Para fins de análise, foram triangulados os dados do questionário e do grupo focal, a base teórica e o olhar da pesquisadora, o que resultou nas seguintes categorias: os jovens e a manifestação das vozes e sentimentos; os professores e o compromisso com o conhecimento poderoso; a escola numa perspectiva curricularmente inteligente.

4 · Terceiro tempo: a escuta dos jovens, dos professores e do currículo

4.1 Os jovens e a manifestação das vozes e sentimentos

Pesquisar as percepções dos jovens sobre o currículo levou-me a ir até onde os jovens estão, conforme dizia o fundador da escola confessional em questão. Foi lá, no lugar em que eles estão, na escola, que os en-

⁴Os documentos analisados foram: Projeto Educativo, Matriz Curricular, Regimento Escolar da Instituição pesquisada.

contrei dispostos a falar e manifestar, por meio da sua voz, os sentimentos mais espontâneos que nutrem suas escolhas e seus projetos. Nessa seção, discorro sobre aquilo que foi dito e o que foi sentido nos momentos de fala e de escuta dos jovens estudantes da EJA.

Um dos grandes desafios, na escuta aos jovens, foi limitar o grupo. Eram muitos aqueles que gostariam de falar e de participar de uma atividade que ainda era desconhecida para eles, mas que se apontava como uma possibilidade de poderem contar as suas experiências enquanto estudantes daquela escola e das histórias que computavam nas outras escolas por onde tinham passado.

A primeira pergunta problematizada no grupo focal foi de simples, mas importante movimento. Ainda que seja uma pergunta abrangente, captou daqueles “guris e gurias”, em um contexto específico, sentimentos complementares. Perguntei a eles o que significa ser jovem. Um deles respondeu e foi muito aclamado pelo grupo, dizendo que “*ser jovem é aproveitar o que a vida fornece*” (JE1, 2016). Outras respostas foram que significa “*muitos aprendizados*” (JE2, 2016), “*altos e baixos*” (JE3, 2016), “*aventuras – eu vou lá e faço*” (JE3, 2016). Nessa deixa, perguntei sobre o que eles haviam feito de mais inusitados nos últimos meses ou qual foi a aventura que cada um lembrava. Uma das falas provocou as discussões que seguiram. Disse um deles: “*Eu decidi que não ia passar daquilo e resolvi me inscrever no EJA por indicação de um colega*” (JE42016).

Ser jovem para eles significa aproveitar as oportunidades e reagir diante delas, com o que os docentes concordam. Vitalidade, escolhas, intensidade e experimentação dos seus limites foram elementos apontados pelos professores complementando a questão. Um dos conceitos comumente mencionados também apareceu por parte dos docentes: a ideia de que ser jovem depende do ponto de vista, podendo ser explicado pela ótica da idade, ou pela “*condição comportamental*” (PQ1, 2016)⁵. Em uma das falas docentes, foi mencionada a ideia de que ser jovem pode estar associado ao “*espírito*” (PQ1, 2016) ou à “*vivacidade*” (PQ1, 2016).

Não há um conceito fechado nas respostas a essa pergunta, afinal, ela foi feita para despertar a concepção de cada um dos escutados – tanto os jovens, como os docentes – sobre esse público atendido pela escola. É nesse tempo, enquanto aprendem Língua Portuguesa, Matemática, Protagonismo, que eles crescem, amadurecem, casam, descansam, empregam, desempregam, veem seus filhos nascerem, e seus amigos jovens também morrerem, enquanto vivem seus 18, 19, 23, 27 e 29 anos. Eles falam sobre a sua história de vida sempre que têm oportunidade, pois são constituídos delas, da historicidade, das racionalidades, das visões de mundo, dos conteúdos e dos desejos que nutrem e que os constituem sujeitos. Sobre a condição desse sujeito, o projeto educativo da instituição preconiza que “o sujeito não é, mas se torna na trama de relações que estabelece” (PEI⁶, 2010, p. 55).

A convivência com outros jovens é um dos motivos apontados pelos professores para permanência dos

⁵A partir deste momento, serão utilizados recortes dos questionários respondidos pelos professores. Para melhor guiar os leitores, farei uso do seguinte código: PQ1, sendo PQ = Professor Questionado, cuja identidade será preservada, seguido de um número que se refere à singularidade de cada participante.

⁶PEI: Projeto Educativo da Instituição pesquisada.

jovens na EJA. São sujeitos cuja maioria trabalha durante o dia e estuda à noite e que enxergam na escola uma oportunidade de encontro, de socialização e de desenvolver e mostrar seus talentos por meio das atividades culturais e artísticas de que participam.

Perguntados sobre o que representa a escola para eles, os jovens destacam questões da infraestrutura que os encantam, diferentemente das escolas progressas, em relação às quais citam as atividades de formação⁷, de gincana e de homenagem aos professores. Entre as questões da infraestrutura, destacam-se as cadeiras e mesas limpas à espera deles, o elevador, os campos de futebol e a quadra de esporte. Um deles revelou a sua surpresa: “*uma coisa que mexeu comigo foi o elevador. Como assim?!?! Dentro do meu colégio tem um elevador. Parece um shopping*” (JE3, 2016). Entre as atividades, destacaram aquelas para as quais eles são chamados a participar ativamente. Mesmo que alguns sintam-se mais “*introversos e tímidos*” (JE2, 2016), “*na hora, vai!*” (JE2, 2016), e se divertem com isso.

Para os professores, o que mais chama atenção dos jovens na escola é a “*estrutura organizacional*” (PQ2, 2016), ou seja, aspectos relacionados a horários, tarefas, responsabilidades e à curiosidade pelo novo. Alguns enfoques apresentam-se diferentes, mas, em geral, coaduna com o sentimento dos jovens. Um dos professores respondeu que o que mais chama a atenção dos jovens é a presença das pessoas. Essa resposta se alinha a uma outra mencionada por alguns jovens que responderam que o que mais chama a atenção deles são os professores. Diz um deles: “*Os professores. E a paciência dos professores*” (JE4, 2016), com o que vários outros concordaram.

Sobre a representação de escola, os professores responderam que a escola representa uma perspectiva de um futuro melhor para os jovens. Por meio da percepção dos jovens escutados, a escola representa uma oportunidade de adquirirem conhecimento, de saberem coisas que não sabiam antes.

Todos os jovens participantes da pesquisa desistiram de estudar em algum momento de suas vidas, e alguns deles atribuem o fato às experiências estudantis que tiveram. Entre essas experiências, citaram a grande influência dos professores. Um deles contou: “*Eles faziam a gente ver que não podia, que era limitado, que não ia conseguir mesmo que tentasse. E aí, sora, não deu mesmo. Eu não ia mais, já que tanto fazia*” (JE1, 2016). Talvez, por esse motivo, os jovens da EJA se encantam tanto com a preocupação dos professores na escola atual. Um deles se surpreende: “*Eles fazem a gente acreditar que é capaz. Fazem a gente acreditar em quem a gente é*” (JE1, 2016).

Perguntei ao grupo focal sobre as diferenças percebidas entre as escolas progressas, todas públicas, e a escola de EJA atual. Algumas vozes travaram um diálogo acalorado que me impediu que os interrompesse.

⁷São atividades realizadas com temas escolhidos para cada série/etapa, como: valorização da vida, sexualidade e efetividade, consumo e trabalho.

Então, segue o que disseram sobre a diferença das escolas:

"Olha, primeiramente, a presença dos professores. Nunca faltam. Nunca". (JE5, 2016)

"Isso é verdade. A dedicação dos professores. Aquela coisa...eles dizem: se esforça fulano, vai, vai e faz... tu consegue". (JE6, 2016)

"Eu, por exemplo, não acreditava, antes deles dizerem que era possível". (JE2, 2016)

"Sem contar que eles trazem pronto as coisas... uma ótima qualidade de ensino". (JE7, 2016)

"É tem coisa aqui que a gente nunca viu". (JE1,2016)

Nesse diálogo, percebi o quanto de admiração e gratidão estavam contidos nos sentimentos revelados pelas vozes daqueles "guris e gurias". Foi ali que relataram várias experiências vividas com os professores no desenvolvimento das suas aulas. Cada uma delas poderia dar origem a outros artigos e escritos, porque são carregadas de estímulo e esperança nutrida no encontro entre os professores e os jovens estudantes.

4.2 Os professores e o compromisso com o conhecimento poderoso

Muitos escritos têm sido produzidos sobre aprendizagem, focando na importância da mediação docente e na aprendizagem significativa. Este artigo quer contribuir para ressignificar a ideia do ensino, de modo que não seja um em detrimento do outro (professor e estudante), mas que, a partir da fala dos jovens, possamos retomar a importância da intencionalidade do ensino. Quando os estudantes falam da surpresa que é os professores *"trazerem tudo pronto"*, podemos retomar a crítica anunciada no início do artigo, sobre a transmissão do conhecimento. Transcendo a ideia do *"tudo pronto"*, destaco a importância do planejamento prévio. Os jovens sentem-se valorizados pelo tempo que os professores dispõem planejando suas atividades. Eles não chegam de mãos vazias. Trazem intenções, textos, fórmulas, métodos, formas de fazer o ensino que concebem. Na manifestação dos professores, eles percebem a importância de planejar as atividades de forma que encontrem eco na vida cotidiana dos jovens. Percebem a importância da contextualização por meio também da inserção de temas da sua realidade, mas não se limitam a isso. Um dos professores questionados responde que presenciar os momentos de aprendizagem e descobertas com os estudantes é um feito único e gratificante: *"Fazer um aluno entrar a primeira vez no Museu que é público, ter momentos de formação, fazer com que eles se sintam valorizados"* (PQ2, 2016).

Um dos jovens, quando perguntado sobre o que o faz continuar estudando, responde: *"os professores"* (JE2, 2016). E outro complementa: *"eles querem a gente aqui"* (JE5, 2016). Assim, essas duas manifestações se desenrolam num movimento de ensino que viabiliza uma aprendizagem colaborativa, consciente, como síntese pessoal, como concebe o projeto educativo da instituição.

Aliada a todas as boas relações existentes entre os sujeitos – jovens e professores – está a relação desses com o saber. Sobre esse conhecimento, perguntei aos jovens se eles acreditam estar aprendendo mais do que antes, nas experiências anteriores, e por qual elemento evidenciariam essa aprendizagem. A resposta está nas falas que merecem ser descritas pela singeleza e importância:

"Bah! Eu aprendi mais que mil anos. Mil vezes. Os professores são bem qualificados". (JE5, 2016)

"Eu aprendi mais do que conteúdo". (JE6, 2016)

"A que a gente mais aprende é do Protagonismo⁸". (JE7, 2016)

"Ah, mas de Química também pessoal... aquela que dá um choque em nós é Química". (JE8, 2016)

"Tem um professor de Física que, sem ele, eu nunca ia saber o que eu gasto em meia hora de banho". (JE9,2016)

A partir dessas lentes, reforço a importância dos professores não só na relação que estabelecem na convivência com os estudantes e na valorização dos jovens por aquilo que produzem, mas de forma singular e especial, reforço o olhar atento aos corpos teóricos de cada disciplina enquanto componentes curriculares com objetivos específicos.

Na observação ao ambiente escolar, percebi o envolvimento dos professores nas atividades culturais extraclasse e, até mesmo, algumas manifestações das falas, revelando o quanto percebem que os estudantes gostam desses momentos informais. Os estudantes concordam, mas avaliam como de extrema importância o conhecimento que descobrem. Entre as formas de melhor aprender, os jovens destacam os debates, as intervenções dos professores nas construções em grupo, *"ajudando a fazer maquetes e cartazes"* (JE9, 2016), questionando durante as construções. Os professores confirmam isso destacando a importância dos debates e da resolução de exercícios. Falam também sobre a importância do conteúdo articulado às vivências deles.

Em minha compreensão, trata-se da oportunidade legitimada de desenvolver o conhecimento poderoso, proposto com Young (2007). Os professores percebem que os estudantes estão sedentos por aprender. E esses docentes têm a capacidade e o compromisso de ensinar. Isso não ocorre de forma mecânica, mas articulada com o contexto, sem determinismo, problematizando e propondo novos conceitos, diferentes saberes que lhes concedem elementos suficientes para compreender a realidade, representando, inclusive, possibilidade de intervenção nela. Esses não se eximem dessa responsabilidade; sabem, porém, que não são os únicos promotores desses espaços de luta, de diálogo, de construção coletiva.

⁸Protagonismo é o nome de uma das disciplinas desta escola.

Os professores mencionam que, apesar de haver uma participação importante nas atividades desenvolvidas pela escola, como as atividades culturais e de formação humana, poderiam ter maior participação no que tange à escolha de temas que são abordados em palestras no Colégio. Os professores têm consciência de que, quanto mais abrem espaços coletivos e democráticos na sala de aula, tanto mais evidenciam sua postura como intelectuais transformadores, oportunizando debates e problematizações que transcendam os conceitos disseminados pelo senso comum e viabilizam um conteúdo emancipador.

4.3 A escola numa perspectiva curricularmente inteligente

O conceito proposto por Leite e Fernandes (2010) sobre a escola como uma instituição curricularmente inteligente é abordado nesta última categoria, pois ela anuncia elementos observados na rotina da escola, na leitura dos documentos, na valorização dos estudantes pelo trabalho dos professores e nos próprios docentes, por entender que grande parte dessa qualificação passa pela coerência das propostas desenvolvidas por eles.

Na observação, pude constatar o envolvimento dos gestores na vida dos jovens e de suas famílias. Fatos como ajudar a construir um *curriculum vitae*, mediação nos processos de inscrição ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ou ainda atendimento individualizado com as famílias que partilham problemas que transcendem as situações cotidianas do ensino e aprendizagem me levaram a conhecer alguns dos posicionamentos dos coordenadores, orientadores e dos diretores, que vai além do escopo de suas funções, o qual envolve todos em um exercício que contribui para a emancipação dos jovens.

Nos documentos, a proposta curricular é dinâmica, flexível e se configura “como mapa-roteiro conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível à modificações” (PEI, 2010, p. 60).

Na fala dos estudantes, é evidente a valorização dos professores. Os jovens percebem que os professores se preocupam em oferecer as melhores oportunidades para eles. Segue outro diálogo que merece ser escrito na íntegra:

“Tem uma coisa, eu era muito leigo na área da política. Bah, eu detestava, odiava, nem queria chegar perto. Daí eu tive aula de Sociologia e de Filosofia com o professor (X)⁹. Bah, daí eu tinha ânimo de ver as propagandas”. (JE5, 2016)

“O professor (X)⁹ é aquele lá que diz assim ó: eu quero que tu desconfie de mim pra chegar em casa e pesquisar”. (JE6, 2016)

“Como é que ele fala mesmo: não acreditem em mim. Me ouçam e desconfiem. Que é pra gente duvidar dele e da outra pessoa e ir lá e tirar a nossa conclusão”. (JE7, 2016)

⁹X Será usado para manter o anonimato dos nomes de professores e da instituição citados na pesquisa.

“E eu nem tô querendo levantar a autoestima dele, mas eu tenho certeza que se a maioria tivesse uma aula de política com ele, muitos seriam bons políticos. Ele fala muita coisa que é verdade que ele fala”. (JE8, 2016)

Outros ditos como esse apontam manifestações de professores que estimulam a fala, a pesquisa, a busca pelo conhecimento e pelo desenvolvimento de habilidades que instigam o posicionamento crítico e investigativo.

Essa valorização é reconhecida pelos professores quando relatam os projetos que envolvem princípios da educação financeira e de sustentabilidade. Uma resposta sintetizou isso: *“Trabalhar nesta escola é ter demonstrações diárias da importância do meu papel. É gerar impacto imensurável em vidas, através do ensino, do amor e do exemplo”* (PQ3, 2016).

Esses aspectos aproximam o contexto da escola pesquisada com o de uma instituição que busca ser curricularmente inteligente, na medida em que envolve todos os sujeitos numa interação promovida pelas propostas internas e externas que visam à melhoria da qualidade da educação.

A sala de aula é considerada potente, pois reconhecemos, como Leite (2003, p. 51), que a “participação activa dos educadores e dos educandos em reflexões sobre os valores presentes na sociedade e nas diversas actuações” contribui para a melhora das diferentes aprendizagens, problematizando situações reais do cotidiano nas rotinas pedagógicas e na prática educativa. Conforme afirmam as autoras, esse é o grande “desafio que se coloca aos professores na actualidade, o de partilhar o ‘acto de ensinar e de fazer aprender’” (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 200). Por isso, é importante retomar as condições de ensino dos professores, dando condições para a prática reflexiva na escolha de metodologias que contribuem para a melhoria das aprendizagens de todos os envolvidos, incluindo a formação continuada e as mudanças curriculares.

Por fim, renova-se a relevância da ida a campo, com a intenção de conhecer as práticas pedagógicas a fim de credibilizar a escola, dando visibilidade para a voz de jovens ansiosos por espaços de fala e de professores comprometidos com o ato de ensinar, como mediadores dos processos significativos e emancipatórios.

5 · Considerações finais

Ao final deste estudo, as vozes dos jovens ainda ecoam. Aqui consta um recorte selecionado em função do objetivo da investigação, pois, no momento em que o gravador foi ativado, os jovens “fizeram a festa”, que também é característica da sua condição juvenil. Falaram, sorriram, brincaram. Disseram muito.

Havia um rapaz silencioso que se disponibilizou a participar. Apesar de não ter dito quase nada, demonstrou estar feliz pelo simples fato de estar ali, entre aqueles com mais vivência, menos timidez e que mais queriam dizer a sua palavra. Aquele jovem, no entanto, mostrou-me algo singelo e significativo: percebi que ele

estava representado, sentia-se incluído na fala dos colegas. Às vezes, balançava a cabeça e, outras vezes, apenas sorria. Assim, li, percebi e senti o quanto aqueles jovens sentem-se bem naquele espaço, naquela infraestrutura que os acolheu sem distinção nem preconceito. Algumas falas referiram isso quando mencionaram as questões de gênero e étnico-raciais, como, por exemplo, “*eles fazem a gente se sentir igual*” (JE10, 2016).

Os jovens conseguem perceber – ainda que não verbalizem – que o currículo vai além dos conteúdos, perpassa as relações e interações da comunidade; por isso, sentem-se inseridos nas propostas desenvolvidas e expressam sua gratidão e respeito pelos professores e pela equipe diretiva. Dá para compreender que a percepção do currículo está na forma com que a escola se comunica com eles, por meio das possibilidades e experiências de cada um para com a escola. Quando solicitei que dissessem uma palavra sobre o sentimento de estar nesta escola, responderam, mencionaram: gratidão, igualdade, inenarrável, união, responsabilidade, felicidade, oportunidade e respeito. A escola faz sentido para eles, e eles complementam a proposta desta escola, instituição que se assume como *esfera pública* (GIROUX, 1987) de direitos no que tange à democratização do acesso ao conhecimento e as leituras de mundo que possibilita.

Do olhar pesquisador, de quem observou e presenciou momentos de formação dos professores entrevistados, reflito sobre a necessidade de ampliar a compreensão de uma Matriz Curricular que não está fechada, que precisa de rigorosidade acadêmica, planejamento intencional, com objetivos coerentes e que tal organização é passível de ser completada ou construída a partir das vivências e dos contextos, sem limitar as experiências vividas, mas no caminho de propor novos horizontes e outras possibilidades de evolução acadêmica e profissional. Tal movimento de “customização” das práticas educativas legitimam a potencialidade do currículo da EJA.

Quando os professores compreendem essa dinâmica flexível, conseguem assumir a autoria de desdobrar as competências, construir e elaborar teias de conhecimento capazes de articular os diferentes saberes que possibilitam emergir temas contextualizados que dão vida a projetos interdisciplinares, evitando apêndices.

No momento de despedida, depois de uma hora de audição, eu agradeço as contribuições, e um dos jovens encerra:

“Sora', sabe naquela hora que a senhora perguntou qual era a diferença entre a escola (Y) de onde eu vim e esta escola (Z)11? Isso! Isso é diferente. Lá não tinha essas coisas de ouvir a gente, querer saber o que a gente pensa sobre as coisas” (JE1, 2016).

Esse registro importa destacar. Quando se abriu a possibilidade do grupo focal, apareceu uma demanda grande que evidenciou o quanto está emergente a necessidade de abertura de espaços de escuta, pois eles, os jovens, e também seus professores, têm muito a dizer. E cada um de nós também, pois nossas experiências, quando adentramos à escola, merecem ser pesquisadas e escritas, para que a história nos faça ter presente quantos avanços e quantas possibilidades podemos descobrir quando nos disponibilizamos à escuta sensível dos que transitam pelos territórios escolares.

Referências

- DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 24, set/dez, p. 40-52, 2003.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos, currículos. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Correz, 1987.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.
- LEITE, Carlinda. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.
- PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)**. Brasília, DF: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/ Ministério da Educação, 2004.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2006.
- MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p.1287-1302, set./dez.2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 out. 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.
- PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 2003.
- PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana: teorias, métodos e estudos de caso**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais na Universidade de Lisboa, 2002.