

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Sirlene Souza e Silva

UMA EXPERIÊNCIA DE SUCESSO:
relato da construção de um currículo interdisciplinar para a educação de jovens e adultos
(EJA) na escola pública

MESTRADO EM EDUCAÇÃO CURRÍCULO

SÃO PAULO

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Sirlene Souza e Silva

UMA EXPERIÊNCIA DE SUCESSO:
relato da construção de um currículo interdisciplinar para a educação de jovens e adultos
(EJA) na escola pública

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

SÃO PAULO

2010

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos oferecendo este trabalho, fruto de anos de encontros e reflexões, a todos os meus amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa da Interdisciplinaridade – GEPI, liderado pela Profa. Ivani Catarina Arantes Fazenda, que me acolheu e me orientou de uma forma única, com sabedoria, generosidade e humildade.

Agradeço a todas as grandes mulheres que conheci ao longo de minha vida, a começar pela minha mãe, Alaíde Souza, com toda sua sabedoria e simplicidade; as minhas amigas, Márcia Molnar e Veronice Aparecida Ferreira, pela compreensão; a minha irmã, Juselene Souza e Silva, pelo carinho e confiança; as minhas cunhadas, Roseli de Fátima Mancini Silva e Cássia Guimarães Silva, pela cooperação; à coordenadora geral do CIEJA, Eda Luis, pela confiança e estímulo; a minha companheira de GEPI, Dirce Encarnacion Tavares, que me segurou pela mão nas horas de insegurança; e a todas grandes mulheres que na interação e no diálogo contribuíram para fazer de mim uma pessoa melhor.

Agradeço também a todos os educadores do CIEJA, amigos de trabalho, que me compreenderam e me apoiaram na caminhada rumo ao conhecimento. Para mim é muito importante não apenas reconhecer o trabalho de um grupo como também poder contar com um sentimento recíproco.

A todos os professores da PUC que me deram aula, que de alguma forma deixaram suas marcas e contribuíram para a construção desse trabalho, pela humildade e generosidade, meus profundos agradecimentos.

Meu especial agradecimento às professoras doutoras Laurinda Ramalho de Almeida e Dirce Encarnacion Tavares e aos professores doutores Ruy Cezar do Espírito Santo e Diamantino Fernandes por gentilmente atenderem ao convite para participar desse momento ímpar.

Por último, porém não menos importante, meus agradecimentos à Secretaria Estadual de Educação (SEE) que fez possível um sonho já tão antigo ao me conceder uma Bolsa Mestrado.

Transformação

*O momento de transformação é mágico
Há nele uma percepção profunda do momento presente
Há um mergulho no cerne da existência
Há sincronicidade, numa grande harmonia de “ser”*

*É como aquele exato momento em que a lagarta se transforma em borboleta
E voa, sem nunca ter voado
E é bela, de uma beleza nunca percebida antes
E é borboleta, depois de um tempo de ser lagarta*

*A transformação no homem é como um momento musical
Uma fusão de cores
Uma convergência de energia
Uma percepção do “todo”...*

*É sincronicidade
A magia da mutação
O surgimento do “novo”
O desvelamento de uma face antes escondida*

*Assim o homem vai se transformando
E crescendo
E evoluindo*

Nas suas múltiplas possibilidades de “virar borboleta”...

*Buscar sintonia com a mudança que se aproxima
Ganhar consciência da nova transformação
É fazer história
É estar presente no coração do mundo*

*Transformando a si mesmo
Deixando seu sinal de amor naquele que passa e sente a mudança
Deixando seu traço no ambiente que se renova
Deixando seu rastro no caminho percorrido, como sinal de esperança.*

Ruy Cesar do Espírito Santo



RESUMO

A EJA apresenta peculiaridades e necessidades completamente diferentes da educação disponibilizada para crianças. Desta forma esta pesquisa investiga um projeto desenvolvido por educadores de um Centro Integrado para EJA, no município de São Paulo, na região do Capão Redondo. Ao analisar a prática dos profissionais desse Centro Integrado, do ponto de vista do “encontro” e da “afetividade”, busquei compreender, a partir da utilização da descrição, desvelar a interdisciplinaridade na construção do currículo, na intenção de responder ao seguinte questionamento: A construção de um currículo interdisciplinar é uma possibilidade ou um mito na EJA de escola pública municipal? Para tanto, parti da hipótese de que a interdisciplinaridade, aliada à afetividade na prática educativa é uma possibilidade para superação da fragmentação, redução da exclusão e do preconceito na EJA. Por essa razão, foram escolhidos como referenciais teóricos, alguns autores que podem abrir caminhos para um novo pensar na Educação, como: Wallon, com suas contribuições acerca da alternância afetividade/cognição; Freire, com sua proposta de educação para a autonomia; Zabala, que sugere um currículo sob o enfoque globalizador; Apple, que acredita na possibilidade de currículo crítico e Fazenda, com a representação brasileira da interdisciplinaridade pensada, sentida, vivida e compartilhada com todos que se pretendem, também, interdisciplinares. Analisei também os “dificultadores” da prática educativa para compreender que a superação dos problemas educacionais não é responsabilidade a ser atribuída exclusivamente aos educadores que sofrem a influência de vários fatores internos e externos à escola que precisam ser compreendidos e superados na construção de um currículo dialógico e mais humano para a EJA. Nessa perspectiva, educadores reveem sua prática educativa, analisam criticamente as concepções e teorias que sustentam essa prática, valorizam a escola como um importante espaço de capacitação profissional na constituição de um grupo ancorado no diálogo e nas parcerias para construção coletiva de uma escola viva em que o aprender a ler e escrever ultrapassa o processo de alfabetização, numa aprendizagem que envolve o sujeito por inteiro.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Interdisciplinaridade. Currículo. Afetividade.

ABSTRACT

The EJA Program (Youth and Adult Education) presents peculiarities and needs completely different from the education available for children. This way, the present research investigates a Project developed by educators of an Integrated Center for the EJA Program, in the municipality of São Paulo, in Capão Redondo region. While analyzing the practice of the professionals of this Integrated Center, from the point of view of “encounter” and “affection”, I tried to understand using description and unveil the Interdisciplinarity in the creation of the curriculum, intending to answer the following questioning: Is the creation of an interdisciplinary curriculum possible or is it a myth in the EJA Program of a municipal public school? For that, I started with the hypothesis that the Interdisciplinarity, allied to affection in the educative practice is a possibility to surpass the fragmentation, the reduction of the exclusion and preconception in the EJA Program. Because of this, some authors were chosen as theoretical reference, and they can clear a path for new thinking in education. They are: Wallon, with his contributions about the alternation affection/cognition; Freire, with his proposal of education for autonomy; Zabala, that suggests a curriculum with a comprehensive approach; Apple, that believes in the possibility of a critical curriculum; and Fazenda, with the Brazilian representation of the Interdisciplinarity that is thought, felt, experienced and shared with everyone that also pretend to be interdisciplinary. I also analyzed the “difficultators” of the educative practice to understand that overcoming the educational problems is not a responsibility that has to be exclusively attributed to the educators that suffer with the influence of several factors internal and external to the school that need to be understood and surpassed in the creation of a dialogic curriculum, more human for the EJA Program. In this perspective, educators revise their educative practice, critically analyze the conceptions and theories that maintain this practice, value the school as an important space to capacitate professionals in the constitution of a group anchored in the dialog and in the partnerships for collective construction of a living school where learn how to read and write surpasses the process of literacy, in a learning involving the entire subject.

KEY WORDS: EJA Program. Interdisciplinarity. Curriculum. Affection.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 ESCOLA VIVA: UM PROJETO EM PARCERIA	13
1.1 Imagens do Centro Integrado	25
2 EJA, PECULIARIDADES E NECESSIDADES	33
3 EU – DA PROFESSORA À PESQUISADORA	41
4 ENCONTRO	49
4.1 ... da atitude interdisciplinar	52
4.2 ... do sentido	58
4.3 ... da indignação	65
4.4 ... da afetividade	69
5 “DIFICULTADORES” DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	78
5.1 Crenças e mitos	78
5.2 Reformas educacionais	81
5.3 Desânimo docente	83
5.4 Formação profissional e o saber docente	85
6 CURRÍCULO PARA EJA: POSSIBILIDADE OU MITO?	87
6.1 Escola democrática	91
CONCLUSÃO	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99

INTRODUÇÃO

TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Enquanto professora de Ciências e Biologia, leciono em escola municipal e estadual. Mas por ser de família humilde, tive dificuldades para completar os estudos e, assim, seguir uma carreira, uma vez que trabalhava ao mesmo tempo em que cursava a faculdade de Biologia. Como todo aluno desse curso, também alimentava o sonho de trabalhar em laboratório de análises ou de pesquisa. No entanto, surgiu a oportunidade de lecionar em escolas públicas, à qual me agarrei. Embora me tornasse uma professora – ainda que por acaso –, restou-me a frustração, alimentada por um discreto desprezo de haver optado pela licenciatura, e não pela pesquisa. É que, entre os alunos da Biologia, a docência é considerada uma atitude típica dos “fracos”¹

Por gostar de estudar, sempre nutri o sonho de fazer mestrado. Antes, queria fazê-lo em Microbiologia, entretanto, isso não foi possível devido a minha dupla jornada de trabalho. Hoje, vejo que inconscientemente fiz a melhor opção, pois tenho certeza de que minha verdadeira vocação está na Educação. Quando comecei a lecionar, sem nenhum preparo, apenas me forneceram alguns diários e a indicação das salas para a quais eu deveria lecionar. Dessa forma, como acontece com a grande maioria dos professores, tive de aprender a lecionar na prática, com muita dificuldade e de forma solitária. Apesar disso, não desisti e logo me “apaixonei” pelos alunos e pela profissão.

Após alguns anos, já no exercício da docência, fiz muitos cursos de atualização. O medo de acomodar-me aos conteúdos e às práticas da sala de aula, os quais mais me traziam dúvidas que certezas, estimularam-me a preencher lacunas em minha formação deixadas pela graduação, que não prepara adequadamente o professor de ciências para a prática. Não percebia, contudo, que fazia cursos de especialização apenas na área da Biologia, o que no fundo, era a manifestação inconsciente do velho sonho de fazer pesquisa nessa área.

¹ Barbieri (2001, p. 10) comenta que nos seminários e congressos fica evidente o preconceito em relação ao estudante da Biologia que escolhe a docência, que é desprezado e considerado fraco. Essa autora ainda discorre sobre o fato de os cursos de graduação não preparar adequadamente os professores de Ciências.

Depois de muitos cursos, compreendi que não adiantaria buscar apenas atualização científica. Uma formação apenas teórica poderia levar-me a um conjunto de frases memorizadas sem qualquer aplicação. Percebi, portanto, que apenas definições teóricas não bastariam para a construção de um saber nas aulas de Ciências e que a compreensão de um fenômeno qualquer não pode ser transmitida, mas sim operada mediante a participação do estudante².

Em um dos muitos cursos que fiz, uma professora, a quem teria de entregar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desafiou-me a fazê-lo na área da educação. Até então, nunca havia pensado na hipótese de pesquisar assuntos ligados a essa área. Aceitei o desafio e fiz um trabalho que me rendeu alguns elogios. Percebi o quanto gostava de lecionar e como a ideia de trabalhar em laboratório não passava de um mito.

Gradativamente desenvolvi certo interesse pelo processo de construção do conhecimento³. Por isso, foi preciso também buscar cursos de atualização pedagógica, principalmente no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Só o conhecimento técnico da Biologia não seria suficiente para responder as diversas perguntas e angústias que se acumulavam em minha história docente. Assim, resolvi cursar Pedagogia, uma graduação que, suscitando-me constantes questionamentos, levou-me a fazer o mestrado em Educação – Currículo.

É verdade que, de modo geral, a educação passa por uma grande crise. Mas a educação de jovens e adultos, principalmente com a qual venho trabalhando, é ainda mais preocupante. A primeira vez em que entrei em contato com esse tipo de educação, estarreceu-me ver que todos os estudantes eram muito mais velhos do que eu. Um verdadeiro choque com a realidade, infelizmente comum a professores iniciantes que não são adequadamente preparados para enfrentar a realidade escolar. Como não fora avisada, preparei uma aula para crianças de, aproximadamente, onze anos de idade. Fiquei apavorada, saí da sala por alguns minutos, respirei e pensei no que faria, pois, com certeza, aquelas pessoas tinham uma grande experiência de vida, razão por que não poderiam ser tratadas como crianças. Voltei à sala e conversei um pouco para tentar conhecê-las. A seguir, intuitivamente devido à inexperiência típica de início da carreira docente, escrevi o tema da aula na lousa e comecei a perguntar-lhes

² Astolfi e Develay (1994) chamam a atenção para o cuidado que se deve ter para que o conhecimento de Ciências não seja simplesmente transmissão de definições teóricas.

³ Oliveira (In: LA TAILLE, 1992) discute a construção do conhecimento a partir da análise da teoria de Vygotsky.

o que já sabiam sobre o assunto para, a partir desse conhecimento, iniciar minha exposição sobre o assunto da aula⁴. Foi nesse momento que surgiu em mim uma inquietação crescente sobre essa modalidade de educação.

Essa inquietação aprofundou-se quando fui convidada para trabalhar no Centro de Educação para Jovens e Adultos, onde a equipe desenvolve alguns projetos diferenciados com base em uma concepção de educação voltada para jovens e adultos com ênfase na valorização do ser humano. Projetos relacionados com as preocupações e necessidades do estudante e sua comunidade, como por exemplo, estudar o meio ambiente, focando o entorno escolar e ao mesmo tempo pesquisar os órgãos responsáveis pela limpeza das ruas e dos córregos e manutenção de praças, entre outros, na intenção de reivindicar melhorias e fazer campanhas de preservação. E como a Biologia e a Pedagogia já não respondiam as inúmeras questões que surgiam a todo o momento, decidi pesquisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da minha própria prática⁵.

A ideia de investigar o Centro Integrado mantido pela Secretária Municipal de São Paulo, localizado no Capão Redondo, zona sul, onde trabalho, foi reforçada quando, algum tempo atrás, mudaram-se os governantes municipais e tentaram acabar com ele. Como é de conhecimento geral, os projetos educacionais mantidos pela administração pública são tão efêmeros quanto os administradores públicos da cidade. Os projetos acabam quando novos administradores os engavetam para viabilizar outros novos projetos, que, possivelmente, irão render-lhes *status* político. Mas essa não será uma realidade do país? Deste modo, ao analisar a história da alfabetização de adultos no Brasil, é possível perceber o jogo de interesses que tem direcionado as campanhas de alfabetização e as reformas educacionais, todas acompanhadas de um discurso oficial alienante que conduz o alfabetizado a um “silêncio letrado”⁶.

Como era esperado, assim que mudou a administração, tentou-se transformar o Centro Integrado em uma escola de EJA suplência, cuja preocupação está geralmente relacionada

⁴ Paulo Freire (2001) defende um ensino a partir do conhecimento do estudante para que ele o construa de uma forma significativa. Coll (2003) também acredita que o aprendizado significativo ocorre a partir do conhecimento prévio do aluno.

⁵ A pesquisa da própria ação é defendida por Gaston Pineau (2006).

⁶ A expressão “silêncio letrado” é usada por Melo (1997, p. 95) para designar o alfabetizado que decodifica as palavras, mas não interpreta e nem reflete criticamente sobre o que lê, ou seja, não desenvolveu o uso social para a leitura e a escrita.

apenas com a escolarização⁷, e não necessariamente com o aprendizado na sua integralidade. No entanto, é preciso firmar uma concepção de educação para jovens e adultos que não seja uma versão empobrecida do ensino regular, visto que os processos de construção do conhecimento e da aprendizagem dos adultos são bem menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e aos adolescentes⁸. Dessa forma, decidi investigar esse Centro Integrado⁹, enquanto ele sobrevive a mais uma administração.

A equipe do Centro Integrado, já há algum tempo, vem estudando vários textos para compreender melhor a interdisciplinaridade e fazer dela uma prática na escola e nas aulas, assunto que gerou um grande interesse em mim. Por isso, passei a ler os livros da professora e pesquisadora Ivani C. A. Fazenda¹⁰ e a me corresponder com ela por e-mail. Graças a seu conhecido carisma e compreensão, também passei a frequentar suas aulas no Grupo de Estudo e Pesquisas em Interdisciplinaridade (GEPI), onde pude “beber na fonte do conhecimento”¹¹.

A fim de me preparar para um futuro mestrado, comecei a ler teses sobre a interdisciplinaridade. Em algumas delas, o autor parecia dirigir-se a mim, enquanto que, em outras, o autor era distante e impessoal. Naquelas em que a interdisciplinaridade permite uma abordagem não linear, a leitura foi mais prazerosa do que naquelas em o tema é abordado de forma impessoal, linear, em terceira pessoa, pois, no primeiro caso, o leitor estabelece um diálogo com o autor como uma forma de contextualizar¹² o tema. Interessei-me de imediato por essa forma de escrever, que não sabia ser possível até começar a frequentar o GEPI na PUC, e decidi fazer o mestrado na linha da interdisciplinaridade.

Atualmente, acredito que essa concepção precisa fazer parte da prática educativa na EJA. Um projeto interdisciplinar contribuiria, em muito, para amenizar a exclusão do adulto

⁷ O termo escolarização é utilizado com o sentido de ensino para garantir apenas a finalização do curso fundamental ou médio e não necessariamente para promover a aprendizagem.

⁸ É certo, garante Ribeiro (2001), que o ser humano pode manter um bom nível cognitivo até uma idade avançada, porém é necessário que haja adequação da escola, do currículo, do material didático e do método de ensino à EJA, uma vez que esses ingredientes foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes, os quais, se aplicados a adultos, os desestimulam a frequentar a escola.

⁹ Por questões éticas omitirei o nome do Centro Integrado para EJA investigado, mas acrescento que existem outros como ele na cidade de São Paulo, no entanto, apresentam trabalho pedagógico diferente.

¹⁰ Pesquisadora que mais tem se destacado no estudo sobre Interdisciplinaridade no Brasil, desde os anos de 1970.

¹¹ “Beber na fonte do conhecimento” foi uma metáfora utilizada, por diversas vezes, nas reuniões do GEPI em 2006.

¹² Contextualizar, aqui tem o sentido de tentativa de transpor o leitor para o mundo do escritor, buscando transformar o leitor em ator da história (FAZENDA, 2001a, p. 40-41).

fazendo-o se sentir produtor da construção de seu próprio conhecimento¹³. Portanto, se no início minha ideia era investigar os fundamentos da interdisciplinaridade presentes nos projetos de sala de aula do Centro Integrado, agora, dada a complexidade do trabalho desenvolvido, essa ideia foi substituída por um desejo quase que incontrolável de investigar todo o trabalho pedagógico desenvolvido. Assim, investiguei a organização, as interações, as parcerias e os projetos desenvolvidos para desvelar os fundamentos da interdisciplinaridade contemplados na sua prática pedagógica na construção de um currículo capaz de promover um ensino interdisciplinar de qualidade¹⁴ em uma escola democrática¹⁵. Portanto, para investigar a prática educativa e responder as questões que envolvem essa pesquisa, foi escolhido o caminho da descrição¹⁶, que é uma metodologia utilizada na pesquisa e constitui importância significativa no desenvolvimento da pesquisa qualitativa. As descrições podem ser emotivas, mas nunca certas ou erradas. Quem descreve, descreve algo para alguém, isso envolve um assunto e um objeto.

¹³ Mas a prática da interdisciplinaridade depende da presença efetiva de um projeto educacional centrado numa intencionalidade com base nos objetivos a serem alcançados pelos estudantes (FAZENDA, 1998). Garcia (2000) acrescenta que interdisciplinaridade é capaz de introduzir mudanças profundas na educação brasileira.

¹⁴ Para Rios (2001), a qualidade é um atributo essencial da realidade. Há boa e má qualidade, trata-se de qualificar a qualidade, de refletir sobre a significação de que ela se reveste no interior da prática educativa. Associada está a competência que pode ser definida como saber fazer bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão. Ambos os termos têm sido empregados com múltiplas significações o que dá margem a equívocos e contradições. O ensino competente é o ensino de boa qualidade. É preciso superar e denunciar os vários discursos de ensino competente que se dispõem a trazer fórmulas fechadas do saber e do comportamento nas relações entre as pessoas, fazendo desaparecer a dimensão propriamente humana da experiência. Visto que os conceitos de qualidade e competência se alteraram em função da imposição ideológica, o que se deseja para a Educação não é qualidade total, mas uma educação da melhor qualidade como algo a ser construído pelos sujeitos.

¹⁵ Esse Centro Educacional foi considerado uma escola democrática pela pesquisadora Helena Singer da UNICAMP, no V Congresso Internacional de Educação: uma escola para cidadãos, realizado no dia 11 de abril de 2007, no Ginásio do Ibirapuera, em São Paulo.

¹⁶ A descrição é amplamente defendida por Martins (In: FAZENDA, 2006, p. 47-58).

1 ESCOLA VIVA: UM PROJETO EM PARCERIA

É de conhecimento geral que as escolas públicas são instituições de ensino completamente fechadas, de onde é difícil entrar ou sair. Muros altos e grades surgiram em resposta à violência. A comunidade escolar se fechou, em todos os sentidos e as relações interpessoais foram reduzidas a quase zero, sendo possível perceber até mesmo certa rivalidade entre os integrantes da escola e a comunidade vizinha. Mas parece que esse isolamento não tem resolvido, a escola continua sofrendo com vandalismo, arrombamentos, roubos, entre outras coisas do gênero. Isso somente conseguiu afastar a população que não se sente pertencente a esse território tão hostil.

Entretanto, o ser humano é um ser sempre em construção e seu meio tem grande importância no desenvolvimento de suas aptidões. Para que a escola seja realmente um importante meio de desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, é preciso que seja uma escola democrática que construa um currículo organizado a partir de práticas pedagógicas interdisciplinares para proporcionar as condições adequadas para o desenvolvimento do estudante da EJA¹⁷.

Neste contexto, o Centro Integrado para EJA já nasceu da indignação, em 1999, quando foi criada a instituição de ensino sem prédio definitivo onde as salas eram montadas, de segunda a sexta, em uma igreja. Nas noites de sexta-feira, a escola desaparecia para dar lugar à igreja. Os educadores se organizavam para guardar a pouca mobília e todos os materiais escolares em um único local. Era chamada pelos educadores e alunos de “escola virtual”. Em 2003 a prefeitura alugou um prédio que foi escolhido pelos educadores. O Centro Integrado passava a existir propriamente dito em um sobrado de três andares, coberto por um telhado colonial bem charmoso, pintado com cor clara, com janelas amplas envernizadas. Parecia uma mansão daquelas encontradas em bairros nobres, uma casa arejada e limpa com

¹⁷ Com relação à organização da escola, Canário (2006, p. 15-16) critica o que ele chama de forma escolar de ensinar, em que a escola menospreza a experiência não escolar dos alunos que são vistos como “tábula rasa”, apresenta tarefas às quais o aluno tem dificuldade de atribuir sentido, insistindo em ensinar soluções e respostas prontas para problemas que admitem uma pluralidade de soluções, subestimando a capacidade de pesquisa e de descoberta do aluno. Sua organização é estandardizada quanto ao tempo da aula, agrupamento dos alunos em turmas e saberes em disciplinas. O currículo é visto como um menu de informações a ser transmitido ao aluno em doses sequenciadas, numa lógica autoritária baseada no taylorismo da produção industrial, controlada por testes que visam excluir os produtos defeituosos. Essa forma de organização escolar sofreu um processo de naturalização ao longo do tempo e se mantém até a atualidade.

banheiros limpos, perfumados, com espelho, papel, sabonete e toalha, como o banheiro de uma casa residencial e por isso sem separação de sexo. Um lugar agradável de visitar e permanecer, com um belo jardim nos fundos. Uma casa mais bonita que a residência da maioria dos alunos. Como dizem os alunos: “Uma escola que não parece escola”.

Acreditando na possibilidade de um currículo flexível, democrático, interdisciplinar e emancipador, os educadores do Centro Integrado desenvolvem desde a sua criação uma proposta pedagógica diferenciada para EJA. Optaram por uma organização que não afastasse a comunidade, muito pelo contrário, fazem-na participar do processo educativo. Assim, nesta escola as portas ficam abertas em tempo integral para que os alunos e a comunidade tenham acesso e se sintam parte do lugar. Os armários também não possuem chaves, parte-se do princípio de que todo o material é de uso coletivo e deve, após o seu uso, ser devolvido ao seu devido lugar. Apesar de toda essa abertura, essa escola só foi assaltada uma única vez em dez anos.

Além de defender a escola aberta na sua forma mais ampla, para atender as necessidades educativas dos estudantes, os educadores procuram estabelecer parcerias com as entidades vizinhas que desenvolvem importantes atividades sociais na região. Alguns educadores e alunos são integrantes dessas entidades e acabam por facilitar e promover essas parcerias.

Como uma das metas dos educadores é a construção de um conhecimento vivo, ousaram construir um currículo com disciplinas organizadas em área de conhecimento para ensinar conteúdos contextualizados a partir de temas. As disciplinas das áreas de conhecimento apresentam a mesma carga horária, o que determina uma maior atuação de uma ou da outra é o tema escolhido pelos alunos, no qual os conteúdos são organizados para garantir a construção dos conceitos objetivados. As disciplinas eram organizadas em três áreas de conhecimento: Ciências da natureza (Matemática e Ciências); Linguagens e códigos (Língua Portuguesa, Inglês, Artes e Educação Física) e Ciências humanas (História e Geografia). Como se percebeu um grande desejo dos estudantes em desenvolver a reflexão, a Filosofia foi introduzida no currículo. Portanto, as disciplinas foram reorganizadas em quatro áreas, são elas: Ciências e o pensamento filosófico (Ciências e Filosofia); Ensaios lógicos matemáticos (Educação Artística e Matemática); Ciências humanas (Geografia e História) e

Linguagens e códigos (Português, Inglês e Educação Física)¹⁸. Toda essa organização não perdeu de vista as expectativas de aprendizagem para EJA proposta pela Secretaria Municipal de Educação¹⁹.

Além de planejarem por área de conhecimento, os professores também trabalham em dupla docência na tentativa de produzir um conhecimento contextualizado, significativo e menos fragmentado. Nas aulas atuam dois professores, mas não é propaganda do governo atual, visto que é um procedimento adotado desde 1999, com ambos especialistas atuando nas áreas de conhecimento. Em vez de dividir as salas ao meio os educadores optaram por unir professores e alunos dentro delas. A integração das disciplinas e a dupla docência não resolvem a questão da fragmentação do conhecimento, mas garantem a interação entre professores e os conteúdos das disciplinas. Porém, as áreas de conhecimento não são fixas, em outros momentos já foram construídas áreas de conhecimento que fugiram ao tradicional. Por exemplo, Ciências e História fizeram um casamento perfeito, quase não se percebendo nas aulas o limite entre as duas, com os conteúdos de ambas caminhando juntos; Língua Portuguesa e Ciências foi um aprendizado, permitindo fazer ciência, ao mesmo tempo que leitura e escrita. Foi graças a essas experiências que superei dificuldades de escrita, decorrentes do meu próprio processo de alfabetização. Além disso, aprendi a ensinar Ciências utilizando diversos tipos de textos, inclusive os poéticos. Nesta escola a aula é um encontro entre professores, alunos e conteúdos na construção de uma aprendizagem significativa²⁰, inclusive, nesta escola, as aulas são chamadas de “encontros”.

Os educadores se reúnem todas as sextas-feiras por um período de oito horas. Uma parte do tempo dessa reunião semanal é destinada ao planejamento da semana. As duplas docentes dos três turnos (seis períodos) planejam juntas e separam todo o material que será utilizado na semana. As aulas são planejadas de forma integrada, já que são ministradas em

¹⁸ Com relação à reorganização escolar, segundo Canário (2006, p. 19-20), as escolas precisam evoluir no sentido de um funcionamento como comunidade de aprendizagem com professores produtores de inovações, articulando, no seu exercício profissional, a produção de mudanças com as dimensões da pesquisa e da formação. A reinvenção da escola apela para a capacidade de organizar os recursos existentes de modo diferente; romper com as invariantes organizacionais da escola, como a gestão do tempo, do espaço e dos grupos de alunos, entre outros. Modos alternativos de gerir, novas formas de articulação dos saberes disciplinares e trabalho colaborativo são condições para fazer evoluir o estabelecimento de ensino para um sistema de produção de saberes que estimula o ato intelectual de aprender, aprender pelo trabalho e exercer o direito à palavra.

¹⁹ SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação técnica. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para educação de jovens e adultos EJA. São Paulo: SME/DOT, 2008. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

²⁰ Alves (In: FAZENDA, 2008) entende por aprendizagem significativa a aprendizagem que resulta em uma boa compreensão por parte dos alunos, devido à relação dos conteúdos com o contexto e com sua aplicabilidade. É a aprendizagem que dá significado ao assunto estudado.

duplas. Esses professores se libertaram das amarras do livro didático, utilizando os materiais didáticos de uma forma toda própria. Fazem uso, ao mesmo tempo, de uma grande variedade de materiais, entre eles o livro didático, jornais, revistas, internet, livros literários, filmes, canções, panfletos, entre outros, retirando deles, apenas o que há de melhor para o planejamento das sequências didáticas²¹.

Uma das preocupações dos educadores do Centro Integrado é como ensinar de maneira a produzir na prática o cidadão que a sociedade deseja, de forma que o cidadão almejado deixe de fazer parte só da teoria, deixe de ser um simples chavão presente na maioria dos currículos e planejamentos e ausente na prática educativa. Para o estudante adulto essa é uma questão bastante importante por esse estudante, muitas vezes, já ser um cidadão atuante em sua comunidade, o que precisa ser considerado²². Por isso as sequências didáticas²³ são planejadas a partir de temas escolhidos pelos próprios alunos, durante questionamentos, discussão e votação, de acordo com seus interesses, como por exemplo, meio ambiente, identidade, direitos humanos, cultura, trabalho, entre outros. Além de aprenderem os conteúdos específicos de cada disciplina, de acordo com os assuntos discutidos e com as questões cotidianas que os incomodam, os alunos esquematizam projetos que envolvem o tema, fazem pesquisas, discutem problemas da comunidade e ao mesmo tempo, escolhem e preparam um produto final para esses projetos. Esse produto final varia com o tema, podendo ser peças teatrais, fotos, danças, músicas, intervenções em orfanatos, asilos, praças ou, ainda, campanhas e panfletagem de conscientização. É uma prática que reúne os conhecimentos construídos no caminho do projeto para socialização com a comunidade interna e externa à escola. Desta maneira recupera-se para a instituição escolar a sua verdadeira razão de ser: a construção de espaços onde se aprende a ser cidadão, analisando

²¹ Superar a forma escolar de ensinar, segundo Canário (2006, p. 18), significa transferir do ensino para a aprendizagem o eixo central das preocupações. Significa considerar a experiência de quem aprende como recurso para sua formação. Significa privilegiar as perguntas, centrar o conhecimento em um processo de pesquisa. Significa reconhecer o valor do erro nos processos de aprendizagem para a produção do saber.

²² Segundo José (2008, p. 89), o aluno, no cotidiano da escola, vai aprendendo a participar das propostas sociais como na organização da escola. Aos poucos se faz o cidadão que consciente dos seus deveres e direitos tem a possibilidade de torná-los concretos por suas ações.

²³ Para Zabala (1998), uma sequência didática é uma sequência de atividades que deve: permitir determinar o conhecimento prévio do aluno; propor conteúdos significativos e funcionais; adequar-se ao nível de desenvolvimento de cada aluno; representar um desafio alcançável para o aluno; provocar um conflito cognitivo e promover a atividade mental do aluno para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os prévios; ser motivadora em relação à aprendizagem de novos conteúdos; estimular a autoestima e o autoconceito para que o aluno sinta que aprendeu e ajudar o aluno a adquirir habilidades para que o aluno seja autônomo em suas aprendizagens. Mas, a sequência didática constitui apenas uma linha de pensamento para o professor que introduz modificações de acordo com a realidade de cada grupo de estudantes, não é linear nem estática.

informada e criticamente o que está ocorrendo na sociedade e desenvolvendo atitudes de colaboração e participação nas resoluções de problemas coletivos²⁴.

Essa forma de trabalho faz do Centro Integrado uma escola viva. Cada dia acontece alguma coisa diferente, alunos fora das salas, dedicadamente ensaiando ou apresentando algum tipo de atividade, no piso azul (um pequeno pátio externo, pintado de azul, onde ocorrem todas as apresentações e negociações). Para cada discussão ou apresentação todos os alunos são convidados, com isso aprendem que o ensino acontece em todos os espaços da escola e aprendem também a respeitar e apreciar o trabalho dos colegas. Algumas vezes, são os próprios professores que ensaiam durante alguns minutos uma pequena apresentação para lembrar alguma data específica, para dar boas vindas aos alunos novos ou simplesmente para estimulá-los a perder o medo de falar em público para apresentar seus próprios trabalhos. Neste piso azul, também acontece o lanche comunitário, um tipo de confraternização para a qual cada aluno traz o prato que sua condição financeira permite, e se não tem condição, participa do mesmo modo, é o exercício da humildade do dar e do receber. Constituindo o verdadeiro milagre dos pães, no final do dia todo o alimento excedente é mandado para um orfanato próximo. Alguns alunos aproveitam o evento para, orgulhosamente, apresentar seus familiares aos educadores²⁵.

Como os jovens e adultos, por vários motivos, apresentam uma rotina de vida muito atribulada, principalmente por serem trabalhadores, também se pensou na organização do tempo de forma a favorecer a aprendizagem, inclusive dos deficientes. São seis períodos, com aulas de duas horas e quinze minutos, para atender trabalhadores plantonistas que mudam sempre de horário; donas de casa que precisam estudar entre os horários de escola dos filhos; jovens com filhos ou com problemas com a justiça. Porém, para completar as oitocentas horas exigidas por lei, o estudante desenvolve atividades extraclasse, nas quais o aluno determina

²⁴ Segundo Canário (2006, p. 23-34), os problemas da educação e dos profissionais docentes são tantos que é preciso almejar as soluções, não partindo dos meios disponíveis, mas, sim, dos objetivos a serem atingidos, partindo da perspectiva do aprender, e não do ensinar, com a curiosidade e a solução de problemas no centro do trabalho de aprender. Também é importante considerar que a aprendizagem ocorre na escola e em outros contextos e por isso os papéis de quem ensina e de quem aprende podem ser reversíveis. Para tanto, os professores terão de assumir a postura de profissionais zelosos, o que implica infringir regras para construir uma profissão como ato de criação na relação com o aluno com disponibilidade para saber escutar e aprender com ele.

²⁵ Para Canário (2006, p. 46), o projeto aprender a aprender, anunciado como estratégia pelos teóricos da educação, exige das escolas uma profunda transformação organizacional de forma a oferecer aos alunos situações de aprendizagem pertinentes ao público e ao contexto. Assim, os alunos serão “criadores de sentido” para um trabalho escolar que possa ser vivido pelos alunos como “expressão de si”.

como e quando fazer. Entre as atividades extraclasse estão atividades como: o diário de bordo, as oficinas, as atividades artísticas e culturais, acompanhadas ou não por educadores.

Para respeitar e valorizar a bagagem cultural que o estudante jovem e adulto traz consigo, os educadores lançam mão de alguns artifícios como discussões, debates, dramatização, entre outros, para facilitar e garantir a aprendizagem de novos conceitos ou modificar conhecimentos errados que trazem como certos²⁶ e para minimizar a dificuldade de leitura e escrita, problema comum na maioria das escolas e que é responsabilidade de todas as áreas. Além disso, outro objetivo dos educadores é o desenvolvimento da oralidade. A comunicação oral e a escrita são exercitadas continuamente. Eles acreditam que ao refletir o mundo através da fala, o sujeito é capaz de refletir sua realidade e modificar seu comportamento, é capaz de comparar suas ações com suas intenções, e corrigir os erros cometidos. Para tanto, as discussões e debates em sala de aula são instrumentos poderosos no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando condições para as relações de cooperação e trocas entre professores e estudantes e entre os próprios estudantes. Com as manifestações e apresentações nos encontros e no piso azul, os estudantes recuperam sua autoestima e perdem o medo de expor as suas histórias, “causos” e frustrações, enriquecendo os assuntos discutidos e fortalecendo o respeito às diferenças de idade, sexo, deficiências e fase de aprendizagem.

Como essa escola tem o respeito como princípio básico, é possível encontrar na mesma sala alunos em diferentes estágios de desenvolvimento, devido a vários tipos de deficiências, como por dificuldades de aprendizagem ou por traumas sofridos nas escolas do silêncio, onde o conhecimento é morto²⁷.

Apesar do ensino de adultos ainda não ser avaliado externamente, parte-se do pressuposto que também precisa vencer as mesmas dificuldades de aprendizagem comuns em

²⁶ La Taille (1992, p. 11-30) analisa Piaget e comenta que “o homem normal não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis”. O autor comenta que existem dois tipos de relação social: a coação e a cooperação. Na coação, o indivíduo tem pouca participação racional na produção, conservação e divulgação das ideias, limita-se a ouvir, memorizar e repetir, o que leva um empobrecimento das relações sociais. Cada um, no seu respectivo ponto de vista, representa um freio ao desenvolvimento da inteligência. Já as relações de cooperação possibilitam o desenvolvimento. Há discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos, representando o mais alto nível de socialização. Ambas as relações ocorrem notadamente entre os adultos e são responsáveis pelo desenvolvimento das operações mentais.

²⁷ José (In: FAZENDA, 2008, p. 94) comenta sobre o direito de participação do aluno, mesmo que não tenha atingido o mesmo progresso que os demais, o que exige respeito ao ritmo de cada um e propostas alternativas diferenciadas de intervenção. Ainda segundo a mesma autora, a espera, a solidariedade e o respeito são categorias da interdisciplinaridade e quando um ideal de educação se configura em princípios, o sentimento de pertencimento a um grupo aproxima-se do sonho de contribuir com uma sociedade mais humana e fraterna, respeitadora da sua própria história de vida e da do outro.

todas as faixas etárias. Para tanto, a avaliação²⁸ é realizada por meio de diário de bordo, escritas individuais e coletivas, teatro, música, poesia, projetos, entre outras, de modo que o aluno possa demonstrar o conhecimento construído sem precisar se preocupar em memorizar conteúdos para posteriormente responder questões em provas. A prova, quando aplicada, não é super valorizada nem temida. O aluno percebe que mostrar suas dificuldades é importante para que o professor possa fazer uma intervenção individual e o erro também não é temido.

O diário de bordo é um caderno, com capa personalizada pelo próprio aluno, em que ele escreve o que compreendeu da aula, a importância do assunto para seu cotidiano, suas dificuldades, opiniões e inferências para que o professor possa ler e fazer as devidas observações e intervenções na escrita, nos conceitos ou providenciar alteração na aula se perceber que a mesma não foi produtiva. No início de cada encontro, alguns alunos voluntários se dispõem a ler seus diários de bordo para apreciação dos colegas e como uma forma de rememorar o encontro anterior. Esse caderno é uma linha direta de comunicação entre professor e aluno. Mas, inicialmente, o aluno tem dificuldade de aceitar a ideia de escrever, sabendo que seu texto vai ser realmente avaliado. Posteriormente, percebe a evolução da própria escrita, reconhece a importância do diário e desenvolve o gosto pela escrita e pela leitura do mesmo, chegando a escrevê-lo inclusive nos dias que não comparece aos encontros, só para contar como foi seu dia e o motivo da sua ausência.

Entre muitos problemas que o Centro Integrado tem que superar está o fato de seus estudantes jovens e adultos possuírem em seu imaginário a escola tradicional e, por isso, alguns deles não se adaptam com a proposta de uma escola viva, em que a oralidade é estimulada, isso os assusta e pode ser a justificativa para sua desistência. Muitas vezes, depois de algum tempo, eles retornam, pois também não se adaptam à escola tradicional. No entanto, isso não ocorre somente com os estudantes, alguns educadores também não estão adaptados a

²⁸ Sugerida por Sacristán e Gómez (1998, p. 342), a avaliação deve ser integrada ao processo de ensino e aprendizagem para obter informações a fim de melhorar o conhecimento dos alunos no contexto do processo de aprendizagem, sem criar ansiedade nos alunos e nem gerar um clima autoritário. É um processo natural de informação que utiliza múltiplos recursos, sem estabelecer necessariamente procedimentos formais de avaliar. Baseia-se na capacidade do professor para compreender situações dos alunos, como: reações, traços significativos de como executam as tarefas, nível de suas realizações, as dificuldades que vão encontrando, o esforço que fazem, etc. Enfocar o aluno e como está aprendendo. As práticas tradicionais, apoiadas em provas formais testes e exames, que são sempre restritivos, não permitem compreender o aluno como pessoa.

uma proposta de ensino diferente com trabalho pedagógico em equipe e constante formação continuada, assim desistem e voltam para suas escolas de origem.

A indignação dos integrantes do Centro Integrado permitiu a ousadia para fazer diferente, o que nem sempre é bem aceito, pois quebraram paradigmas consolidados há anos. Fazer diferente exige uma luta constante, um constante provar com números os resultados da aprendizagem. Resultados que podem ser observados, na satisfação dos seus estudantes, nas histórias de superação e na relação afetiva de seus integrantes. Mas, quando uma escola considera seus estudantes de uma forma integral a partir de um trabalho pedagógico inovador, ela e seus atores são desrespeitados. Ela é invisível para as autoridades, e a todo o momento tem que provar seu valor e a eficácia daquilo que faz por meio dos critérios externos. Não respeitam o trabalho desenvolvido no seu interior e sempre querem colocá-la nos moldes das outras escolas. Tentam transformá-la em uma escola como as demais ou simplesmente destruí-la, pois o que é diferente incomoda e a possibilidade da existência de educadores e alunos realmente críticos assusta. Nos dez anos de sobrevivência dessa instituição, poucos integrantes da cúpula do sistema de ensino se propuseram a conhecer o trabalho desenvolvido pelos seus educadores e a ouvir a opinião dos estudantes.

Ao observar o Centro Integrado, é possível perceber a disposição do grupo de educadores na superação dos “dificultadores” da prática pedagógica. Eles desafiam os problemas internos e externos que dificultam sua prática cotidiana. Foi a insatisfação com a escola regular que fez com que seus educadores transgredissem e inovassem toda sua organização. Na sala de aula, optaram por mesas sextavadas para grupos de até seis alunos, a maioria das atividades é desenvolvida de forma cooperativa, valorizando o respeito e o fortalecimento do grupo, e mesmo quando as atividades são individuais eles permanecem do mesmo modo ou podem sentar-se em qualquer outro lugar dentro da escola. Como não é dada ênfase a provas ou notas, o aluno tem consciência de que precisa mostrar durante as atividades exatamente o que não sabe para que o professor possa ajudá-lo. O erro não é temido e a “cola” é desnecessária. Além disso, a classificação em série foi abolida e sugeriram os módulos. A ênfase é dada às expectativas de aprendizagem, ou seja, o aluno sabe que só acabará o curso quando vencer as dificuldades da leitura, escrita e cálculos. O adulto e o adolescente trazem consigo muitos traumas do processo de aprendizagem, mas também trazem um desejo enorme de superar as dificuldades, principalmente de escrita.

Quando o estudante ingressa no Centro Integrado, é feita uma avaliação diagnóstica. Mesmo quando traz documento certificando uma determinada série, é encaminhado para o módulo correspondente ao seu nível de aprendizagem. Muitas vezes traz um histórico que lhe atribui sétima ou oitava série (atual oitava e nona série do ciclo II), mas sua escrita, leitura e cálculo são equivalentes à aprendizagem, muitas vezes, do módulo I ou módulo II. O estudante é matriculado no módulo referente ao seu nível de aprendizagem. Esse procedimento não caracteriza a conhecida homogenização de alunos, mas uma forma de diminuir a baixa autoestima frente ao conhecimento dos colegas e garantir que o estudante não desista novamente dos estudos. O próprio estudante acompanha sua evolução e quando se sente pronto vai para outro módulo. Quando o estudante é um adolescente, ele demora um pouco mais para aceitar que o mais importante não é o módulo que frequenta e sim a sua evolução na aprendizagem. Mas, em pouco tempo, conclui que é necessário colocar um pé atrás para ganhar equilíbrio e seguir com a aprendizagem. Quando o estudante por algum motivo é mantido em um módulo diferente do seu nível de aprendizagem, os educadores trabalham de forma diferenciada, ou seja, a partir do conteúdo discutido com a turma, elabora atividades para as necessidades específicas daquele aluno que pode estar aquém ou além dos demais.

Outro aspecto que precisa ser comentando é o respeito ao tempo que cada um necessita para aprender²⁹. É muito comum estudantes com grandes dificuldades de aprendizagem, que precisam de mais tempo que os demais para aprender, principalmente os mais velhos, que não se importam em ficar mais tempo na escola até vencer os medos e as dificuldades de aprendizagem, chegando a se recusar em ir para outro módulo ou para o ensino médio enquanto não se sentem seguros do seu conhecimento. Permanecendo no módulo, o estudante não se considera repetente porque a cada ano, mesmo que os conteúdos sejam iguais, eles são apresentados sob outra perspectiva em função dos projetos escolhidos pelas turmas. Costuma-se dizer que o aluno não é reprovado, ele precisa de mais tempo para aprender. Como as dificuldades são trabalhadas de forma individual e coletiva, o próprio aluno percebe quando ainda não está preparado para prosseguir nos estudos.

²⁹ Para Almeida (In: MAHONEY; ALMEIDA, 2009, p. 82-83), respeitar o estudante é aceitá-lo no ponto em que está, o que significa conhecer como se desenvolve; é seguir o ritmo de seu desenvolvimento; é oferecer outros meios e grupos para que possa se desenvolver; é aceitar que a educação é uma ação evolutiva para a emancipação. O professor precisa ser observador de seu aluno na sua totalidade.

Alguns estudantes demoram em aceitar suas dificuldades. Lembro-me de uma determinada aluna que evitava os erros, copiava tudo dos colegas, não aceitava nenhuma intervenção em sua escrita ou cálculo. Por fim, precisei convencê-la de que ainda não havia conseguido atingir os objetivos estabelecidos para o ensino fundamental e, por isso, precisava ficar mais um ano na escola. No início ficou muito triste, mas percebeu que precisava de ajuda. No ano seguinte, na formatura, realizada no piso azul, ela agradeceu, me deu um presente e confidenciou que ficar mais um ano na escola foi muito importante, pois foi o tempo que precisou para perder o medo de errar e ganhar mais segurança. Se tivesse saído no ano anterior, com certeza teria desistido do ensino médio na primeira dificuldade, porém, agora estava segura do seu conhecimento e nada a impediria de fazer a tão sonhada faculdade.

Na construção dessa escola viva, os educadores também investiram em parcerias dispostas a contribuir com a melhoria do trabalho pedagógico, e em formação continuada. Essa formação ocorre no próprio espaço escolar, todas as sextas-feiras ou em espaços externos. Às vezes, o grupo todo sai para frequentar cursos e palestras. Outras vezes, apenas alguns educadores vão à busca de novos conhecimentos para serem disseminados para os demais integrantes. Durante os encontros semanais, de oito horas, discutem-se as aflições docentes, as necessidades educativas dos alunos e as teorias que podem embasar a prática para reduzir a insegurança dos docentes. Além disso, o grupo adotou a postura de humildade e respeito, o que permite discutir experiências que obtiveram sucesso, mas também as dificuldades encontradas por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Essas dificuldades são submetidas à apreciação dos docentes que sugerem algumas intervenções, valorizando e socializando os saberes docentes construídos na própria prática e sanando as dificuldades de forma consciente e coerente, o que resulta na constituição e fortalecimento de um grupo coeso, crítico, produtor do próprio saber docente, seguro e mais imune aos reflexos dos sucessivos fracassos das reformas educacionais e dos demais “dificultadores” da prática educativa³⁰. No entanto, é preciso considerar que a mudança curricular deve começar pelas condições práticas reais. A independência dos indivíduos, o

³⁰ Como os professores e as escolas mudam ao mesmo tempo em um processo interativo, para Canário (2006, p. 75-84), trata-se, então, de construir dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas do estabelecimento escolar, o que significa estimular uma cultura baseada na colaboração e no trabalho de equipe, na autonomia e na lógica de projeto. Essa lógica de projetos permite uma articulação entre ação e reflexão, enquanto que o processo de resolução de problemas passa a coincidir com processos formativos, no contexto e no exercício do trabalho. A formação é centrada na escola, dando lugar a uma perspectiva de agir para formar ou de formar-se agindo. O professor reflete criticamente sobre suas práticas, reorientando-as. Neste processo cabe aos gestores o papel de interlocutor com o exterior, permitindo mobilizar recursos e apoio externos, dando ciência das oportunidades de formação para os educadores; ajudando a construir a autonomia tanto da escola como dos educadores.

saber tomar decisões coletivas, a aceitação de ponto de vista diferente do próprio e o respeito à vontade da maioria exigem certas habilidades que se cultivarão numa escola adequada. Deve-se admitir e entender a diversidade de valores e crenças. A criação de um currículo não pode ficar à disposição da vontade das empresas de criação de materiais didáticos e de livros-texto³¹. Neste caso, os interesses dos alunos, suas inquietações, cultura e problemas reais são melhores considerados quando o conteúdo é agrupado em “grandes áreas” e não em disciplinas, e as sequências didáticas não planejadas a partir de grandes “temas” ou “problemas” que permitam reagrupar conteúdos muito diversos centrados no estudo de aspectos da realidade³².

Neste contexto, outro aspecto a ser analisado é a importância de um bom líder frente a um bom grupo. O Centro Integrado existe e sobrevive devido à persistência de sua gestora (coordenadora geral) que apresenta uma concepção inovadora de EJA, desenvolvida desde o tempo em que foi militante estudantil no militarismo. Ela chegou a ser presa, foi militante do sindicato dos professores, teve que correr grávida da polícia montada e trabalhou junto ao Paulo Freire. Tudo isso fez dessa mulher uma guerreira. Uma resposta negativa frente aos seus objetivos só é aceita mediante uma boa e convincente justificativa, caso contrário, ela não desiste de proporcionar o melhor ensino para a EJA. Quando a convidaram para assumir a coordenação de um projeto para a EJA, o antigo CEMES, aceitou de imediato e não mediu esforços para construir uma escola que atendesse as necessidades de jovens adultos e idosos da região do Capão Redondo.

³¹ Como o papel da educação não é treinar pessoas para dar respostas, mas formar solucionadores de problemas, segundo Canário (2006, p. 88-102), a escola precisa de mudanças no que ensina (conteúdos) e como ensina (métodos usados pelos professores). Precisa de modalidades de aprendizagem baseadas na abstração e não na memorização; na experimentação e não na aplicação, em uma visão sistêmica para abarcar fenômenos complexos e não uma visão analítica que permita simplificar aquilo que é complexo; e no trabalho de equipe e não na competitividade, em uma lógica de pesquisa que permita uma cultura de solução de problemas e produção de saberes. Para responder a crescente diversidade e heterogeneidade dos públicos escolares, deve-se formar solucionadores de problemas em um contexto de incertezas e imprevisibilidade, tendo em vista a sua inserção na realidade social. Cada escola constitui uma singularidade, o que fundamenta as atividades de pesquisa e dinâmicas de formação que permitam aos professores aprender com a sua experiência. Esta perspectiva implica ver os alunos, as famílias e a comunidade local como parceiros e como recursos educativos. Esse reinventar a escola pressupõe uma atitude crítica para focalizar os fins da ação educativa. Mudar sua relação com o contexto e a forma de tratar os alunos, a existência de projetos diferenciados constitui uma condição de regulação e sobrevivência. O aluno tem que ser capaz de integrar e relacionar a sua experiência de vida que lhe permite construir um sentido. Todo debate sobre mudanças na escola e do sistema escolar tem de ter, como ponto de referência, os problemas que a instituição escolar cria para os alunos e não os alunos, enquanto problema.

³² Intervir no currículo real, segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 186), implica modificar o ambiente e suas dimensões fundamentais: físicas, organizativas e pedagógicas para estimular todas as capacidades humanas. É preciso diversificar os conteúdos escolares para que todos encontrem possibilidades de expressar e desenvolver suas capacidades.

Como o trabalho do grupo do Centro Integrado nunca foi reconhecido, muito pelo contrário, sofria ameaças constantes de ser desintegrado. Em 2006 essa obstinada coordenadora geral optou pela visibilidade e passou a divulgar as atividades desenvolvidas por seus educadores, principalmente no que tangia à inclusão. Neste mesmo ano, conseguiu uma visita e a simpatia do secretário municipal da educação. Ele se encantou pelo trabalho pedagógico desenvolvido e, sensibilizado com a instabilidade daquele projeto, desafiou-a a reunir todos os coordenadores dos outros Centros Integrados para a produção de um projeto de lei, que se aprovado na Câmara dos Vereadores, faria o Centro Integrado passar à condição de escola fundamental para EJA. Em tempo recorde reuniu os coordenadores das outras unidades e produziu um projeto de lei que normatizava o funcionamento do Centro Integrado como uma escola específica para EJA. No ano seguinte, como a votação estava demorando muito, ela produziu panfletos divulgando os trabalhos desenvolvidos pelos educadores. Em seguida, dirigiu-se a cada gabinete e entregou-os pessoalmente a cada vereador. No fim de 2009 o projeto de lei foi votado e aprovado e o Centro Integrado ganhava a sonhada maioria. Agora a troca de prefeito não será mais temida, eles não possuem mais poder de modificá-lo para atender seus interesses partidários.

1.1 Imagens do Centro Integrado



Figura 1 – Estrutura física – visão externa lateral



Figura 2 - Estrutura física - visão da entrada



Figura 3 - Estrutura física – sala de aula



Figura 4 – Piso azul



Figura 5 – Teatro de professores



Figura 6 – Atividade física



Figura 7 – Lanche comunitário



Figura 8 – Direitos humanos – painel coletivo



Figura 9 – Meio ambiente - reciclagem



Figura 10– Meio ambiente – conscientização no entorno escolar



Figura 11 – Meio ambiente – jardinagem



Figura 12 – Democracia – decisões coletivas



Figura 13 – Cultura - danças de origem africanas



Figura 14 – Cultura - religiosidade



Figura 15 – Trabalho - revista



Figura 16– Trabalho – economia solidária

2 EJA, PECULIARIDADES E NECESSIDADES

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil não tem recebido a devida atenção e, ao contrário do que se pensava³³, o número de jovens e adultos com pouca escolaridade aumentam a cada ano, excluídos ou evadidos – quando crianças – de escolas que não correspondem às suas expectativas. Quando esses jovens e adultos criam coragem para retornar aos estudos, eles merecem encontrar uma educação diferente daquela que abandonaram³⁴.

Algumas experiências bem sucedidas com a EJA, só não tiveram continuidade em função de uma série de dificuldades, inclusive de ordem política³⁵. As campanhas utilizavam metodologia e material inadequados, sem nenhuma relação com o modo de vida do estudante, ou nenhum respeito ao cidadão como um ser social e histórico. Embora não tenhamos ainda incorporado nas nossas metodologias esse princípio, a realidade do adulto é diferente.

A educação do adulto tem sofrido também em função dos jogos de interesses políticos. Essa realidade só foi parcialmente alterada, no ano de 2000, quando foram aprovados um parecer e uma resolução³⁶ que estabelecem as diretrizes curriculares para jovens e adultos, reconhecendo a EJA como uma modalidade de educação básica nas etapas dos ensinos fundamentais e médios. No entanto, na prática não houve mudanças significativas.

A maioria das escolas com curso para jovens e adultos utiliza material didático, que não tem qualquer relação com as necessidades do adulto, nem com seus costumes, nem ainda com seu trabalho ou seu cotidiano. Além disso, alguns professores ainda acreditam que, para

³³ O já falecido Senador Darcy Ribeiro (GADOTTI; ROMÃO, 2001), acreditava que não era necessário investimentos na educação de jovens e adultos analfabetos, ou com baixa escolaridade, pois, com o tempo morreriam, deixando de existir.

³⁴ Para Sacristán e Gómez (1998), a escola será diferente quando melhor conseguir não só adaptar o currículo e a metodologia, mas também, e principalmente, valorizar a educação interdisciplinar, por meio de projetos, para fugir do currículo tradicional e das amarras do livro didático para construção do conhecimento do estudante na sua totalidade.

³⁵ Casério (2003) comenta que as campanhas contra o analfabetismo têm seu fracasso explicado no problema das concepções pedagógicas e metodológicas, pois, como lembra Freire (1996), o estudante adulto não pode ser tratado como uma criança, cuja história de vida está apenas começando, ele já contribui com a sociedade na qual vive.

³⁶ Embora, segundo Gadotti e Romão (2001), somente a última constituição consagre o ensino para todos os brasileiros sem preconceito de idade, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 apresenta apenas considerações genéricas sobre a educação de jovens e adultos. Consagra os exames e mantém o caráter supletivo da lei anterior, mas sem traçar os encargos e responsabilidade do sistema produtivo para esse subsistema de ensino. Ela enfatiza o caráter compensatório da EJA sem prever a incorporação de sua cultura auferida nas vivências específicas, o que foi alterado pelo Parecer CNE/CEB 11/ 2000 e a Resolução CNE/CEB de 7/2000.

garantir o aprendizado, é necessário seguir o livro didático do começo ao fim, além de não criticarem a utilização de livros didáticos que abordam temas sequer estudados³⁷. A situação da aprendizagem é pior ainda quando se verifica a utilização de livros didáticos contendo uma série de conceitos errados. Há uma rejeição às ideias de que é o professor quem deve selecionar os conteúdos a serem ensinados e de que é necessário um grande conhecimento do conteúdo específico para detectar falhas em alguns manuais. Além disso, esses manuais são desvinculados tanto da realidade social do estudante quanto das outras disciplinas existentes³⁸.

O currículo para a educação escolar para jovens e adultos é bastante precário no Brasil³⁹. De modo geral, o professor não questiona a seleção de conteúdos, sua sequência de apresentação e nem sua relação com o aspecto educacional. E a aprendizagem não ocorre se o espaço científico for só o livro didático. A adoção tão difundida de livros didáticos ajusta-se à deficiência de formação e à falta de recursos de atualização do professor. Em síntese, a educação de jovens e adultos apresenta vários problemas, tais como: utilização de livros didáticos inadequados, excessiva fragmentação das disciplinas, o currículo e a metodologia direcionados para crianças apenas adaptados ou simplesmente aplicados ao adulto. Além disso, os projetos escolares aplicados aos adultos – diga-se, por uma grande maioria de professores leigos em educação escolar de adultos – reproduzem metodologias e concepções de avaliação também destinadas à educação escolar infantil. Portanto, é necessário reconhecer e valorizar práticas pedagógicas que partam do pressuposto de que, embora muitas vezes não detenham os códigos formais, nem operem de acordo com esses seus critérios, o estudante adulto possui as estruturas necessárias para compreendê-las. Tal fato pode contribuir para o

³⁷ Hoje se sabe que não basta dotar o professor de livros e material didático, como se acreditava nos anos 50 e 60. A fragmentação do conhecimento e a excessiva utilização de livros didáticos distanciam o educando não só da relação entre o conteúdo de uma disciplina com o de outra, mas também da relação entre o conhecimento com a vida prática. Nasce, assim, conhecimentos escolares desvinculados dos conhecimentos do cotidiano (LINHARES, 2001). Por insegurança ou desconhecimento, alguns professores acabam contribuindo com a promoção de uma educação de conceitos isolados, sem valor operacional (OLIVEIRA, 2002), o que exclui cada vez mais o adulto (DELVAL, 2002).

³⁸ Weissmann (1998) ao analisar livros didáticos de ciências, encontrou uma série de erros, inclusive conceituais.

³⁹ Para Piconez (2002), com uma base conjunta de trabalho e reflexões sobre a interdisciplinaridade é possível melhorar essa modalidade de educação. Nesse caso, a interdisciplinaridade reduziria a fragmentação das disciplinas e a excessiva utilização de livros didáticos inadequados, os quais contribuem para o estancamento dos saberes, pois são os professores que devem decidir o que ensinar, e não o livro didático. Há uma necessidade de recuperação, por parte dos professores, do controle sobre seu processo de trabalho, desvalorizado pela fragmentação organizativa e curricular e pelo isolamento. Isso garantiria o contato do estudante com as vias do saber, respeitando-se as tradições, os valores, as minorias étnicas e culturais e a exclusão educativa e social (IMBERNÓN, 2000). A educação deve consistir em dotar o adulto de novos conhecimentos para somar aos que já sabe, ou contribuir para modificar as ideias erradas (PINTO, 2001). É preciso educar para a compreensão humana (MORIN, 2004) por meio da construção de um projeto interdisciplinar (ZABALA, 2002). Mas, é preciso ter cautela: o termo interdisciplinaridade, na maioria das vezes, é empregado de forma errônea (FAZENDA, 2005b).

combate direto contra a estigmatização a que o adulto está geralmente exposto, pela ausência de conhecimento sobre seus padrões de desenvolvimento⁴⁰.

É preciso que a educação do adulto considere o estudante como um membro atuante da sociedade. Logo, é primordial a relação entre as disciplinas das áreas do conhecimento. A EJA, como vem sendo praticada na maioria das escolas, mostra-se ineficiente em promover um ensino significativo, o que culmina em repetências e evasão, pois, além do conhecimento ser apenas transmitido, isso ainda ocorre de forma totalmente fragmentada e sem nenhum respeito à cultura do estudante. Os docentes precisam planejar em equipe e abandonar as amarras do livro didático, que decide por eles o que devem ou não devem priorizar ao ensinar⁴¹. Ou seja, projetos interdisciplinares na EJA podem garantir uma aprendizagem significativa, útil e que valorize toda a cultura do estudante, possibilitando-lhe participar do processo de produção do conhecimento.

Sabemos que os alunos aprendem de várias formas, ou seja, cada um tem o seu jeito de aprender. Assim, dentre a diversidade dos alunos da EJA, uma das peculiaridades que chama a atenção diz respeito à presença de estudantes idosos que retornam aos estudos depois de muitos anos longe da escola e, algumas vezes, após doenças que lhes afetaram a cognição e a memória. Esses estudantes também precisam ser considerados. Sabemos que a idade também interfere, mas não impede a aprendizagem. A aprendizagem não está reservada a uma determinada idade. Entretanto, precisamos de métodos e abordagens que também considerem as dificuldades e necessidades do estudante idoso⁴².

⁴⁰ Segundo Giglio (2004, p. 22-23), o adulto, ao entrar em contato com a educação formal, vivencia emoções e sentimentos que contribuem ou prejudicam seu aprendizado. Em contrapartida à satisfação de estar na escola, à alegria de ser alguém dentro de um grupo, à tranquilidade em resolver suas dúvidas, há casos em que o aluno sente-se constrangido diante de desconhecidos, sente-se incomodado por questionamentos com os quais ainda não aprendeu a lidar, tem sensações desagradáveis como suor excessivo, tremores na voz ou no corpo, medo de ser alvo de risos ou comentários inconvenientes. Alunos adultos apresentam uma mescla de orgulho, por quererem mostrar-se frente a todos, e humilhação, por não saberem tudo que gostariam de saber. Apresentam também traços de insegurança, nomeados por eles por timidez ou medo. Há alunos que convivem com o sentimento de baixa autoestima, e geralmente deprimem-se diante de qualquer desafio, enquanto outros aproveitam o desafio como momento de superação. Os estados emocionais bloqueiam a compreensão de conteúdos discutidos em sala de aula, levando-os a um estágio de “suspensão”, dando a impressão de que eles estão alheios a tudo à sua volta. Esse estado emocional pode ser causado por alguns integrantes do grupo ou por uma pessoa em especial. O aluno “fecha-se” ao ser contrariado ou camufla sua verdadeira compreensão das atividades para não ser alvo de críticas ou comentários.

⁴¹ A interdisciplinaridade tem o papel de reduzir o abismo entre o que se ensina e o que o educando precisa aprender. Para isso, a interdisciplinaridade deve fazer parte da prática dos professores nas diversas disciplinas, caso contrário poderá cair no desgaste (QUELUZ, 2000). E, nesse caso, a valorização da interdisciplinaridade pode produzir “um olhar interdisciplinarmente atento para recuperar a magia das práticas [...]” (FAZENDA, 1998, p. 11).

⁴² Com relação ao estudante idoso, após um rigoroso estudo, Tavares (2008, p. 53- 71) afirma que o processo de aprendizagem do idoso ocorre mais evidentemente em grupo, mediante a troca de ideias, informações,

No entanto, é preciso lembrar que o trabalho do professor é solitário e está se resumindo a instrutor e tarefeiro⁴³. São poucas as instituições⁴⁴ em que encontramos projetos interdisciplinares de ensino, onde o diálogo se estabelece e o professor pode ousar novas possibilidades.

Felizmente, existem muitos educadores preocupados com a EJA, os quais buscam na interdisciplinaridade a possibilidade de melhoria do ensino e aprendizagem para essa modalidade de educação. Esse parece ser o caso dos educadores do Centro Integrado que buscaram a interdisciplinaridade como perspectiva na construção de um currículo mais apropriado para a EJA, com o objetivo de permitir aos jovens, adultos e idosos, acesso à cultura letrada que os leve a participar politicamente e a encontrar novas alternativas de inserção na economia e na vida social.

O Centro Integrado foi criado para atender jovens e adultos, a maioria já integrante do mercado de trabalho e com defasagem de aprendizagem. São metalúrgicos, operários da construção civil, cabeleireiras, porteiros, vigias, motoristas de ônibus e peruas, cobradores, faxineiros, domésticas, aspirante a pastor das igrejas protestantes, desempregados e donas de casa. Todos muito diferentes que voltaram aos estudos também por motivos diferentes: para aprender a escrever e calcular, para estimular ou ajudar os filhos a fazer a lição de casa; por necessidade de um certificado para garantir o emprego; pelo desejo de cursar uma faculdade, como parte do tratamento da depressão, por ser aposentado(a), por fazer parte de um sonho de criança e por não ter muito o que fazer em casa. Todos esses motivos e expectativas são carregados de carga emotiva. Alguns alunos choram ao relatar os motivos que os afastaram da escola e os que os levaram a retornar aos estudos.

Além dos estudantes trabalhadores, também são atendidos mais de duzentos jovens e adultos com deficiências físicas e mentais leves e graves, deficientes cognitivos, cegos e

habilidades e experiências, pois podem manter relações interpessoais recíprocas e ricas que favorecem um clima de colaboração. O professor precisa estabelecer uma relação de confiança e afeto e ter mais atenção com o estudante idoso, pois ele é mais lento para escrever e para pensar e dependem de estratégias para exercitar a memória.

⁴³ Somente o trabalho em equipe, acredita Linhares (2001), com pessoas que acreditam na educação, pode fazer a diferença. As reformas educacionais isolaram o professor e a escola, levando-os à fragmentação e à perda da memória de sua história.

⁴⁴ Para Fazenda (2005b), quando encontramos instituições que desenvolvem projetos interdisciplinares, verificamos que são terrenos férteis, em que a semente da interdisciplinaridade pode crescer e dar frutos. Para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial, claro, coerente e detalhado para que as pessoas sintam desejo de fazer parte dele. Se a instituição propiciar espaço, tempo e incentivo ao diálogo, é possível ao professor aprender com seus colegas.

surdos, distribuídos nos seis períodos da instituição, sendo que a maior quantidade se encontra no período da tarde por ser o horário com maior número de transporte especializado gratuito. A maior quantidade de estudantes com necessidades educativas, já vista em uma escola de EJA.

Mas atualmente, tem-se observado um fenômeno preocupante na EJA. Houve uma elasticidade do termo jovem, incluindo adolescentes de até treze anos, que são excluídos das escolas regulares ou estimulados a procurar por essa modalidade de educação em função de indisciplina, déficit de aprendizagem, necessidade educativa especial ou ainda por cumprir medidas socioeducativas. Quando o adolescente chega a essa escola, já foi rejeitado por várias outras. Muitas vezes, com menos de quinze anos, não podendo ser legalmente matriculado, assiste às aulas como ouvinte, até completar a idade para ser aceito regularmente. Abrir as portas e o coração para esses jovens já é uma forma de ajudá-los a recuperar sua dignidade⁴⁵.

No entanto, uma característica comum, que pode ser observada na maioria dos adolescentes⁴⁶ é o fato de falarem bastante, são “barulhentos”⁴⁷. Com o aumento do número de adolescentes, surgiu um conflito de gerações entre eles e os adultos. Instalou-se um novo desafio, conhecer melhor esses jovens tão incompreendidos e até temidos pelos adultos,

⁴⁵ Segundo Giglio (2004, p. 38-39), as escolas e educadores têm que lidar com diferentes faixas etárias e diferentes expectativas. O grupo de pessoas maduras ou idosas vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural, enquanto que o grupo de jovens urbanos mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior, pois carregam consigo o estigma de alunos-problemas, que não tiveram êxito no ensino regular, e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração. A EJA vem se estruturando para democratizar oportunidades formativas a adultos, mas vem perdendo sua identidade, à medida que passa a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens para regularização do fluxo escolar.

⁴⁶ Na teoria walloniana, segundo Marhoney e Almeida (2004) o desenvolvimento humano ocorre em fases que se sobrepõem. Uma dessas fases é a adolescência, que tem início aos 12 anos com a puberdade, é marcada por transformações de ordem fisiológica, mudanças corporais impostas pelo amadurecimento sexual, assim como transformações de ordem psíquica com preponderância afetiva. Nesse estágio, os sentimentos se alternam procurando buscar a consciência de si na figura do outro, contrapondo-se a ele, além de incorporar uma nova percepção temporal. Os adolescentes tornam-se intolerantes em relação às regras e ao controle exercido pelos pais, e necessitam identificar-se com seu grupo de amigos. Na adolescência torna-se bastante visível a forma como o meio social condiciona a existência da pessoa, configurando-se a personalidade de maneiras diversas. Enquanto os adolescentes de classe média exteriorizam seus sentimentos e questionam valores e padrões morais, os de classes operárias, que enfrentam precocemente a realidade social do adulto e a necessidade de trabalho vivem essa fase de outra maneira, pois têm de contribuir para a subsistência da família.

⁴⁷ Como afirmam Dér e Ferrari (In: MAHONEY; ALMEIDA, 2009, p. 60-66), o jovem expressa seus sentimentos com o corpo todo e, de modo geral, é por meio de brincadeiras, risadas, conversas em tom de voz elevado que expressa o prazer em estar realizando determinadas atividades. É na adolescência que se alterna o desejo de oposição e conformismo, posse e sacrifício, renúncia e aventura. Ele apresenta agitação emotiva que pode obscurecer a atividade intelectual. Surge a necessidade de conquista, de aventura, de independência, de surpreender, de unir-se a outros jovens com os mesmos ideais. Portanto, o jovem precisa receber atenção, ser ouvido, ser respeitado e valorizado para o desenvolvimento de uma personalidade autônoma, mas, para isso, é preciso que limites e sanções sejam estabelecidas de forma clara e com sua participação.

inclusive por alguns educadores⁴⁸, no intuito de promover sua inclusão entre senhores e senhoras e melhorar o relacionamento entre eles. Afinal, a verdadeira escola para EJA deve ser democrática e inclusiva no seu sentido mais amplo. Seus educadores precisam estar atentos aos acontecimentos internos e externos para não passar por cima deles com conteúdos extensos numa metodologia completamente linear sem nenhum significado. O significado é dado quando os conteúdos transpassam as necessidades mais imediatas do grupo, como era o caso.

Assim, acreditando que o diálogo é a melhor forma de conhecer o adolescente. Numa atitude ousadamente interdisciplinar, em 2009, o grupo de educadores do Centro Integrado desenvolveu um projeto para conhecer suas dificuldades, necessidades e expectativas, durante o qual os educadores perceberam que a maioria dos seus jovens passou pela Fundação Casa ou estão em liberdade assistida (L.A), teve ou tem contato com drogas e com armas e só procuraram essa escola devido a sua conhecida postura de respeito e de repúdio ao juízo de valor frente à história individual. Na intenção de estabelecer diálogo e confiança, os meninos e meninas, inicialmente, foram convidados a participar de encontros em espaços externos à escola, como parques e até mesmo restaurantes, onde falavam sobre várias questões relacionadas a seu cotidiano, inclusive as dificuldades de relacionamentos entre eles e os demais alunos da escola. Durante essas discussões, contaram sobre a ausência de participação dos pais, violência doméstica, falta de expectativas de vida, gravidez indesejada, necessidade de trabalhar para ajudar os pais e ausência de oportunidade de emprego, entre outras dificuldades. As experiências relatadas foram chocantes e não condiziam com tão pouca idade. Entretanto, o problema que mais incomodava era a falta de diálogo com o pai, pois eles

⁴⁸ Seibel e Lehenbauer (2008) comentam que muitos autores falam especificamente em adolescência, considerando-a como sendo um período da vida humana que começaria com a puberdade e terminaria com o início da idade adulta. Porém, a palavra “adolescência” tem origem no latim *ad* (a, para) e *obscere* (crescer), significando a condição para o processo de crescimento, aptidão para crescer, não só fisicamente, como psicologicamente. Também deriva de *adolescere*, originada da palavra *adoecer* (em termos de sofrimento emocional, o que ocorreria devido às mudanças biológicas e mentais pelas quais os jovens passam nesta fase da vida). Para as autoras, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define adolescência como sendo um período que vai dos 10 aos 19 anos. Porém, a construção desse conceito é cultural não se relacionando às questões biológicas que são universais, mas às questões históricas e culturais de cada sociedade. Nessa direção, é importante conceber os jovens partindo de uma determinada cultura, tanto local como global, pois eles são interpelados diretamente por ela. Por isso, em nossa cultura é aceitável que nesta fase o jovem passe por um período “turbulento”, sendo muito comum aumentarem os conflitos, a incompreensão e os questionamentos, entre eles e a sociedade. Inclusive, passa a ser normal certo afastamento ou isolamento social, atitudes surpreendentes de astúcia e ousadia contrastando com a timidez, sentimento de urgência, dificuldade para coordenar diferentes ações e opções, desinteresse e apatia que podem repercutir nas adaptações familiares, sociais, escolares e profissionais; conflitos afetivos, crises religiosas, entre tantas outras. Assim, na nossa cultura a juventude é associada à ideia de perigo, risco, rebeldia, falta de juízo, ênfase no presente e irresponsabilidade. Muitos desses juízos sobre a juventude são também partilhados pelos jovens.

acreditavam que a falta de diálogo era responsável por grande parte dos problemas. Por isso, resolveram promover encontros com os alunos mais velhos para discutir como dialogar com seus filhos adolescentes, como forma de prevenção, especialmente contra as drogas. Esses encontros foram um sucesso e os adolescentes conquistaram o respeito e a admiração dos alunos mais velhos da escola.

Na prática cotidiana não sabemos bem como agir com os adolescentes, principalmente com os adolescentes que residem nas periferias. É preciso ouvi-los sem juízo de valor, conhecer seus interesses e suas necessidades, construir um vínculo positivo com a escola e com a sociedade, considerar que eles sofrem o impacto de tudo que ocorre ao seu redor⁴⁹ e, portanto, apresentam traumas, dificuldades de aprendizagem, negação das próprias limitações e “indisciplina”.

Quando se estabelece um vínculo de afeto e diálogo entre o educador e o adolescente, o resultado é fantástico, as mudanças são notórias e a confiança também. Foi assim que os educadores perceberam que seus jovens eram sempre revistados pela polícia nas proximidades da escola e descobriram que isso ocorria devido à delegacia, próxima à mesma, considerá-la escola de bandidos por aceitar alunos com liberdade assistida. Isso demonstra a cegueira preconceituosa que impede a visão do caos que se instalou na sociedade, com os adolescentes fazendo parte de dois de seus extremos, de um lado está a família e a escola, que não conseguem mais cumprir seu papel de educar e prepará-los para uma vida produtiva e saudável e de outro lado a Fundação Casa com suas medidas socioeducativas para menores infratores que também não consegue recuperá-los. É alarmante como o número de meninos e meninas aumenta a cada ano nesse tipo de instituição. Isso significa que alguma coisa precisa ser feita urgentemente. A sociedade deve repensar suas ações em relação aos jovens. É preciso que as pessoas façam sua parte e exijam dos governantes mais condições de lazer, esportes e empregos para esses jovens tão carentes. É preciso também lutar por uma escola⁵⁰

⁴⁹ Cardoso e Cocoth (2003) nos lembram que os adolescentes sofrem o impacto das diferenças sociais manifestadas na violência, desemprego, fome, prostituição e drogas. Muitas vezes transtornos e problemas de comportamento do adolescente são influenciados pela família, que, por sua vez, sofre influência no seu desenvolvimento de problemas decorrentes da situação socioeconômica, do nível de escolaridade dos pais, de causas genéticas e culturais, bem como da política do país. Segundo as mesmas autoras, analisando a história de vida dos adolescentes, observa-se que a maioria gostaria que a escola estivesse mais preparada na orientação sexual e discussão sobre drogas e gravidez, uma vez que os familiares têm dificuldades em lidar com esses temas que geram conflito no relacionamento em casa.

⁵⁰ Segundo Antunes (2008), as escolas até os dias atuais só consideram e estimulam duas inteligências, a lógico-matemática e a linguística, o que pode ser um dos fatores responsáveis por uma série de transtornos no processo de ensino e aprendizagem.

mais afetiva que considere as emoções⁵¹ e atenda melhor suas necessidades para deixar para um planeta saudável, jovens mais saudáveis. Por enquanto só restam questionamentos: O que tem sido feito para recuperar e reintegrar à sociedade os jovens infratores? O que cada um de nós tem feito para evitar a marginalização dos jovens? O que cada um pode fazer para ajudar?

Essa forma diferente de ensinar adolescentes, jovens, adultos e também os idosos, com ou sem necessidades educativas, só é possível devido à postura adotada pelos integrantes do Centro Integrado frente às reais peculiaridades e necessidades desses estudantes. Os educadores desenvolveram uma concepção de EJA baseada no respeito, na escuta sensível e na espera consciente. Para tanto, a reflexão sobre suas ações e a formação continuada dos educadores é garantida num currículo, construído e reconstruído a cada ano e a cada nova necessidade.

⁵¹ Segundo Maturana (1999), vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. A afetividade é um conceito amplo, integra relações afetivas como a emoção (medo, cólera, alegria, tristeza), a paixão e o sentimento, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. As relações eu-outro no cotidiano da sala de aula possuem uma dimensão afetiva a qual é destacada de forma significativa na construção da pessoa e do conhecimento. Segundo Panizzi (2009), a afetividade e a inteligência, apesar de terem funções definidas e diferenciadas, são inseparáveis na evolução psíquica. Entre o aspecto cognitivo e afetivo existe oposição e complementaridade. A escola é um campo fértil, onde essas relações a todo tempo se evidenciam, seja através de conflitos e oposições, seja do diálogo ou da interação. Os conflitos são essenciais ao desenvolvimento da personalidade.

3 EU – DE PROFESSORA À PESQUISADORA

A busca de sentido para o meu fazer cotidiano possibilitou o encontro com meu eu íntimo, de tal forma que pude perceber as determinantes da minha trajetória pessoal e profissional. Percebi que essa trajetória não aconteceu por ironia do destino, mas por escolhas no decorrer da minha história de vida. Essas escolhas tiveram determinantes advindas dos meios interno e externo e fizeram a diferença, mesmo que intuitivamente, para meninos, meninas, homens e mulheres adultos para quem lecionei nesses vinte anos de magistério.

Desta forma, discuto a EJA do ponto de vista dos sentimentos e emoções que permeiam as relações. Mas não tenho a pretensão de falar em nome dos educadores da rede pública de educação, apenas devolvo a voz a uma professora em especial, eu mesma, que na parceria entre o profissional docente e o pesquisador, conseguiu olhar para dentro de si e enxergar uma pessoa com convicções e pequenas ações intuitivas, semente dos preceitos da interdisciplinaridade. Nesta parceria, a pesquisadora se afasta da professora para observar e analisar suas ações e desvelar, da sua prática “encapsulada” pela rotina cotidiana, os sonhos, desejos, esperança, indignação, e por que não dizer utopias, como um sonho difícil, mas não impossível. Porém, desejo que os sentimentos, emoções, sonhos e convicções descritos nesse trabalho sejam comuns e representem outros colegas educadores.

Com a visão interdisciplinar que ao poucos fui adquirindo, pude perceber que a ignorância agora parece uma cortina de fumaça que aos poucos vai se dispersando. Percebi isso, ao reler o livro de Ivani Fazenda: Interdisciplinaridade: qual o sentido?. Na primeira vez que o li, logo após entrar em contato com a interdisciplinaridade, cheia de fome de saber, mas também de dúvidas, fiz marcas em conceitos que não fizeram sentido para mim. Foram muitas marcas ao longo do livro. Essa atitude tinha o objetivo de orientar novas leituras.

A releitura permitiu-me perceber que minhas dúvidas não são mais as mesmas. Realmente, o ser humano e o próprio conhecimento não são fixos. Isso causou uma sensação de euforia, levando-me a refletir sobre o meu sentido de ser, pertencer e fazer pedagógico e a escrever com prazer a minha história pessoal e profissional, transformando em palavras pensamentos, sentimentos e emoções. Portanto, fui ao encontro do meu eu íntimo na tentativa de conhecer-me para melhor conhecer o outro. Sou de família pobre nordestina. A primeira de uma série de cinco filhos. Criada, sem pai, por mãe batalhadora, que educou seus filhos com

valores morais firmes. Estimulou-nos a estudar, mesmo sendo semianalfabeta e não possuindo dinheiro para comprar o material escolar adequado para todos. Desde cedo, aprendi a dividir o material escolar, os livros e até mesmo as roupas e sapatos. Apesar do esforço, da minha mãe, em nos fazer pessoas fortes, eu me tornei tímida e cheia de complexos de inferioridade, o que dificultou, mas não impediu, a finalização dos meus estudos. Eu era uma “ostra”⁵², mas sonhava em ter uma profissão melhor que empregada doméstica, uma ocupação que garotas do meu nível social acabavam por assumir, sem contestação. Eu queria mais da vida. Somente na faculdade é que superei a maioria dos traumas, já com vinte e quatro anos, pois parei de estudar alguns anos, perdida em indecisões e baixa estima.

Foi nesse olhar para o passado que percebi que o resto da timidez se desintegrou no momento em que comecei a lecionar. A relação com o aluno arrancou-me de vez de dentro da “ostra”. Por isso, sinto que a escolha da profissão não foi por acaso, ela envolveu processos afetivos profundos. Percebo que a minha pesquisa tem muito mais relação com o meu eu do que supunha. Nela escrevo, não só da minha prática, mas também da minha própria essência, desvelada durante o processo de investigação interdisciplinar da EJA.

Neste sentido, revejo criticamente a minha história para me conscientizar das minhas ações e refletir sobre as mesmas, no intuito de preencher a lacuna que existia entre a minha vida e a escolha do tema que escolhi para investigar, além de compreender também a importância de todas essas questões para o ensino de adultos. Uma pesquisa com a responsabilidade de ser útil de alguma forma para a EJA e não como um fim em si mesmo⁵³.

Quando olho atentamente para o passado, vejo fragmentos de história que não se encaixam, mas, aos poucos, com o auxílio de um olhar interdisciplinar começo a costurar os fragmentos perdidos e a compreender a relação destes com as ações e escolhas do presente, como no caso da escolha do ensino de adultos, como objeto de investigação de mestrado. Como leciono também para o ensino médio, uma questão insistia em incomodar. Por que a

⁵² “Ostra”, aqui, é um termo empregado no sentido metafórico, “fechado feito uma ostra”, para representar minha excessiva timidez, mas na biologia, é definido como um molusco aquático, fixo ao substrato, com concha bivalve (RUPPERT, 2005).

⁵³ Ranghetti (In: FAZENDA, 2001, p. 87) buscou o sentido da afetividade na profissão docente. Acredita a autora que é importante desvelar as marcas que permanecem inscritas e que interferem com o modo de ser de cada um, o que depende de uma viagem interna e histórica, para que o sujeito reflita que é produtor de sua história e produto dela e como chegar a habitar seu próprio eu, compreendendo seus limites, possibilidades e as atitudes que manifesta em suas ações. É um diálogo com a história que possibilita perceber os detalhes daquilo que parecia não ter importância, num processo de desvelamento que coloca o sujeito em contato com a vida, em sua totalidade. É um resgate da memória individual, substanciada na narração da história de vida, que possibilita encontrar o símbolo que alimenta o desejo maior da pesquisa.

minha indignação com a situação da educação de adultos é muito maior? O que realmente me fez escolher essa modalidade de educação e não o ensino médio? Somente, neste momento sou capaz de, a partir de uma reflexão crítica interdisciplinar, compreender que essa indignação e o motivo da escolha vão muito além de uma simples escolha por comodidade, tem uma origem afetiva no passado. Esse motivo, transformado em palavras com sentido, dará conta de responder essas questões e reduzir o abismo entre a pesquisa que faço e o meu eu, pois acredito que na pesquisa interdisciplinar a pesquisa e o pesquisador devem ser um só, unidos mais pelas semelhanças do que pelas diferenças. Isso deve ocorrer a partir do diálogo que deve começar internamente, com o objetivo de construir a atitude interdisciplinar de dentro do educador para fora⁵⁴. Ou seja, é só no diálogo interior e com o outro que se constrói o educador interdisciplinar.

Para o professor que já apresenta uma atitude interdisciplinar, o importante não é o conteúdo da disciplina, mas o ato de ensinar. Caso contrário, pode causar danos irreversíveis na trajetória de vida de alunos submetidos a uma educação disciplinar, fragmentada e com palavras esvaziadas de sentido, como no meu caso. Como citei anteriormente, na minha trajetória estudantil existiu um período de evasão. Por um tempo deixei de sonhar e acomodei-me. Foi por pouco tempo, rapidamente retornei aos estudos, mas já era considerada velha para frequentar o colegial regular, atual ensino médio. E como quase não existiam escolas de EJA de ensino médio, terminei o ensino médio na suplência de uma escola particular. Esse evento foi inconscientemente apagado da minha memória, acredito que em função do trauma sofrido pelo preconceito. Essa modalidade era, e ainda é, discriminada pela sociedade e pelos próprios professores. O ensino era demasiado simplista, fragmentado e infantilizado. O preconceito não me deixava esquecer que fazia parte de uma classe de suplência e estando naquele grupo não poderia sonhar muito alto.

Esse evento foi tão negativo que, em casa, estudava muito para realizar o sonho de cursar uma faculdade, sonho que era quase impossível para uma jovem da classe social à qual pertencia. Mesmo tendo estudado muito para prestar o vestibular, a baixa estima não permitiu que comparecesse no dia da prova. Mesmo tendo feito a inscrição com muita dificuldade, não

⁵⁴ A palavra “educador”, neste texto, é empregada para designar toda pessoa que trabalha no estabelecimento escolar e que direta ou indiretamente participa do processo de ensino, Já a palavra “professor” é utilizada para designar o profissional da educação que atua na sala de aula, o docente. Ser professor é uma profissão. Mas, é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, participio presente – aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar (RIOS, 2001, p. 53-57). A primeira demanda do professor é a superação da fragmentação do conhecimento e das relações.

me considerava boa o suficiente nem para tentar fazer o exame. Mas depois me enchi de coragem e participei do vestibular de algumas universidades particulares. Quando descobri que havia passado em uma delas, nem verifiquei as outras, pois tinha um grande problema nas mãos, que era como pagar a faculdade. Isso foi uma das coisas mais difíceis, até para fazer a matrícula tive que pedir um empréstimo.

O mais interessante é que omiti esta passagem pela EJA, de tal forma que caiu no total esquecimento, apagando-se da minha memória, nunca admiti esse fato nem para mim mesma. Mas, desvelar esse fato do passado justifica as escolhas de hoje. Vejo que os episódios do passado influenciaram na escolha do meu tema de pesquisa. Escolher pesquisar a educação de adultos está relacionado com uma indignação mais antiga do que imaginava, muito além da indignação causada no momento em que comecei a lecionar na EJA, ou muito além do momento em que comecei trabalhar no Centro Integrado, onde percebi que outra concepção de educação de adultos é possível.

Todas essas descobertas só foram possíveis devido ao poder reflexivo e de síntese, característica do processo interdisciplinar que conduz a novas revelações e reformulações dos objetivos⁵⁵. Por consequência, a interdisciplinaridade pode romper com o pacto do silêncio na educação de ontem, que deixou sequelas para o hoje; mesmo que essa sequela seja um trauma interior silencioso como o meu. E, também romper com o pacto do silêncio de hoje, pois a educação é relegada a segundo plano ou passa por propostas reformistas que desprezam o educador comprometido e até mesmo o próprio estudante. Mas são muitos os educadores que buscam, na teoria da interdisciplinaridade, tornar públicas suas formas de ser, de trabalhar e de reivindicar. Neste contexto a minha dissertação de mestrado é uma reivindicação por uma educação melhor para o estudante adulto e, ao mesmo tempo, tem a responsabilidade de anunciar e denunciar que mesmo quando professores e educadores são competentes e dedicados precisam transgredir⁵⁶ as regras de um sistema viciado para cumprir sua função de ensinar.

⁵⁵ Para Fazenda (2003), o homem é sujeito e objeto de sua história. Através do pensamento e da linguagem é capaz de obter consciência crítica e promover o diálogo e a problematização do próprio conhecimento, interiorizar e buscar no passado a linguagem que explica o presente e o passado e encaixar o futuro bem como, assim, falar e comunicar palavras com sentido.

⁵⁶ Transgredir: assume, nesta investigação, o sentido defendido por Espírito Santo (1996, p. 52). Para o autor, a transgressão da ordem institucional precisa ser vivenciada pelos educadores, não só na sua postura em sala de aula, mas também na capacidade de transgredir currículos e conteúdos lineares, visto que a rigidez dos conteúdos é consequência do pensamento contemporâneo, ao menos em parte. Se o educador está comprometido com o sistema vigente, por ação ou omissão, sua prática será opressiva e autoritária.

O estudante adulto merece uma educação que não lhe cause constrangimentos. Uma educação que o faça se sentir parte do processo de ensino e aprendizagem, para que não sinta vergonha de estudar em um curso para adultos, muito pelo contrário, que sinta orgulho de fazer parte de uma escola que não o lembre, a todo o momento, que está atrasado nos estudos. Uma escola estruturada para as suas necessidades que tenha a teoria da interdisciplinaridade como seu princípio no sentido do fazer. Mas é bom lembrar que o educador já faz muitas coisas intuitivamente, porém faltam-lhe respaldo e assessoramento de alguém que queira dividir com ele seu saber, suas angústias e limitações.

A interdisciplinaridade provoca uma modificação significativa no pesquisador que precisa desenvolver sua investigação com visão diferente daquela do profissional da educação. Também provoca alteração do ponto de vista do educador que passa a ver maiores oportunidades na redução da fragmentação do ensino, de tal forma a fazer as pazes com sua disciplina de atuação, com o aluno e com a comunidade escolar. A emoção dessa realização é contagiante⁵⁷.

Contudo, é importante refletir sobre as atitudes que se constituem como interdisciplinares para conhecer a si mesmo, conhecer em totalidade, interiorizar-se e adquirir certezas da ignorância e da limitação da provisoriedade.⁵⁸

A interdisciplinaridade provoca uma modificação interna que leva a uma atitude interdisciplinar com mudança de postura diante da vida. Essa atitude só nasce após um conflito existencial, quando se (re)avalia toda a vida profissional e pessoal, desmonta-se como azulejos quebrados para montar, com serenidade, um mosaico, peça a peça. Em outras palavras, desenvolver uma atitude interdisciplinar é ver a vida a partir do olhar das possibilidades. É descobrir que as maiores aprendizagens estão nas coisas mais simples, como no olhar ou em um simples gesto de um aluno, mesmo o mais desatento. É encontrar um novo sentido na docência. Por isso, fica difícil ouvir pessoas atribuírem a palavra interdisciplinaridade a qualquer proposta de trabalho pedagógico, só para dar-lhe credibilidade.

⁵⁷ Fazenda (2008, 17-18) explica que a busca interdisciplinar explicita-se na experiência docente em seu sentido, intencionalidade e funcionalidade, diferenciando o contexto científico do profissional e do prático. A partir de uma perspectiva interdisciplinar, o professor consegue estabelecer relações da sua disciplina com o contexto do estudante, num novo encontro e superação dos conflitos.

⁵⁸ Segundo Fazenda (2005b, p. 15) a interioridade conduz a um profundo exercício de humildade, ao conhecimento de mim e do outro e ao conhecimento da totalidade. Trindade (In: FAZENDA, 2008, p. 65-83), completa dizendo que o pesquisador se torna uno com sua prática pedagógica e com sua pesquisa.

Quando o professor se torna interdisciplinar, possibilidades são encontradas para solucionar as dificuldades da sua prática docente e superar a deficiência de sua formação em busca de novos horizontes para a prática pedagógica, principalmente na EJA. À medida que o professor considera o sentido do fazer, o sentido de ser professor e a intencionalidade de suas ações, possibilita o ressurgimento dos aspectos interiores que lhe são desconhecidos. O professor se torna um pesquisador e adquire uma postura transgressora⁵⁹.

Durante o processo de formação interdisciplinar, o professor pesquisador fica confuso, desorientado e com necessidade de rever suas atitudes, sua prática, ideologias, crenças, sentimentos e emoções.⁶⁰

Quando sanada a confusão inicial, ocorre o encontro com o eu do educador que ganha força para fazer uso da transgressão a favor de suas expectativas e sonhos e, conseqüentemente, a favor de seus alunos. Esse desenvolvimento, que se afirma na consciência, precisa ser trazido para a educação, mas, não basta anunciar, é preciso trazê-lo para o cotidiano das escolas⁶¹.

Diante da nova postura interdisciplinar o professor pesquisador é submetido a um verdadeiro processo de transformação na busca de sua identidade. O professor tímido da “ostra” é transformado em um curioso e incansável pesquisador, com um novo olhar, também interdisciplinar⁶². O educador reflete sua prática e se transforma em produtor de

⁵⁹ Fazenda (2005a, p. 115-116) defende que a pesquisa nasce de uma vontade construída que exige gestação prolongada e uma nova forma de conhecimento vivenciado e percebido que leva o pesquisador a uma releitura das suas marcas e concepções. Nesse processo ele vai adquirindo a percepção de sua própria interdisciplinaridade. Portanto, a pesquisa interdisciplinar exige a busca da marca pessoal de cada pesquisador.

⁶⁰ Mas, Fazenda (2008, p. 82) esclarece que a prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, um abandono do tradicional e tarefairo cotidiano escolar. O professor possibilita o encontro, o diálogo e as transformações. Fazenda (2008, p. 17-28) explica que a busca interdisciplinar explicita-se na experiência docente em seu sentido, intencionalidade e funcionalidade, diferenciando o contexto científico do profissional e do prático. Para a autora, a interdisciplinaridade pressupõe a disciplina e seus saberes. Um professor formado a partir de uma perspectiva interdisciplinar consegue estabelecer relações interdisciplinares entre os saberes de sua disciplina e as demais disciplinas a partir do contexto do estudante, num novo encontro de superação dos conflitos.

⁶¹ Para Espírito Santo (In: FAZENDA, 2008, p. 147-159), a tomada de consciência individual conduz a pessoa à realização daquilo em que acredita. Yared (In: FAZENDA, 2008 p. 161-166) acredita que o homem é capaz de entrar em si mesmo, é capaz de questionamentos profundos. Tavares (In: FAZENDA, 2008, p. 135-146) complementa dizendo que a busca do conhecimento deve partir da própria identidade, tanto de professores como de alunos, no sentido de procurar entender suas identidades.

⁶² Para desenvolver a postura e o olhar interdisciplinar, segundo Guimarães (In: FAZENDA, 2008, p. 125-134), é preciso que o educador recupere sua própria identidade para entender os teóricos e a prática, para agir de forma atenta, coerente, responsável, ser útil, fazer a diferença, estar aberto. Mas, isso demanda espera e exige do pesquisador a busca do sentido da investigação em sua vida, o que requer a humildade da dúvida e o desapego do saber definido que o conduzirá ao encontro de uma estética e ética própria, recuperando a autoestima, contagiando toda a classe, a escola e a comunidade. Visto que, segundo Tavares (In: FAZENDA, 2008, p. 140),

conhecimento. A teoria e a prática vão (re)significando o seu trabalho e suas práticas pedagógicas são construídas e transformadas com o outro.

Compreender a interdisciplinaridade e desenvolver o olhar e a atitude interdisciplinar não é um processo rápido. São necessários anos de estudos e humildade. A emoção se exterioriza e recupera o seu lugar no espaço escolar, sem medo e sem preconceitos, mediante esse novo olhar e postura interdisciplinar.

A postura interdisciplinar ocorre devido ao tripé da interdisciplinaridade que reúne as seguintes dimensões: epistemológicas, para refletir sobre o sentido dos conteúdos e sua importância para a formação do aluno; ontológicas, o sentido do que ensinamos ou aprendemos, já que aspiramos a uma compreensão total do conhecimento para superar a fragmentação, também estão envolvidos nossos valores e visão de mundo; e a dimensão praxiológica, para refletir sobre os valores implícitos relacionados com a prática docente.

Neste aspecto, a interdisciplinaridade permite encontrar respostas e outros questionamentos instigantes nas diferentes disciplinas e nos colegas de profissão. Recupera a magia das aulas e possibilita novos olhares ao educador. Entretanto é preciso ter cuidado. Um dos enfoques da interdisciplinaridade se dá como categoria de ação, como é o caso de educadores que realizam projetos, que muitas vezes não são projetos, não passam de ações pontuais e ainda acreditam ser interdisciplinares, quando, no máximo, foram multidisciplinares. Visão esta, nascida nos cursos de capacitação profissional, em que se busca o que fazer e não um sentido no que se faz.

É fundamental para a dimensão metodológica da interdisciplinaridade, a prática de registro da experiência docente, pois favorece o movimento dialético realizado quando o professor passa de ator a autor ou ainda pesquisador de sua prática. Quando revisita o velho, suas antigas práticas, ele as renova. Como por exemplo, utilizo a poesia “Jovem Frank” de Carlos Queiroz Telles, na EJA, como atividade para avaliar a compreensão dos alunos sobre a hereditariedade. Em cada grupo a atividade recebeu novos questionamentos que foram acrescentados à sequência didática. Os alunos propuseram a construção de um heredograma

o processo de formação docente acontece em todo espaço em que o professor vive. Ele é o resultado da união de saberes e conhecimentos, valores, vivências, buscas, encontros e desencontros, bem como das relações que ele estabelece com ele mesmo e com o mundo com mudanças profundas na forma de ser, pensar e agir e entender a situação vivida pelos alunos, principalmente os que se diferenciam na sala de aula. Para essa autora, as ações construídas com base na troca fortalecem o pesquisador e abrem o caminho da busca conjunta de transformações significativas.

(árvore genealógica) para Frank (personagem da poesia) e uma discussão sobre seu provável sobrenome, o que deixou a atividade muito mais dinâmica e interessante.

Na prática do educador interdisciplinar estarão presentes elementos de sua experiência profissional que constituem sua história enquanto profissional. Elementos imprescindíveis para o docente que deseja pesquisar a sua própria prática e, ao fazer isso, o professor muda seu olhar e pode com isso renová-la, mas principalmente dar-lhe sentido. E assim, produzir uma dissertação de mestrado com resultados significativos para sua prática docente, mesmo antes da finalização das investigações. Mediante o novo olhar e a nova atitude interdisciplinar, o pesquisador revisita e renova suas velhas práticas e reflete sobre suas concepções, mitos e crenças que conduzem sua postura como educador ⁶³.

A interdisciplinaridade provoca mudanças significativas no pesquisador que precisa fazer sua pesquisa com uma visão diferente daquela do profissional da educação. Também provoca alteração do ponto de vista do professor que passa a ver maiores oportunidades para reduzir a fragmentação dos conteúdos e fazer as pazes com sua disciplina de atuação, com o aluno e com a comunidade escolar. A emoção dessa realização é contagiante.

⁶³ Segundo Alves (In: FAZENDA, 2008, p. 97-111), há alguns educadores que intuitivamente buscam a interdisciplinaridade, mas devido ao afastamento da academia e da teoria, terminam realizando projetos multidisciplinares iludidos pelo senso comum de que são interdisciplinares. Mas, as velhas práticas também são feitas novas pelos alunos, a cada vez que o educador desenvolve uma atividade, aproveita os novos olhares dos seus alunos para renová-la.

4 ENCONTRO

Entre os princípios defendidos pela interdisciplinaridade estão: a humildade, a escuta, a ousadia, a parceria e a espera, entre outros. Desde que comecei a pesquisar esses princípios senti uma atração quase que imediata por um princípio em especial, a “parceria”. Na minha humilde compreensão, a prática pedagógica interdisciplinar só seria possível mediante os vários tipos de parcerias estabelecidos entre as pessoas e entre as disciplinas⁶⁴. No entanto, ao observar as relações de carinho estabelecidas de forma despretensiosa entre os educadores e entre estes e os estudantes do Centro Integrado, um conceito pareceu preceder o princípio da parceria, é o “encontro”, visto que a parceria tão importante para a prática pedagógica interdisciplinar se constitui mediante o encontro.

Sob esta perspectiva, o sentido do encontro permitiu uma maior compreensão das relações estabelecidas dentro do ambiente escolar. O conceito se constitui de um interessante paradoxo que expressa um “entre-lugar”, tanto podendo representar aproximação como embate entre diferentes. Essa análise aponta para a importância de se pensar a prática do encontro, do conviver. Viver a experiência do encontro diário com o outro que já é conhecido não é uma tarefa fácil. Mas essa prática em relação a outro distante, como no caso dos diversos tipos de encontros que ocorrem em um estabelecimento escolar, é igualmente complexa e desafiadora. Vivenciar o encontro com o outro próximo e o outro distante, pode ser uma excelente possibilidade para a ampliação do olhar sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo, pressuposto importante na perspectiva interdisciplinar⁶⁵.

O encontro ocorre entre um ser e outro no mundo ou do ser consigo mesmo em seu mundo interior. O encontro é condicionado pela história individual e pelo momento histórico e apresenta condicionamentos internos e externos.

⁶⁴ Para Justina (In: FAZENDA, 2001a, p. 161), o próprio ato de aprender é um produto de parcerias e trocas, em um processo que dura toda a vida. A parceria que se estabelece entre sujeitos e entre estes e o conhecimento é fundamental na prática interdisciplinar.

⁶⁵ Na busca do sentido do termo encontro, valho-me da análise desenvolvida por Maria Conceição Coppete em *Travessia: os Percursos e Possibilidades de um Projeto de Educação Complementar*. Artigo produzido a partir da Dissertação de Mestrado intitulada “Janelas Abertas: Uma experiência de educação no Morro Mont Serrat-Florianópolis (1996-2002)”. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/309-of10c-st4.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2008. A palavra “encontro”, de origem latina, no seu sentido etimológico foi produzida pela reunião da palavra “conto”, que significa relação de pessoas que se encontram em oposição umas às outras, e a partícula “in”, que pode ter um duplo sentido: como preposição “dirigir-se contra a”, correspondendo a um embate e como prefixo indicando uma negação “não dirigir-se contra a”, correspondendo a uma articulação.

Parece que desde cedo os sujeitos são preparados para os encontros, tendo como mediador o afeto. E provavelmente um dos fatores que contribuem para o fracasso das parcerias nas escolas seja justamente a tentativa de eliminar a emoção das relações.

A vida humana se faz por encontros que podem ser classificados em solenes, sexuais e outros. Por exemplo, o encontro dos sexos é cercado de ritos sociais, e por mais que a pessoa seja espontânea, de qualquer forma há uma representação⁶⁶. Esse é o tipo de encontro que permite a perpetuação das espécies durante a reprodução sexuada.

O tipo de encontro solene, denominado por Buytendijk, lembra o que ocorre nas escolas, que apresentam um rito fixo com um professor idealizado pela sociedade, muito diferente daquele corpo real e humano que circula na sala de aula.

No meio social são os encontros solenes que propiciam o encontro sexual de um casal para iniciar outra sucessão de encontros fabulosos que garantem o ciclo da vida. Em termos biológicos, exposto aqui de uma forma simplista, o espermatozoide encontra com o óvulo, o que leva à fecundação, durante a qual cromossomos maternos e paternos pareiam-se formando os vinte e três pares cromossômicos. Depois disso, mediante o encontro dos genes do DNA dos cromossomos homólogos, sucessivas mitoses garantem o desenvolvimento do embrião até seu nascimento⁶⁷. Durante esse desenvolvimento, o processo de transcrição e tradução dos genes permite a produção das proteínas para formar o organismo. Ocorre o encontro de moléculas complementares (nucleotídeos) com o DNA para formar o RNA (ribossômico, transportador e mensageiro). Por sua vez, o encontro do RNA mensageiro com o ribossomo permite outro encontro, o do RNA transportador com os aminoácidos correspondentes, para formar os vários tipos de proteínas que garantirão a morfologia e a fisiologia do corpo,

⁶⁶ Essa ideia de que a própria vida é constituída de sucessões de encontros é defendida por Buytendijk (1952). Para ele o estudo do encontro deve considerar as relações do homem com o mundo, com os outros, focando a existência humana. Ainda, segundo Buytendijk (1952, p. 52), o encontro pode ser de dois tipos: encontro dos sexos e encontro formal ou solene. No encontro dos sexos é preciso a presença corporal mútua dos parceiros. Ocorre a “revelação do ‘você’ para ‘mim’ e do ‘eu’ para ‘você’ no nós”. Ou seja, no encontro amoroso, o casal se mostra ao assumir sua condição de envolvidos em um relacionamento, mas sem abandonar os modelos de sociedade e o medo com relação ao outro, que faz todos serem prudentes em um encontro amoroso. Quanto aos encontros solenes, eles são marcados pelo místico, misterioso e religioso. Neles as pessoas têm um comportamento não natural ou espontâneo, a começar pela presença corporal não recíproca. Como por exemplo, em um culto, Deus não é um corpo presente como as demais pessoas. As atitudes são mediadas com pouco espaço para atos fora do rito do encontro, que, apesar de ser muito fixo, não deixa de ser um relacionamento com o mundo e consigo mesmo.

⁶⁷ Os aspectos da embriologia humana são detalhados por Langman (1985).

apresentando as características hereditárias⁶⁸, entre elas as aptidões, citadas pela teoria de Wallon.

São os encontros biológicos e sociais que garantem o processo de desenvolvimento do conhecimento⁶⁹. Neste aspecto, o ciclo da vida volta ao seu início, ao meio social, onde as pessoas se encontram, formam parcerias e contribuem, mutuamente, para o desenvolvimento, em seus mais variados aspectos: físico, biológico, psicológico e social. Ou seja, a vida humana é formada por um ciclo de vida possibilitado por encontros sociais e biológicos, nos quais ocorrem constantes conflitos e superação de embates. O ser humano se faz no encontro com o outro⁷⁰.

Nos encontros é importante que os conflitos possibilitem diálogo para superação dos embates. O conflito é produtivo e vantajoso para ambos os envolvidos. Pessoas com opiniões diferentes sobre um determinado assunto, quando dispostas a dialogar, saem do conflito com maior conhecimento. No embate, não há diálogo, cada um defende o seu ponto de vista. Neste caso, é somente a sua superação que garante a constituição das parcerias⁷¹. No processo de humanização, a escola tem um importante papel, sendo permeada por encontros carregados de conflitos e afetividade, muitas vezes ignorados por alguns teóricos que não concebem a afetividade como um fator importante no diálogo. Alguns acreditam que afetividade é sinônimo de incompetência dos educadores. Outros atribuem à afetividade a responsabilidade da salvação da educação⁷². Essas visões dificultam a compreensão do papel da afetividade dentro da escola.⁷³

A afetividade não pode ser relacionada exclusivamente ao amor, uma visão que caiu em descrédito entre os educadores com o livro: A Pedagogia do Amor de Gabriel Chalita. Do meu ponto de vista e de modo geral, a afetividade é a capacidade de o professor afetar e ser afetado pelo seu aluno. O mais importante não é determinar se ambos se afetam de forma

⁶⁸ Burns (1986) discute a genética e todos os processos da hereditariedade humana.

⁶⁹ Werebe e Nadel (1986) comentam que, segundo a teoria Wallon, as aptidões apresentadas ao nascer precisam ser adequadamente estimuladas para produzirem competências. O que significa que a hereditariedade não é responsável sozinha pelo desenvolvimento das competências do sujeito, mesmo quando apresenta aptidões para uma determinada habilidade, se a mesma não for estimulada pelo meio social, esta não se desenvolverá.

⁷⁰ Segundo Fazenda (2003), cada encontro humano é mútuo, é recíproco. É no encontro que os sujeitos tomam consciência do ser de si mesmo à medida que um conhece o outro.

⁷¹ Para Cortella (2008), é na vida em sociedade que o ser humano se humaniza.

⁷² Gadotti (2008, p. 107) discute a importância da compreensão do papel da afetividade para os processos educativos.

⁷³ Mas, afirmam Werebe e Nadel (1986) que a superação do embate natural do encontro só é possível mediante a emoção, categoria da afetividade, que quebra as barreiras que os indivíduos insistem em preservar.

positiva ou negativa, e sim que o educador tenha consciência que é dele a responsabilidade de utilizar a afetividade a favor do relacionamento professor-aluno e da aprendizagem do estudante.

São os sentimentos e, principalmente, as emoções os componentes da afetividade que permeiam todos os encontros escolares e seu papel precisa ser muito bem compreendido nas relações escolares para garantir o sucesso do processo de ensino e aprendizagem⁷⁴. Mas, como esses componentes são desconsiderados nas relações escolares⁷⁵, é preciso refletir o encontro a partir da perspectiva da aproximação e do embate, durante o qual a afetividade atua como fator importante na superação dos embates e constituição das parcerias, visto que o resultado da parceria é muito maior que a soma de suas partes⁷⁶.

Nesta perspectiva, busquei compreender as relações afetivas que permeiam o contexto escolar e a constituição das parcerias. Busquei também encontrar o meu próprio “eu”, minhas convicções e minhas crenças a partir de uma “leitura” crítica da minha própria história de vida para, assim, compreender melhor o encontro com o outro e as minhas próprias atitudes.

4.1 ... da atitude interdisciplinar

No início do ano 2000, em uma reunião de planejamento⁷⁷, entrei em contato com a palavra interdisciplinaridade, por intermédio da coordenadora geral do Centro Integrado, uma mulher à frente do seu tempo, apaixonada pela EJA, defensora de inovações nesta modalidade

⁷⁴ Segundo Almeida (In: MAHONEY; ALMEIDA, 2009, p. 82), o professor precisa: observar atentamente as emoções de seu aluno para atuar nas situações de imperícia, tomar distância da emoção para poder ajudá-lo e lidar com a emoção para racionalizar a emoção do aluno e a sua própria. Para racionalizar as emoções, o professor pode propor situações para representar as emoções como: expressão verbal, discussões, poesia, teatro; propiciar um ambiente de expressão para o professor e para o aluno e a evolução também deve ser afetiva.

⁷⁵ Ranghetti (In: FAZENDA, 2001a, p. 87), comenta que: “Viver o encontro é descobrir-se a si mesmo para descobrir o outro, é comunicar-se. É estabelecer uma parceria com a vida, é estar em sintonia, é envolver-se e deixar ser envolvido. É viver a própria afetividade sendo presença, acolhendo o outro para um renascer conjunto em meio à diversidade das singularidades”.

⁷⁶ Segundo Giglio (2004, p. 42-43), as emoções já foram concebidas como “fonte do mal”, assim entendidas, deveriam ser controladas. Essa ideia se estendeu desde a Antiguidade até a Época Moderna. Seus estudos assumiram um novo rumo a partir de sua compreensão como intrínseca a sua ligação com o conhecimento e a ética.

⁷⁷ Encontro de professores que ocorre no início de cada semestre para avaliar o semestre anterior e estabelecer os objetivos e metas para o seguinte. No decorrer do ano, essas reuniões ocorrem toda sexta-feira com a presença de todo o corpo docente.

de ensino. Naquele ano, ela propôs uma postura interdisciplinar para os trabalhos desenvolvidos na escola. A proposta era assustadora e fascinante.

Inicialmente, acreditava que a interdisciplinaridade não passava da ideia de planejar as aulas por área de conhecimento, como já fazíamos. No entanto, surgiram muitas dúvidas como: O que é a Interdisciplinaridade? Como ser interdisciplinar? Como fazer um trabalho interdisciplinar? O trabalho que desenvolvemos com os nossos jovens e adultos é interdisciplinar? Mediante tantas indagações só restava pesquisar o assunto em busca de definição e respostas.

Na busca por compreensão, geralmente queremos uma definição pronta que tire a angústia que a sensação de ignorância provoca. Saí da reunião naquele dia e comprei meu primeiro livro sobre interdisciplinaridade⁷⁸ que reúne vários textos sobre a formação de professores na perspectiva da interdisciplinaridade. Esse livro instigou novas perguntas e alguns dos textos criaram, no fundo do túnel da minha ignorância, uma pequena luz.

Como a maioria dos textos do livro mencionava em sua bibliografia o nome de Ivani Fazenda, comecei a ler seus livros e percebi o quanto abrangente e promissora é a interdisciplinaridade, uma proposta pedagógica que daria (re)significação a meu trabalho como docente, de Ciências e Biologia, em escolas públicas. Passei a estudar o assunto na tentativa de encontrar uma definição do conceito para compreender sua relação com o trabalho desenvolvido no Centro Integrado.

O primeiro livro, de Ivani Fazenda (2001), que li me foi emprestado por uma colega de trabalho. Coincidência ou não era justamente da autora que havia decidido pesquisar. Ele reunia uma série de práticas interdisciplinares construídas a partir do diálogo com o aluno. Isso foi animador, porque buscava uma nova proposta para ensinar o aluno adulto, que geralmente tem dificuldade de aprendizagem, porém gosta muito de falar e de ser ouvido.

Depois de muito estudo sobre a interdisciplinaridade senti um grande desejo de me deixar levar pelas palavras e, parafraseando Ivani Fazenda (2003, p.10), deixá-las desarmar meu espírito para me conduzir a meus primeiros escritos e a sentimentos e sensações, até então, adormecidos. Esse desejo foi tão forte que fez algo se quebrar em meu ser. Algo como

⁷⁸ QUELUZ, Ana Gracinda (Org.). *Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação*. São Paulo: Pioneira, 2000.

uma “cápsula”⁷⁹ que aprisionava a coragem e o desejo de exteriorizar os sentimentos e emoções acumulados por anos. Uma cápsula de ignorância que, não suportando o poder do conhecimento adquirido com os estudos sobre a interdisciplinaridade, rompeu-se, permitindo que o conhecimento se manifestasse, timidamente, no entanto forte a ponto de converter sensações, de toda uma vida, em palavras. O que começou como um “aperto no peito” ganhava o poder da palavra em um discurso ainda acanhado.

Acreditando na força da palavra, passados mais de três anos do momento em que decidi pesquisar a EJA sob a perspectiva interdisciplinar, a partir da minha história num movimento do meu “eu” para o “outro”, resolvi, parafraseando novamente Fazenda (2003, p.11), “seguir a trilha que a vida me indica”, deixando as palavras tomarem os seus lugares para dar sentido a meus pensamentos, quebrando os elos da corrente dos meus temores num fluxo de palavras que fluem do “coração para o cérebro”.

Compreender a interdisciplinaridade permitiu-me estabelecer diferenças nas formas de investigar o cotidiano sem correr o risco de fazer da interdisciplinaridade uma prática vazia. Tornou-se necessário cuidar do discurso, da linguagem real que o cotidiano nos apresenta e da linguagem escondida nas falas de educadores até agora calados como eu. Para tanto, preciso contar um pouco da minha história para tentar transmitir a sensação de libertação que estou experimentado. Tudo que escrevia não passava de “colcha de retalhos”⁸⁰, não me sentia preparada para um diálogo com os autores. Mas isso mudou com a interdisciplinaridade que exige a compreensão do sentido da palavra na sua temporalidade, subjetividade, historicidade e dialogicidade. Portanto, busquei a partir da palavra analisar, denunciar e transformar a educação de adultos. Busquei também o sentido de ser, na palavra que descreve a minha história de vida, numa tentativa de encontrar no passado informações que me permitam compreender as ações no presente, além de compreender a relação do meu ser com a minha prática pedagógica⁸¹.

⁷⁹ “Cápsula” é uma metáfora para simbolizar minha timidez e insegurança. Porém na Biologia, segundo Trabulsi (2004), representa um revestimento glicoproteico de proteção, desenvolvido por algumas espécies de bactérias patogênicas.

⁸⁰ “Colcha de retalho” é uma expressão utilizada por Fazenda (2006, p. 14) para designar um texto desenvolvido a partir de fragmentos de textos de vários autores, costurados sem o devido toque pessoal do pesquisador.

⁸¹ A linguagem tem que ser primeiramente interior no sentido de um diálogo interno que prepara o educador para uma real comunicação com seus alunos, pois o importante na educação é a comunicação, o envolvimento nas relações professor-aluno, possível pela linguagem que somente tem sentido no contexto da experiência humana (FAZENDA, 2003).

Após ler muitos textos e assistir a algumas aulas no GEPI⁸², percebi que minha visão de interdisciplinaridade não passava de multidisciplinaridade. Verifiquei que o mesmo ocorreu com outros integrantes e autores, que humildemente citam experiências parecidas. Cada texto lido revelou um mundo novo, mais amplo e mais cheio de oportunidades, o que possibilitou a construção de uma definição provisória e inacabada de interdisciplinaridade, sobretudo, permitiu um olhar interdisciplinar para ousar um diálogo com os autores⁸³.

Na tentativa de conceber a atitude interdisciplinar, busquei ler a tese de Garcia (2000) com um novo olhar, sentindo a sensação com que o autor dialoga e cuida para que o leitor siga, sem tropeços, o caminho da interpretação do seu texto. A leitura ocorre de uma forma gostosa, como um passeio ecológico, em que o autor se comporta como um guia turístico que deseja que todos aproveitem cada detalhe do passeio⁸⁴. Ele apresenta sua compreensão da interdisciplinaridade a partir de uma análise de vários textos sob uma perspectiva hermenêutica.

O autor antecipa os acontecimentos, assim como faz o guia de um passeio ecológico, que faz comentários detalhados sobre a fauna, a flora ou pontos históricos, para criar interesse e expectativas no turista, no intuito de obter total atenção⁸⁵. Um passeio desses é geralmente, acompanhado de uma longa caminhada por uma trilha na mata em direção a um ponto mais alto, de onde se visualiza quilômetros de uma bela paisagem. O autor fala sobre seus primeiros interesses pela interdisciplinaridade, palavra que insinuava alternativa pedagógica de grande potencial e que compreendia, inicialmente, como fazer conexões. Acreditava que intuitivamente já praticava a interdisciplinaridade, embora mais tarde chegasse à conclusão de

⁸² GEPI é o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade da PUC/SP, coordenado pela professora e pesquisadora Ivani Fazenda.

⁸³ Para Trindade (In: FAZENDA, 2008, p. 65-83), mais importante que conceituar a interdisciplinaridade é refletir a respeito de atitudes que se constituem como interdisciplinares, pontuadas de atitudes e não simplesmente em um fazer. É uma nova ordem de pensar o ser humano, o mundo e as coisas do mundo, permitindo rever conceitos e certezas cristalizadas na mente humana.

⁸⁴ O “meu eu encontra-se com o eu do autor” (FAZENDA, 2005b, p. 56).

⁸⁵ O autor buscou compreender a interdisciplinaridade, primeiro compreendida em seu sentido tácito (compreensão ingênua) sobre interdisciplinaridade (GARCIA, 2000, p.25), para chegar ao seu sentido pleno, visto que a interdisciplinaridade vive-se, exerce-se enquanto atitude. Nesta primeira compreensão, o autor vê a interdisciplinaridade enquanto estratégia de articulação ou conexão entre conteúdos, objetivos e modos de ensinar, um “paradigma mutável” caracterizado pela diversidade de abordagens e ausência de padronização. Para Garcia (2000, p. 29), a interdisciplinaridade envolve interação dinâmica entre as disciplinas. É algo que se desenvolve, algo que se exerce, uma atitude. Na escola a interdisciplinaridade teria como princípio norteador o ensino das disciplinas no contexto de suas relações dinâmicas e dos problemas da sociedade. Sua questão central reside nas trocas recíprocas com enriquecimento mútuo entre as disciplinas. É a capacidade de abertura e a disposição para buscar e se aventurar, é a habilidade de intuir relações. E ainda depende de uma atitude interdisciplinar que tem como fonte a curiosidade, a abertura, o sentido de aventura, a busca pelo saber e a intuição entre as relações sutis entre as coisas. É a revisão da relação com o conhecimento.

que o que fazia era mais bem definido por multidisciplinaridade. Garcia, após análise detalhada de textos de diversos autores, parte de uma visão ingênua para uma visão que gradativamente vai se ampliando.

A leitura interdisciplinar de um texto é como uma caminhada por uma trilha, que muitas vezes não é fácil, porém é prazerosa. O cansaço é compensado pela beleza da mata, ou pela beleza das descobertas que podemos fazer ao interpretar alguns parágrafos. Existe uma euforia para se chegar ao topo da trilha, assim como ao final do texto, mas isso não diminui o desejo de observar detalhadamente o caminho, sem pressa de chegar, visto que o prazer desse tipo de passeio, ou desse tipo de leitura, não é necessariamente a chegada, mas o caminho.

Ao chegar ao topo, após a caminhada, pode se observar do alto a bela paisagem. No final da leitura de um bom texto, basta reorganizar todas as informações, de forma que tudo faça sentido. Em ambos os casos o cansaço vai embora, o silêncio se faz presente e nasce uma incrível necessidade de dialogar com o autor⁸⁶ do texto e das matas. Após alguns minutos de contemplação, com olhos bem abertos para gravar e lembrar mais tarde as belas paisagens, corpo revigorado pelo ar puro e pelo céu azul, ou pelas novas informações fornecidas pelo texto, chega a hora de fazer o caminho de volta. O caminho de volta representa também outro prazer, é neste momento que se observa tudo detalhadamente para se ter certeza de que nada se perdeu. Após a leitura, essa volta é representada pela reflexão sobre as ideias centrais, para compreender que, para o autor, a interdisciplinaridade é descrita de uma forma paradoxal, simultaneamente exercida e cultivada, sendo de um lado individual, mas residindo no envolvimento em torno de um projeto.

Reviver mentalmente um passeio ecológico ou a leitura de um texto é um prazer inigualável, indescritível e imperceptível para aquele cuja mente não está preparada para a aventura chamada interdisciplinaridade. Compreender e saborear essa aventura é próprio de quem desenvolve uma atitude interdisciplinar perante a vida.

⁸⁶ Ainda segundo Garcia (2000, p. 36), o leitor deve tentar resgatar não apenas o que supostamente estava na mente do autor quando o texto foi escrito, mas também aprender o significado implicado na articulação do texto. Além disso, ele deve ter discernimento quanto à sua própria condição histórica, suas expectativas, valores, conceitos, crenças, enfim, o horizonte de pré-compreensão que leva consigo para o ato da interpretação. Tavares (In: FAZENDA, 2001b, p. 29) reforça essa ideia dizendo “[...] o modo de interpretar a interdisciplinaridade não tem forma definida. Constrói-se a partir do modo como cada um vê o mundo, da sua vivência e do seu envolvimento”.

A ansiedade por uma definição era uma constante, no entanto percebi que não existe definição pronta para o termo interdisciplinaridade, cada um precisa construir sua definição a partir da própria compreensão do conceito. Mesmo antes de construir minha definição sobre o assunto, já observava em cursos e palestras, a confusão e o empobrecimento do termo que é comparado com integração, interação ou inter-relação. Apesar da interdisciplinaridade não possuir definição estanque, ela precisa ser compreendida para não haver desvio na sua prática⁸⁷.

Os demais livros de Ivani Fazenda, que li, foram muito importantes e forneceram uma série de elementos que lentamente permitiram a construção do conceito de interdisciplinaridade, o que permitiu, conseqüentemente, uma análise mais criteriosa do trabalho realizado no Centro Integrado na tentativa de religar os conteúdos das diferentes disciplinas⁸⁸.

Como exemplo, busquei uma situação vivenciada no Centro Integrado, uma sequência didática, que acredito apresentar uma abordagem interdisciplinar. Já trabalhávamos a afrodescendência, antes mesmo de constituir uma obrigatoriedade garantida por lei. Percebemos que a maioria de nossos estudantes relutava ou simplesmente não se declarava negro. Com o objetivo de ajudar os estudantes a construir sua identidade, compreender a miscigenação e valorizar suas origens, os educadores produziram uma sequência didática que começava na origem do povo brasileira, passava pela hereditariedade, inclusive do cabelo e das doenças hereditárias, assim como os perigos de alguns tipos de tratamento capilar, para, enfim, chegar às questões do preconceito e racismo. Essas discussões ainda foram acompanhadas por pesquisas sobre o continente africano, que para nossos alunos não passava de um país com situação miserável. Pesquisaram a saúde, a economia, os esportes e a religiosidade dos países africanos de maior interesse. E para finalizar, fizeram uma exposição

⁸⁷ A interdisciplinaridade é norteada por eixos básicos como: intenção, humildade, totalidade, respeito entre outros. Para Bochniak (In: FAZENDA, 2001b, p. 129) os estudiosos temem enunciar, definir ou conceituar a interdisciplinaridade para não reduzi-la em expressões e empobrecer-lhe o conteúdo. Parafrazeando Górgias de Leontino, filósofo grego, que formulou e defendeu três proposições: primeira, que “nada existe”; segunda, que “mesmo se existisse alguma coisa, não poderíamos conhecê-la”; terceira, que concedido que algo existe e que podemos conhecer, não o poderíamos comunicar aos outros. Na intenção de negar suas proposições, Bochniak (In: FAZENDA, 2001b, p. 132) cita três outras premissas. “A interdisciplinaridade existe”, “Podemos conhecê-la”, “Podemos comunicá-la”.

⁸⁸ Fazenda (1998) esclarece que a interdisciplinaridade requer a colaboração de diferentes matérias escolares em termo de igualdade, complementaridade e interdependência quanto às contribuições que podem dar. A educação só tem sentido numa relação educador e educando em que haja reciprocidade, amizade e respeito mútuo. Só no verdadeiro diálogo, há a real interdisciplinaridade, em que educando e educador são sujeitos de uma mesma situação e a eles caberá a decifração do mundo.

com os materiais produzidos ao longo do projeto para lembrar a influência da cultura africana, como: artesanato, bandeiras, livros e revistas produzidos pelos estudantes, comidas típicas, danças típicas e apresentação de alguns rituais religiosos de origem africana. Por fim, os estudantes concluíram que a África é um gigantesco continente com diversos países, diversos povos e línguas e com uma grande riqueza cultural que ajudou a constituir a cultura e o povo brasileiro. Essa influência pode ser observada na cultura brasileira a todo o momento.

Atualmente vejo a interdisciplinaridade como um conjunto de princípios, uma “energia”, que nos impulsiona para uma leitura crítica da própria história de vida, na busca das concepções e crenças que embasam nossas atitudes. E, assim, permite uma visão do todo pessoal e profissional, dos sujeitos e do mundo, conduzindo-nos ao autoconhecimento. Numa (re)significação existencial que produz um ser humano e um profissional melhor, mais humilde, porém mais forte, mais crítico, mais paciente e mais esperançoso, do verbo esperar, como defendido pela obra de Paulo Freire. Em outras palavras, a interdisciplinaridade foi o microscópio que me permitiu ver a mim mesma e ao outro e me indignar com a situação do sistema educacional, fazendo surgir aos poucos a atitude interdisciplinar. Enfim, ser interdisciplinar. Ser interdisciplinar é ver a vida, a escola, a aula, o aluno e os textos de uma forma total e de vários pontos de vista, fazendo paralelos com outras situações, pessoas e problemas, dando sentido e significação. Ser interdisciplinar é querer fazer o melhor pela aprendizagem do estudante, mas com a participação ativa dele.

4.2 ... do sentido

Logo após nascer iniciamos um longo processo de desenvolvimento propiciado pelos sucessivos encontros e parcerias. Durante este desenvolvimento, por meio de observação e imitação, ocorre a distinção do eu em relação ao outro⁸⁹. Mas, muitas vezes, os obstáculos inerentes à existência humana nos conduzem a um total afastamento do outro e muitas vezes do próprio eu. Este distanciamento do eu e do outro dificulta a compreensão das concepções que orientam as nossas escolhas. Neste caso, a busca de sentido⁹⁰, propiciada pela interdisciplinaridade, permite um novo encontro do eu e do outro.

⁸⁹ Buytendijk (1952) defende que existe a unidade com o outro. É através do outro que o ser humano se faz.

⁹⁰ Pineau (2000) analisa o sentido do sentido de uma perspectiva importante na autoformação.

No caso do afastamento do outro acompanhado pelo afastamento do próprio eu. A busca do sentido permitiu um novo olhar para o encontro com o eu esquecido. Foi esse encontro com o meu eu que me trouxe muitas respostas e muitos outros questionamentos que antes não ousavam ser pronunciados. Essas questões emergiram da análise interdisciplinar das minhas próprias atitudes, ações, ideologias, sentimentos e emoções. Isso permitiu uma maior compreensão das concepções que permeiam a minha vida; possibilitou o autoconhecimento e conseqüentemente um melhor conhecimento do outro próximo e distante. Além disso, permitiu também deslumbrar os encontros mais significativos da existência humana.

Assim, a análise do trabalho pedagógico na EJA partiu da perspectiva do encontro do eu e do outro. Pois, uma pessoa só é capaz de compreender outra, quando tem muito claras suas próprias concepções e convicções. É a ampliação do olhar sobre si que permite a ampliação do olhar sobre o outro e sobre o mundo, tudo mediado pela afetividade, principalmente as emoções que permeiam as diferentes parcerias.

No entanto, esse encontro do eu não é um processo fácil. Quando se propõe compreender a interdisciplinaridade para colocá-la em prática, não se tem noção do efeito que provoca. É um encontro difícil, uma total sensação de estranheza e uma necessidade quase que imediata de rever tudo em que se acredita e faz. Algumas crenças desaparecem. Em função disso a insegurança se instala e apesar disso, o pensamento de recuar não se faz presente, muito pelo contrário, somos instigados a compreender os conceitos, a disciplina de atuação, a prática e a própria existência de uma forma interdisciplinar⁹¹.

Quando um professor é instigado pela interdisciplinaridade, passa a olhar e realmente ver tudo a sua volta e com isso, muda sua atitude perante a vida e prática educativa, passa a enfrentar os problemas do cotidiano escolar de uma forma mais serena e a emoção substitui o estresse próprio da profissão.

O processo de busca de sentido pessoal e profissional é uma desconstrução total, causando verdadeiro conflito existencial, um questionar as certezas. Fase de desconstrução durante a qual o profissional docente experimenta a insegurança e pode, com isso, direcionar suas frustrações para seus alunos, colegas e superiores, só restando o caminho de volta pela reconstrução ou afastamento da sala de aula. Nesse novo caminhar tudo é reconstruído de uma

⁹¹ Fazenda (2008, p. 17-28) comenta que a interdisciplinaridade científica conduz a novas fronteiras existenciais que levam o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos.

forma totalmente diferente, tudo parece mais calmo e tranquilo, uma tranquilidade com sabor da sabedoria típica das pessoas idosas. Nesse momento questiono: Será possível conseguir, mais cedo, a sabedoria típica do ancião? Será que a atitude interdisciplinar poderia desenvolver a sabedoria, para reduzir os embates, atualmente, tão comuns nas escolas?

Para ilustrar a desconstrução e reconstrução que mencionei. Apresento, a seguir, o conteúdo de uma carta aberta que enviei em 2008 por e-mail aos gestores do Centro Integrado, onde trabalho. Nela deixo transbordar todos os confusos sentimentos que demonstram a demolição existencial que tive que passar para superar a visão linear da minha vida pessoal e profissional. Mas a reconstrução existencial só foi possível após a exteriorização e compreensão do que estava errado. A desorientação era tanta que a carta recebeu o título de “Procura-se uma professora”.

Procura-se uma professora.

Procura-se professora que trabalhava em uma escola que desenvolve um projeto, totalmente fora dos padrões considerados normais pela sociedade, uma escola que era agradavelmente maluca, onde se ganhava pouco, mas tinha gente feliz, onde burocracia e cobrança não encontravam espaço. Tudo dava prazer, até chegar mais cedo para ensaiar uma peça, por cinco minutos, para fazer os alunos rirem e aprenderem rindo a respeitar os tropeços do outro e também a se encorajar a fazer apresentações no piso azul. Ah!, se em todo o seu preconceito Monteiro Lobato descobrisse a existência dessa escola e o que fizeram com seus personagens, do seu tão famoso “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, com certeza morreria outra vez.

A professora desaparecida não teve um pai presente e por isso desde cedo aprendeu a se espelhar em mulheres fortes, decididas, dinâmicas, amorosas, cheias de senso de justiça e defensoras dos valores, base de um ser humano. Durante sua trajetória de vida houve algumas figuras femininas que emprestaram, a ela, um pouco dessas qualidades. A primeira delas foi e é sua própria mãe e a última a sua diretora. Ela não tinha vergonha nem medo de, aos quase quarenta anos, brincar dizendo: “Quando crescer, eu quero ser como você”. Ambas acreditaram e apoiaram-na em seus sonhos e decisões. Porém, costumamos endeusar as pessoas que admiramos, assim como fazem as crianças, tirando delas o direito de mudar

de opinião ou de cometer erros, e quando elas fazem alguma coisa diferente daquilo que idealizamos, a decepção é muito grande e capaz de deslocar o mundinho pessoal de sua rota. Foi o que aconteceu nos últimos tempos, a professora não mais reconhecia na fonte inspiradora a capacidade de valorizar as qualidades de cada um, acalmar os conflitos, ouvir as opiniões, trazer um filme, uma música ou um texto para levar a uma reflexão sobre o papel de cada um e suas responsabilidades nos fatos ocorridos. Uma figura forte e presente que cada integrante do grupo sabia que podia recorrer que passava as noites em claro buscando respostas nos teóricos para reduzir a aflição do grupo. As dificuldades não eram consideradas de um ou de outro integrante, mas do grupo todo.

Essa professora tinha prazer em sair cedo de casa para o encontro com seus estudantes, muitas vezes trabalhou de licença médica, porque seu processo de “cura”⁹² estava em dialogar com seus alunos, quando colocava em prática tudo aquilo em que acreditava. Pela primeira vez, sentia que suas atitudes representavam suas crenças⁹³ e seus valores e concepções poderiam ser observados na prática cotidiana⁹⁴.

Todos os sonhos, sonhados em grupo, eram colocados em prática em grupo, todos se sentiam dono do sonho e responsáveis por sua realização⁹⁵. A professora acreditava fazer parte de um grupo, visto que todos integrantes tinham um único objetivo, o processo de ensino e aprendizagem do estudante adulto e para isso estabeleciam responsabilidades e metas.

No entanto, alguns anos atrás, o grupo ficou desorientado, os objetivos fora de foco. A professora começou a se sentir como Chaplin no filme “Os tempos modernos” em que ele só apertava parafusos. Ela não se sentia mais integrante de um grupo, se sentia o próprio parafuso da “rebimboça da parafuseta” de um motor qualquer.

Quando tudo parecia estar perdido, e a professora se sentia uma funcionária com o peso das cobranças⁹⁶, um evento em Cuba, em que alguns integrantes do quase falecido

⁹² A cura no processo educativo é discutida por Souza (In: FAZENDA, 2008, p. 167-183).

⁹³ Pierce (1972) defende que as atitudes dos sujeitos representam suas crenças.

⁹⁴ Fazenda (2003) observa que para conhecer as concepções de um professor é preciso observar sua prática.

⁹⁵ Wallon (1979) define como grupo, um conjunto de pessoas que estabelecem um único objetivo e para tanto, estabelece divisões de tarefas, mas o mesmo teórico disse que a escola não estabelece necessariamente um grupo, pois apresenta objetivos diferentes, e até mesmo contraditórios.

⁹⁶ Bernad Charlot (palestra na PUC em 11/11/2008), um teórico francês, explica que a educação está repleta de contradições que precisam ser discutidas, uma delas é que o professor é tratado como funcionário, mas cobrado como profissional. Para ele o funcionário é aquele que faz o que alguém manda para a verificação de outro, não

grupo participaram, fez tudo, inexplicavelmente, voltar ao normal. A professora sentiu a paz de espírito que sentira, quando criança, sua mãe comunicou que seu pai violento e alcoólatra havia ido embora e que daquele dia em diante tudo seria muito difícil, mas se todos permanecessem unidos, sobreviveriam sem passar fome ou morar na rua. A sensação foi de alívio, euforia e medo do desconhecido, mas confortado pelo abraço coletivo de mãe e os cinco irmãos.

Após o “milagre cubano”, tudo voltou a ser como antes, o grupo voltou a sonhar junto, planejar e errar junto, sem medo de ousar e sem cobranças. Mas quando existem relações verdadeiras o conflito faz parte, porém não pode se tornar um embate. Mas atualmente as desavenças, confrontos e embates passaram a fazer parte do cotidiano. A professora sentia que as coisas estavam cada vez pior e ela desaparecia um pouco a cada dia, como no caso da mulher invisível de um filme de ficção científica, na angústia da falta de diálogo, afogada pela burocracia e pelo tempo cronos⁹⁷.

Em uma tentativa frustrante de pedido de socorro para a decadente relação do grupo, teve uma crise de choro e histeria, abriu seu coração, mas só gerou um embate desagradável, “abrirá a caixa de Pandora”⁹⁸. Ninguém estava a fim de ouvir e refletir e, por isso, ninguém saiu renovado da discussão, pelo contrário, o grupo ficou um pouco mais destruído⁹⁹.

O grupo já não poderia mais ser chamado de grupo. E o “eu” da pobre professora a essa altura estava totalmente abalado, suas certezas foram substituídas por dúvidas. As condutas da professora estavam confusas, gerando embates até mesmo com os alunos, o que a fez silenciar sua voz, mas não seu coração e seus pensamentos. Para piorar seu estado emocional, frases como “não faça julgamento de valor”, a qual ela se apegou, virou um mero chavão e “eu estou por dentro de tudo que acontece aqui” foi substituída por “me contaram

pode ser responsabilizado pelo que faz ao passo que ao profissional é dada autonomia para fazer do modo que acreditar, porém, é cobrado por essa autonomia. A contradição está na falta de autonomia do professor funcionário, mas o mesmo sofre cobranças por decisões que não fez parte da discussão.

⁹⁷ Tempo “cronos” é aquele marcado pelo relógio como explica Trindade (In: FAZENDA, 2008, p. 65-83), que passa rápido como a areia escorre entre os dedos.

⁹⁸ Metáfora utilizada por Cortella (2008, p. 57).

⁹⁹ Para Teresinha Rios (Palestra na PUC em 12/11/08) ao se referir à moral e à ética, disse que somos iguais em direitos, portanto, a moral é o conjunto de regras de convivência que garante a vida em comunidade e a ética constitui princípios para a reflexão crítica sobre os valores que define o que é para o bem comum. Por isso, segundo ela, o respeito implica austeridade, reconhecimento do outro e quando ignoramos o outro e o bem comum somos antiéticos. Portanto, quando algumas regras da moral não garantem o bem comum, reflexões éticas são necessárias para alterá-las.

que”. A insegurança se instalou e perdeu-se a capacidade de sonhar. Agora o “grupo” realiza o sonho que alguém sonhou, mas viver sonho dos outros é praticamente impossível.

Em meio a esse turbilhão de sentimentos e emoções a gota d’água, para transbordar o pouco controle da professora, foi quando um dos seus alunos adolescentes falou-lhe um “palavrão”, ameaçando e desafiando todos os combinados discutidos em sala, como lanchar na sala, jogar o lixo no chão e a apontar o lápis na mesa. Como a professora estava com seus alicerces danificados, preferiu não discutir a relação com o garoto. Passou, simplesmente a fingir que o ignorava, mas isso não era a realidade, existia uma ferida sangrando internamente, que sagrava um pouco mais a cada manhã, quando as funcionárias da cozinha, pediam ajuda, porque ele estava desrespeitando as pessoas, a professora preferia fingir que o aluno não era seu, pois não teria autoridade ou estrutura psicológica para resolver o problema e ainda temia perder o controle com o mesmo. No fundo sabia que isso não era culpa do garoto, mas de uma série de acontecimentos que se sucederam nos últimos tempos, que a tornou frágil emocionalmente e não tinha a quem pedir socorro. Coisa que não acontecia com o garoto que aparentemente se sentia seguro a tal ponto de testar todos os limites.

Como não encontrava apoio, culpou o garoto por alguns dias e, sentiu-se no fundo do poço pedagógico. Não era possível ser empático com as dificuldades do outro quando se sente neste poço. Mas em um dos últimos encontros do “grupo” foi exibido o DVD da palestra do Mário Sergio Cortella, trazido, intuitivamente ou não, por uma professora. Nessa palestra, Cortella fala da capacidade que o ser humano tem de se renovar com o outro nas relações, porém, garante ele que em toda relação há conflitos que não podem virar confronto, é necessário o diálogo. No entanto, alerta Cortella, só há diálogo quando as pessoas se sentem parte da relação. Para ele discordar faz parte da relação e concordar com tudo mantém a mesmice. A renovação das pessoas só ocorre mediante os conflitos e isso dá trabalho. É preciso ter cuidado para não cuidar das relações de maneira secundária, a arrogância limita as relações.

Ao final da palestra, a professora acreditava que era o momento que estava esperando para que os integrantes do “grupo” aproveitassem para discutir a sua própria relação, mas o objetivo não foi esse, na verdade a decepção foi grande, a professora não compreendeu o porquê do DVD, se não houve abertura para a reflexão e diálogo. No entanto, discutiu-se sobre intervenções individuais para os alunos com dificuldades de

aprendizagem, mas como uma professora pode ser solidária às dificuldades de seu aluno, se ninguém foi solidário às suas dificuldades, dúvidas, sentimentos e emoções. Aqui mais uma vez, valorizou-se o mito do bom professor que não deve deixar transparecer seus sentimentos e emoções. O professor é visto como aquele que não tem as fraquezas inerentes ao ser humano.

Antes do desaparecimento total do “eu” da professora, ela buscou ajuda externa, o autoconhecimento¹⁰⁰. Já no fim de suas forças buscou se refugiar no Seminário de Pesquisadores da Educação realizado na PUC e lá assistiu a uma linda apresentação de um coral formado por meninas infratoras da Fundação Casa. Elas cantaram como passarinhos livres, puros e inocentes. Não houve quem não se comovesse. Naquele momento, a professora percebeu que era a hora de fazer o caminho de volta, não poderia se perder tanto, a ponto de ficar insensível.

Acredito que o desconhecimento de mim mesma poderia, mais cedo ou mais tarde, levar-me a um afastamento médico por depressão ou propriamente por *burnout*¹⁰¹. Após o enfrentamento dos meus sentimentos e emoções para escrever e enviar a carta mencionada, o alívio substituiu a angústia e lentamente passei a enxergar as coisas sob outra perspectiva. Recuperei a admiração pela gestora do Centro Integrado, voltei a ver e enxergar o grupo de antes, reconstruí uma relação baseada no afeto e no respeito com todos adolescentes. A partir desse episódio, percebi que o mundo que enxergamos depende dos sentimentos interiorizados, deixando evidente o poder da afetividade e sua necessidade na compreensão e valorização nas práticas pedagógicas.

¹⁰⁰ Espírito Santo (2007, p. 20) chama a atenção para as consequências da “ignorância de si mesmo”.

¹⁰¹ *Burnout* é definida por Codo (2006) como a síndrome da desistência do educador. Para ele essa doença se esconde por trás de ferozes discursos contra o sistema, crítica a tudo, ou simplesmente uma desistência de tudo, baseada em argumentos frágeis, durante a qual o educador se entrega ao desamparo e ao desespero e, inconscientemente, arma uma retirada psicológica. Não abandona a sala de aula, mas passa a considerar tudo e todos como números que vão se somando. A vítima dessa doença tem o espírito corroído pelo desânimo que pode ser resultado dos conflitos na relação família e trabalho. O educador acumula jornada, leva trabalho para casa e não atende às expectativas de consumo da família por ser mal remunerado. E ainda, não é reconhecido pelo seu trabalho, o que o leva a um sofrimento psíquico, à exaustão emocional e à despersonalização, ou seja, leva-o ao endurecimento afetivo e coisificação ou à materialização das relações. Sentindo-se esgotado, desenvolve um sentimento de baixa autoestima profissional e de impotência porque, por mais que faça, não acredita conseguir fazer tudo que tem vontade ou acha que deveria fazer pela família e pelo trabalho. Então, protege-se afastando-se do afeto que o trabalho exige e que a família lhe cobra. Esse sofrimento afeta o contexto familiar, escolar e social. Essa doença se instala quando o educador não encontra suporte social e afetivo para dividir suas dificuldades, anseios, e preocupações e quando aumenta a tensão emocional no trabalho. Dividir com alguém, profissional da saúde ou leigo, é bom para a superação ou para evitar que a doença se instale. Ou seja, a superação dessa doença começa pela palavra. Neste caso Fazenda (2003) complementa dizendo que através da palavra podemos conhecer o ser. Só se conhece o ser em seus atos, traduzidos na comunicação com o outro nos encontros. Expressar-se significa relacionar-se. E como a palavra só tem sentido na ação, pensar e falar são duas atividades correlacionadas.

4.3 ... da indignação

Como estou em um período de indignação com o rumo da educação atual e com a transgressão das suas velhas e ineficientes propostas e foi nesta condição que escrevi essa dissertação de mestrado, quis dar vazão aos meus sentimentos para compreender a complexidade das relações desenvolvidas na EJA. Lanço mão da afetividade¹⁰², como uma lupa, para ampliar os “olhos da mente¹⁰³” na investigação do currículo na prática cotidiana na EJA. Somente à luz da afetividade, é que acredito ser capaz de desenvolver uma pesquisa interdisciplinar a partir de uma leitura também interdisciplinar do currículo praticado na instituição investigada, uma instituição que reviu o espaço, o tempo, as disciplinas e a avaliação e que manteve certos aspectos da rotina e transgrediu outros. Neste espaço a premissa fundamental é o respeito e os educadores ousam buscar melhores condições; admitem não saber tudo e recorrem à pesquisa para a transformação; o caminho é o pensar, o questionar, o construir. E mais, buscam a interdisciplinaridade como uma categoria de ação na superação da fragmentação do conhecimento e na construção de um currículo mais humano.

Talvez eu esteja muito emotiva, mas concordo com Vasconcelos (2007), quando ela comenta que o fazer do professor tem sido motivo de discussões, análises e críticas, mas sua voz é frequentemente abafada e se perde em simplificações e estereótipos. Em função dessa imagem e de seu “silenciamento”, o professor é novamente submetido a políticas educacionais, aparentemente inovadoras¹⁰⁴, que desrespeitam as crenças¹⁰⁵ e a individualidade do aluno. Numa proposta que trata o professor como mero reproduzidor de um currículo pronto, carregado de ideologia¹⁰⁶ dominante e hegemônica, numa tentativa de homogeneização dos alunos, em detrimento da política neoliberal. Todos esses acontecimentos têm me deixado triste e até mesmo emotiva, pois tenho me esforçado muito para ser uma profissional eficiente

¹⁰² Afetividade, como defendida pela teoria walloniana, é um conjunto funcional importante no processo de desenvolvimento do conhecimento do indivíduo que sofre interferência do meio interno e externo (MARHONEY; ALMEIDA, 2004).

¹⁰³ “os olhos da mente” é uma expressão utilizada por diversas vezes por Ibri (1992, p. 5) com o sentido de ver o que é singular no outro.

¹⁰⁴ É bom lembrar que segundo Hernandez (1998, p. 19), inovação para uma pessoa pode não ser o mesmo que para outra, dentro do mesmo sistema. A inovação não é a mesma coisa para quem a promove, para quem a põe em prática ou para quem recebe seus efeitos.

¹⁰⁵ Crença, segundo o Dicionário Aurélio (2001, p. 193), é ato ou efeito de crer ou convicção íntima. As crenças, na perspectiva do pragmatismo filosófico de Peirce, segundo Ibri (1992, p. 40-100), são constituídas das teorias em que acreditamos, que tomamos como verdadeiras e que resultam nos hábitos que medem nossas condutas. Quando perdemos nossas crenças surgem a insegurança e a angústia.

¹⁰⁶ Para Moreira e Silva (1994), o currículo é um instrumento impregnado de ideologias dominantes na tentativa de construção de hegemonia dominante.

e cumpridora da minha responsabilidade de ensinar. No entanto, nós professores somos figuras invisíveis, mas ao mesmo tempo responsabilizados por todo o fracasso ocorrido na educação nos últimos anos.

A autora é bastante sensível ao reconstruir a figura dos professores como sendo pessoas possuidoras de sonhos, desejos, projetos, frustrações, utopias e dispostos a compartilhar as suas experiências quando encontram ouvidos atentos que mostrem real interesse em ouvir. Mas, na maioria das vezes, não são ouvidos e acabam por acreditar no discurso uniformizado construído sobre a educação, a escola e sobre si mesmos, mostrando uma total incapacidade da elite dominante em compreender a diversidade e a complexidade das relações que se traçam no cotidiano escolar. E para piorar, alguns professores passam a acreditar nesta imagem propositadamente construída para enfraquecer todo seu potencial político, sucumbindo na sua profissão ignorada e solitária, e além de acreditar nesse discurso oficial, deformado e estereotipado, também passam a repeti-lo.

Vasconcelos (2007) aponta a necessidade de se ver os professores como pessoas concretas e plurais que se fazem historicamente e que precisam ser compreendidas a partir de uma análise atenta às múltiplas relações desses sujeitos, que não podem ser entendidos de uma forma fragmentada. Os professores têm muito que contar, pois aprendem e ensinam na troca com o outro, num importante espaço de prática pedagógica diária que constitui um espaço de formação. Neste espaço, professores compartilham materiais e informações, criam alternativas tornando-se produtores e autores e repartem dúvidas, dificuldades, impasses e saberes gerados na prática, no desejo de dar rumo à história da educação. Para reforçar essa ideia, essa autora cita por diversas vezes: “Quem viveu boa parte de sua vida em uma escola...”. Isso me fez perceber que dezoito dos meus quarenta e dois anos de vida foram passados dentro de uma escola, como professora. E, apesar de muitas vezes pensar seriamente em desistir, nunca desanimei, me acomodei ou deixei de acreditar na educação e na minha capacidade de fazer a diferença. E principalmente aprender cada vez mais para fazer cada vez melhor. Mas cheguei muito próximo de um *burnout*, tinha hipertensão ao chegar à escola. E como o trabalho do professor não se restringe à escola, apesar desse detalhe não ganhar visibilidade, ele é cobrado. Tinha náuseas quando, em casa, corrigia provas e trabalhos. No entanto, superei essa fase difícil de minha vida com atividades físicas.

Na escola circulam emoções, afetos, calor humano e aceitação, em momentos de carinho, solidariedade e cumplicidade que a lógica instrumental não dá conta de captar. Neste

espaço saberes são gerados na prática e pela prática. E quando esses saberes são desrespeitados, juntamente com a história dos professores, promovem sofrimento e baixa estima que refletem diretamente nas relações interpessoais e, conseqüentemente, dificultam a forma como esses profissionais resolvem os conflitos dentro da escola. Parece que os “olhares do alto”¹⁰⁷ não compreendem as relações do meio e da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem. O espaço escolar é deteriorado por sucessivas políticas públicas governamentais mal sucedidas, e atualmente é atropelado por mais um desses pacotes indiferentes aos apelos dos sujeitos. Mais uma vez, a escola é vista como lugar de incompetência, de falta de criatividade e de comodismo. E, portanto, já oferecem respostas prontas e, novamente, desprezam uma história de professores diferente daquela uniformizadora, da narrativa oficial. Por isso, acredito que a responsabilidade de alguém que pesquisa a educação deve ser muito maior que constatar o que deu e o que não deu certo, é contribuir para a melhora do ensino e para a construção de uma nova imagem do professor, não como vítima de um sistema propositadamente falido e nem como vilão para o mesmo, mas uma imagem de um profissional que luta contra um sistema vicioso de falsas preocupações com a educação e com a falta de condições físicas e didáticas para garantir o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, essa dissertação de mestrado ganhou a postura de uma denúncia, no sentido de expor todas as mazelas que precisam ser superadas ou contornadas, por parte dos educadores, na difícil arte de ensinar jovens e adultos.

Como decidi investigar a EJA a partir da minha prática, fiz isso na instituição em que trabalho desde 2004. Lá, logo notei que os alunos tinham alegria, disposição para participar de todas as atividades propostas, uma energia que ainda não havia notado nem nas crianças de quinta série, que normalmente são eufóricas e dispostas. Passei, então, a observar a que poderia ser atribuída toda a tranquilidade daqueles estudantes. Até então, o conceito de meio e de afetividade, como participante do processo de ensino e aprendizagem, era bastante difundido na educação, mas não era significativo para mim. Acreditava que o meio só era importante quando fisicamente favorável e a afetividade era confundida com demonstração de carinho.

Compreendo, hoje, que a aprendizagem depende das relações entre os meios interno (químicos e biológicos) e o meio externo (social). Compreendi também que a afetividade tem

¹⁰⁷ “Olhares do alto” é a expressão utilizada, diversas vezes, por Vasconcelos (2007) para se referir às pessoas responsáveis pelas decisões no sistema educacional, que afetam a todos, mas sem grandes preocupações em verificar as necessidades e aspirações de seus integrantes.

um papel muito importante na mediação entre esses meios. E, neste contexto, a relação professor-aluno é um fator determinante. Esses atores são concretos, históricos, trazendo a bagagem que o meio lhes ofereceu. Neste processo, de desenvolvimento aberto e permanente, a afetividade é um elemento importante e a escola é o meio para o desenvolvimento do professor e do aluno. Percebi que as teorias de Wallon são instrumentos que nos auxiliam na compreensão do processo de constituição da pessoa que vai do bebê ao adulto. Amplia a compreensão do professor sobre as possibilidades do aluno, fornece elementos para uma reflexão de como o ensino pode criar intencionalmente condições para favorecer a aprendizagem de novos comportamentos, ideias e valores e torna o processo de ensino e aprendizagem mais produtivos, produzindo pontos de referência para orientar e testar atividades adequadas aos alunos.

A teoria possibilita alternativas de ação com maior autonomia e segurança. Mas é preciso lembrar que, quando as teorias são impostas aos educadores, não são dadas condições para os mesmos dialogar e absorvê-las. São, geralmente, apresentadas como um fardo a ser transportado e obedecido na prática. E em caso de fracasso no processo de aprendizagem, o professor e as teorias são os únicos a serem responsabilizados. Ninguém analisa o contexto hierárquico e neoliberal em que estão inseridos. Desta forma, qualquer inovação que desrespeite o espaço escolar, como um meio socialmente construído, e a afetividade desenvolvida nas relações interpessoais, como fatores importantes no processo de ensino, precisa ser denunciada com o objetivo de mudar o estereótipo grotesco do educador, melhorar sua autoestima, garantir o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, melhorar a educação.

O desenvolvimento do sujeito se faz a partir da interação do seu potencial genético com o meio, numa relação complementar entre os fatores orgânicos e socioculturais. A realização do potencial herdado geneticamente vai depender das condições do meio, que podem modificar as manifestações genótípicas. O ser humano apresenta possibilidades próprias da espécie que podem ser desenvolvidas ou barradas pelo meio. A aptidão¹⁰⁸ é o biológico e depende do meio social, é uma virtualidade, um vir a ser, que depende do desenvolvimento natural apoiado pela formação e exercícios. Os recursos do meio aumentam as possibilidades da pessoa. Desta forma, um currículo que respeite as necessidades

¹⁰⁸ Aptidão é um termo, frequentemente, empregado de modo errôneo como sinônimo de capacidade, mas que designa o substrato de uma capacidade pré-existente que dependerá do seu desenvolvimento natural e também da formação educacional e de exercícios (conceito apresentado pela professora Laurinda na aula de 28/08/08).

educativas do estudante contribuirá para o desenvolvimento de suas aptidões e a superação da inexistência das mesmas. Professor e aluno são afetados um pelo outro e ambos pelo contexto no qual estão inseridos. A não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras prejudica a ambos e afeta o processo de ensino e aprendizagem. No aluno pode gerar dificuldades de aprendizagem e no professor pode gerar uma série de problemas. Assim, a teoria da afetividade dá sua contribuição para a compreensão do desenvolvimento e do processo de ensino e aprendizagem. Essa teoria coloca a questão do desenvolvimento no contexto no qual está inserido e a escola como meio para o desenvolvimento do professor e do aluno ¹⁰⁹.

A teoria psicogenética de Wallon aponta os conjuntos funcionais: o afetivo, o motor e o cognitivo, que atuam como organizadores do processo de desenvolvimento. No que se refere à gênese humana observada na criança, o meio é um dos fatores de suma importância nesse desenvolvimento. Como essa teoria afirma que a pessoa está continuamente em processo ¹¹⁰, o meio passa a ter importância no desenvolvimento humano em qualquer fase da vida ¹¹¹. Por consequência, a escola, meio que apresenta peculiaridades para o desenvolvimento do jovem e do adulto, precisa ser analisada como um fator importante no processo de ensino e aprendizagem que não pode ser modificada a todo o momento por quem não conhece sua comunidade e as relações afetivas existentes em seu interior.

4.4 ... da afetividade

Como as questões afetivas podem trazer angústia e dificultar a prática pedagógica, é importante refletir sobre o assunto. O afeto pode se manifestar por meio do humor, sentimento

¹⁰⁹ Segundo Marhoney e Almeida (2004), a teoria da afetividade coloca a escola como meio importante para o desenvolvimento do professor e do aluno. Mas, segundo as autoras, as teorias não são regras para serem obedecidas. O professor precisa submetê-las constantemente a testes na situação de sala de aula.

¹¹⁰ Mahoney (2009, p. 16-17) relata que “[...] educar significa promover condições que respeitem as leis que regulam o processo de desenvolvimento [...]”.

¹¹¹ Para Almeida (In: MAHONEY; ALMEIDA, 2009, p. 78- 85), o meio é indispensável ao ser vivo e deverá corresponder as suas aptidões, é um importante fator de desenvolvimento. Assim, a escola tem uma grande responsabilidade na medida em que é um importante meio funcional. O educador tem um importante papel na organização deste meio transformando-o em um ambiente acolhedor que desperte o interesse do estudante. A escola, como meio de desenvolvimento, deve levar a fortalecer sua autoestima, fazendo com que tenha confiança em si mesmo e no outro, tenha respeito próprio e seja solidário em suas relações.

ou emoção¹¹². Desta forma, o professor pode encarar com mais serenidade o fato de não conseguir amar ou não ser o mais amado por um aluno ou pela turma e não precisa perder seu humor mediante isso.

Acreditando que a afetividade é um fator importante na EJA, procuro analisá-la do ponto de vista da minha prática docente na EJA e da minha própria história de vida, ambas permeadas pela emoção. A afetividade se faz presente em todo o ciclo de encontros da vida¹¹³. Acredito que os aspectos mais significativos da afetividade para o ensino sejam o sentimento e a emoção que permitem a constituição de parcerias entre as pessoas.

No entanto, como professora iniciante, apresentava um total desconhecimento sobre a afetividade. Mesmo assim, manifestei um imediato carinho pelo estudante adulto e percebi que ele manifesta afeto de uma forma muito parecida com a das crianças. A maioria não sente vergonha em expressar suas emoções e de manifestar gestos de carinho, sente orgulho de seus professores e não se importa de no fim da aula se despedir com abraços e beijos carinhosos na face do professor. Essas manifestações de afeto, inicialmente, preocupavam-me, pois temia serem eticamente erradas, ou que poderiam ser mal interpretadas por colegas ou pelos próprios estudantes. Com o passar do tempo, fui amadurecendo e perdendo o medo do carinho dos estudantes adultos. Hoje brinco com eles dizendo que já sou uma senhora professora e conquistei o direito de abraçar, beijar e até de fazer brincadeiras e piadas em sala de aula, sem ser mal interpretada.

¹¹² O afeto caracteriza-se pelo estado de humor, emoção, sentimento. Toda e qualquer vida afetiva ocorre numa forma de relação entre o indivíduo e o mundo externo e também com as pessoas. A emoção é, segundo Ledoux (2001), um complexo estado de sentimentos, com componentes somáticos, psíquicos e comportamentais. Cada emoção humana mobiliza a mente e o corpo para enfrentar um dos desafios de viver e reproduzir-se. O relacionamento do indivíduo com as outras pessoas é marcado por afetos agradáveis ou não, os quais se manifestam por marcas psíquicas e corporais. O comportamento emocional relaciona-se principalmente com a musculatura somática. Algumas reações emocionais traduzem-se por sorrir, chorar, etc., sendo respostas autônomas que fazem parte dos processos emotivos. Contudo, nas emoções, ao contrário da cognição, o cérebro nem sempre funciona independentemente do corpo. Portanto, para qualquer atividade, mesmo que sutil, em sala de aula é preciso que se valorizem os aspectos emocionais e sentimentais envolvidos. Aspectos estes desconsiderados pelas políticas públicas educacionais.

¹¹³ A afetividade refere-se à capacidade de ser afetado e reagir ao meio externo e interno, apresentando três momentos em sua evolução: emoção, sentimentos e paixão. Os três resultam de fatores orgânicos e sociais. A emoção tem toda uma constituição biológica e interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Esse processo comporta fluxo, refluxo, certezas e dúvidas. É um processo aberto no qual o professor é o mediador do conhecimento e a forma como se relaciona com o aluno reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações aluno-aluno. Quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo de ensino e aprendizagem e, portanto para o desenvolvimento, tanto do aluno como do professor (MARHONEY; ALMEIDA, 2004, p. 26). Nos encontros, a afetividade quebra as barreiras que delimitam o eu e o outro (WEREBE; NADEL, 1986).

Já a relação com os adolescentes nunca foi muito fácil, mesmo na EJA. Apesar de pensar muito antes de tomar qualquer decisão em relação a eles, sempre houve uma barreira que impedia uma maior aproximação. Até que um dia, um jovem portador de autismo leve me fez refletir. Cada vez que me aproximava com uma atividade diferenciada, porém do mesmo assunto da aula, ele se encolhia e no dia em que encostei a mão em seu ombro foi como se o tivesse espetado com agulhas. Precisava fazer alguma coisa para conquistar sua confiança. Intuitivamente, na aula seguinte pedi para que me abraçasse, mas fiquei totalmente imóvel. Na outra, a mesma coisa e só no terceiro abraço é que correspondi. Depois desse episódio, ele já vinha ao meu encontro com os braços abertos pronto para o abraço. Conquistei sua confiança e seu afeto e ele desenvolveu um maior interesse pelos assuntos discutidos nas aulas. Com isso percebi que os demais adolescentes não eram muito diferentes. Eles não manifestam afeto abertamente por vergonha, mas desejam ser ouvidos, respeitados e conquistados. Assim, estabeleci uma relação de confiança mútua de tal forma que agora são capazes de exteriorizar seus sentimentos. Quando alguma coisa sai do combinado, basta uma conversa particular no sentido de ouvir e saber qual é o problema, e tudo tende a se normalizar, sem grandes conflitos.

Atualmente acredito que é pela emoção que o indivíduo passa a se conhecer na relação com o outro, construindo uma complexa tessitura de ensino e aprendizagem que precisa ser analisada e respeitada. O sentimento¹¹⁴ é outro aspecto da afetividade que também não pode ser desprezado em uma análise da EJA. Quando bem compreendidos e direcionados, podem auxiliar no ensino e pode motivar o aluno ou grupo de alunos a se envolverem nas atividades propostas pelo professor.

A emoção é a exteriorização da afetividade, é sua expressão corporal e motora. Tem poder plástico, expressivo e contagiante. É um recurso de ligação entre o orgânico e o social. São sistemas de atitudes reveladas pelo tônus. Como é contagiante, o comportamento do aluno interfere na dinâmica da classe e do professor. Maiores recursos para controle das emoções podem colaborar para a resolução de problemas, pois os conflitos fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, mas a qualidade da relação é revelada pela forma como

¹¹⁴ O termo sentimento foi reservado para a experiência mental privada de uma emoção, enquanto o termo emoção seria usada para designar o conjunto de reações, muitas delas publicamente observáveis. Na prática, isso significa que não se pode observar um sentimento em outra pessoa, só os próprios, embora aspectos das emoções que originam estes sentimentos serão observáveis por outras pessoas (DAMÁSIO, 2000, p. 64).

os conflitos são resolvidos. Assim um currículo realmente adequado para o estudante, seja criança ou adulto, deverá respeitar e valorizar a afetividade peculiar às relações escolares.

No entanto, por desconhecer a complexidade afetiva dos encontros escolares, por falta de uma boa formação, apoio e acompanhamento, os educadores assumem posturas diferentes para superar os conflitos que normalmente surgem. Alguns professores assumem a postura autoritária e um distanciamento afetivo do aluno, que por sua vez desenvolve uma “indisciplina silenciosa”. Nesse caso, o professor acredita dominar a situação e não compreende a indiferença do aluno, que transfere sua insatisfação para os conteúdos de sua disciplina. Outros professores não se assumem como autoridade em sala de aula, neste caso, é o aluno quem assume o poder, o que também gera conflitos. Isso faz o professor se descontrolar a cada conflito, chegando a chorar ou sair correndo da sala de aula. Em ambos os casos o professor desenvolve o hábito de ocupar o aluno com atividades repetitivas e cansativas para mantê-los “disciplinados”, não procura estabelecer uma relação baseada na afetividade e no respeito mútuo, talvez por medo de ser considerado fraco ou incompetente.

Ao iniciar a profissão docente, a postura do professor é constituída de representações pessoais que acumulou durante sua formação¹¹⁵. Ele repete o modo de ser e de fazer de seus antigos professores. É uma versão rejuvenescida dos mesmos. Desenvolveu o chamado “*habitus* estudantil”. Poucos professores iniciantes são parceiros, capazes de fazer uso de autoridade sem autoritarismo, sendo flexíveis quando necessário, aproximando-se e estabelecendo uma relação afetiva, compreendendo e sendo compreendido pelo estudante, sem confundir os papéis para não gerar mais conflitos¹¹⁶. Essa postura tende a evoluir com o

¹¹⁵ Abdala (2006, p. 79) acredita que o fazer pedagógico passa por três etapas de reorganização do trabalho docente: passa de uma aula expositiva e informativa para uma aula mais dialógica; negocia, propondo trabalhos coletivos; reflete mais com os alunos e envolve mais toda a escola. Este caminho vai imprimindo um novo *habitus*, à medida que o professor for reconhecendo, refazendo, e transformando, por sua ação a estrutura da escola. No entanto o desenvolvimento de uma prática reflexiva que introduza um novo *habitus*, precisa levar em conta os sentimentos de pertinência, ou seja, as representações que contribuem para a realidade dos professores, o que exige da gestão da escola um espaço para a prática da reflexão coletiva para compreender a produção cultural que ali se faz. Não bastam reformas impostas. A formação para a mudança passa, necessariamente, por um processo de negociação entre professores, direção e coordenação, permitindo reconhecer, refazer e transformar as práticas no interior da escola.

¹¹⁶ Silva (2005) aponta que os problemas mais sérios que os professores iniciantes, com menos de três anos de carreira, enfrentam é a indisciplina em sala de aula, não conseguindo explicitar regras e procedimentos para a classe, além da dificuldade do professor novato em lidar com as diferenças individuais entre os alunos. Também apresentam dificuldades em avaliar o trabalho dos alunos bem como em se relacionar com pais, com seus alunos e com a comunidade. Para a autora, os discentes não aprendem práticas específicas de mestres quando são estudantes, já que durante a formação os docentes estruturaram o *habitus* estudantil, e não o *habitus* professoral, uma vez que o último será desenvolvido somente no e com o exercício da docência. A teoria se aprende cursando a formação, mas a prática aprende-se quando se está exercendo a profissão, e somente com o exercício prático é que é desenvolvido e incorporado um tipo de *habitus* que a autora chama de *habitus* professoral.

tempo e com a experiência, fazendo com que o professor tenha mais segurança e flexibilidade na relação com o aluno. Ele desenvolve o chamado “*habitus* professoral” com e na prática educativa. O problema é que essa evolução leva tempo e em alguns casos, nem chega a acontecer. O profissional docente não muda sua postura de início de carreira, mantendo-se autoritário e inflexível¹¹⁷.

Parece que, no início, em função da inexperiência, como no meu caso, o professor assume um “personagem profissional” que se utiliza do autoritarismo para se autoafirmar. Essa postura autoritária é desgastante, mas é reforçada por colegas ou superiores que estimulam com frases do tipo “não seja mole com aquela turma, os alunos são muito bagunceiros”, “não quero nenhum professor sorrindo esse semestre, os alunos têm que saber quem manda”, “a turma é muito difícil, se você precisar de ajuda para dominá-los me chame”.

Após muitos conflitos o professor percebe que sua saúde não suportará a rivalidade estabelecida na sala de aula e começa a perceber que, ao contrário dos conselhos dados pelos colegas, quando se aproxima do aluno para uma conversa, disposto a ouvir e ser ouvido, consegue estabelecer combinados e regras de convivência, muitas vezes, desenvolvidas pelo próprio aluno. O personagem profissional inventado pelo professor passa a ser mais flexível, até que é abandonado, não havendo mais distinção entre a pessoa e o profissional. Esse processo de construção da identidade do professor demanda tempo, mas estrutura suas concepções tornando-o um profissional capaz de estabelecer relações verdadeiras com seu aluno para compreendê-lo como um ser único e complexo.

Provavelmente a dificuldade com as questões afetivas, no início de carreira, tenha relação com o fato de o educador levar em sua “bagagem” uma série de mitos sobre o bom professor. Além disso, não tem noção de que, na maioria das vezes, a turma é formada por quarenta estudantes totalmente diferentes. Ninguém ensinou que ele deveria pensar no

¹¹⁷ Segundo Silva (2005, p. 161), baseado na noção de *habitus* de Bourdieu, pode-se afirmar que aprende-se a ensinar na prática desse exercício. É nesse exercício que se desenvolve o “*habitus* professoral”, independente da formação didática específica. Denominou-se “*habitus* professoral” o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor. Gestos próprios do processo de ensino e aprendizagem que são repetidos harmonicamente sem que tenha de ser dito pelos agentes; um conjunto de práticas repetidas coletivamente. Tanto mestre quanto aprendiz manifestam gestos que materializam intenções específicas, e isso foi aprendido na prática de professor e na prática de ser aluno. A produção do *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, mas não é desenvolvida durante a formação, e sim durante o exercício profissional. Daí a grande importância da capacitação e do espaço de formação na própria escola.

indivíduo, único, com dificuldades específicas e carências diversas, inclusive afetivas. Como prepara sua aula sem considerar todos esses aspectos, tentará repetir do mesmo modo, em todas as turmas. Demora a perceber por que em algumas turmas não obtém sucesso. O docente traz consigo a ideia de que o bom professor é aquele que não deixa as emoções adentrar à sala de aula. Ele acredita que geram indisciplina. O professor não pode demonstrar que tem problemas, que sofre ou que chora como todos os outros seres humanos. Nem sequer pode ser solidário com os sentimentos dos estudantes, até que, por intuição ou observação, percebe que sorrir ou chorar junto com seus alunos não mostra fraqueza nem gera desrespeito, muito pelo contrário, estreita as relações.

No entanto, o docente não pode acreditar no amor incondicional ao aluno, só precisa ser parceiro, ter consciência de que forma afeta e é afetado por ele¹¹⁸. Aspectos afetivos do professor ou do aluno são contagiantes, portanto, na rigidez afetiva o indivíduo não produz reações afetivas nos outros nem reage afetivamente perante as situações cotidianas. Um aspecto importante das relações afetivas é o ato de perceber o outro. Isso se dá através da intermediação do corpo e dos sentidos porque o outro corpo nos afeta desde o exterior. Entretanto, somos afetados também interiormente, uma vez que, ao percebermos alguém, percebemos, além de um corpo, um sujeito com sentimentos cujas emoções nos afetam¹¹⁹.

Isso não quer dizer que o professor precisa ser sempre alegre animado em sala de aula, muito pelo contrário, ele precisa agir como um ser humano que sofre o efeito dos fatores externos e internos como qualquer outro profissional. Mas, para isso, é preciso valorizar a afetividade como um aspecto importante na relação interpessoal entre professor e aluno.

¹¹⁸ Para Charlot (2005), a relação entre professor e aluno não é permeada só por amor. A educação supõe uma relação com o outro. E o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito representante da instituição escolar e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano. Nesse caso, a relação afetiva de pessoa para pessoa oculta o que há de específico na relação de ensino: é uma relação entre duas gerações. O professor nem sempre consegue amar seu aluno. O que os alunos e, muitas vezes, os próprios professores interpretam como relação afetiva de amor é de fato, o que o autor chama de “relação antropológica”. O que existe entre eles é uma relação entre duas gerações diferentes. O jovem precisa do adulto e está à espera da palavra deste, da transmissão de uma experiência humana, enquanto o próprio adulto se sente comovido frente à nova geração, quer cuidar dela e precisa lhe transmitir uma herança humana.

¹¹⁹ Ledoux (2001) explica que a vida afetiva ocorre sempre em um contexto de relações do eu com o mundo e com as pessoas, variando de um momento para outro à medida que os eventos e as circunstâncias da vida se sucedem. Nesse sentido, o sujeito entristece-se com ocorrências dolorosas, alegre-se com eventos positivos, ri com uma boa piada, enfim, sintoniza-se com o ambiente e promove uma irradiação, ou seja, transmite ou contamina o outro com seu estado afetivo momentâneo; o sujeito faz com que os outros se sintonizem com ele. Afetos são disparados em cada encontro, e a possibilidade desse encontro dependerá em parte da negociação que cada um pode fazer com suas vivências e marcas anteriores e atuais.

Para ilustrar o quanto os sentimentos e as emoções estão presentes na relação com o outro no cotidiano escolar, trago dois episódios da minha prática docente que mostram que muitas vezes é o aluno quem acaba colocando o professor no rumo certo da história, dando-lhe a oportunidade de refletir sua prática e mudar sua postura. Mas os olhos, ouvidos e o coração precisam estar atentos e dispostos a ouvir e aprender.

Como é comum no início da carreira docente, tive dificuldades de relacionamento com alguns alunos, entre eles, um caso foi marcante. Dava aula para uma sétima série, que parecia me odiar. Como não tinha problemas com as outras salas e como o sentimento se tornara recíproco e a situação insustentável, precisava fazer alguma coisa, mas não sabia o que fazer. Então, decidi que ouviria o que os alunos tinham a dizer, para saber o que estava acontecendo. Entrei na sala, dividi a lousa pela metade e falei que de um lado escreveria tudo que me incomodava em relação a eles, e do outro lado, escreveria tudo de errado que eles observaram em mim ou nas minhas aulas. Ficaram espantados e completamente em silêncio, enquanto eu escrevia sobre o comportamento deles. Quando acabei, falei que era a vez deles. Perguntaram se poderiam falar tudo, se não seriam mandados para a sala da diretora. Respondi que com o devido respeito, tudo que fosse falado, não sairia daquela sala. Discutiram alguns minutos entre eles e um porta-voz disse uma frase que nunca vou esquecer: “Não temos nada contra você, mas nesta sala você não sorri”. Essa frase mostrou que o personagem severo e autoritário que adquiri como uma armadura para me defender da insegurança, não me abandonara naquela sala. Então, perguntei para eles o que poderíamos fazer a esse respeito. E um deles deu, prontamente, a sugestão de que deveríamos começar todas as aulas com piadas, todo dia alguém traria uma piada diferente. Concordei de imediato e, naquele dia mesmo, já me contaram ótimas piadas que me fizeram chorar de rir. Daquele dia em diante, todos tinham uma piada nova para contar no início de cada aula. Terminamos o ano sem nenhum desentendimento, foi a turma com que estabeleci um relacionamento muito próximo, a melhor sétima série que tive naquele ano em termos de participação nas atividades e aprendizagem.

Atualmente, o sorriso faz parte da aula, quando estou séria sou cobrada, “Você está séria, o que houve professora?”. Por isso, não tenho dificuldade em dizer que não estou bem, com problemas pessoais, doente ou, até mesmo, brinco dizendo que estou com TPM (tensão pré-menstrual). A retribuição vem quando um aluno cobra do colega colaboração, dizendo: “Respeite a professora, você não viu que ela não está bem!”, o que demonstra que o sorriso tem um poder mágico, até em sua ausência. Além disso, quando entro na sala de aula às vinte

e duas horas e quinze minutos para dar a última aula, faço questão de dar boa noite bem humorado. Os alunos me perguntam “Como você pode estar assim, com esta energia a esta hora?”. Sorriso que é compensado, quando somos surpreendidos pelo barulhento “sinal” e ouço a frase “Como essa aula passa rápido”.

Conquistar o respeito do aluno é tão mais fácil e natural do que impô-lo pelo autoritarismo, pena que levamos tanto tempo para perceber, e com isso criamos uma série de situações que dificultam a prática docente e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem. Mas essa conquista só ocorre quando passamos a ler os movimentos dos alunos, suas expressões e até mesmo seu silêncio; quando passamos a vê-los de forma individual, a tratá-los como gostaríamos de ser tratados; quando não nos chocamos com suas frases; quando não emitimos juízo de valor para seus desenhos e posturas e; quando ouvimos o que dizem.

Quando o professor estabelece um vínculo afetivo, é procurado para ouvir dúvidas e confissões que o aluno não contaria para mais ninguém, só para aquele professor em quem confia, assim como ocorreu comigo. Discuto sexualidade nas aulas de uma forma divertida, assim os alunos se sentem seguros para falar de vários assuntos. É comum ser procurada por garotas para tirar dúvidas pessoais. Em uma dessas ocasiões, fui procurada por um menino, um adolescente que não teve problema em dizer que namorava uma garota virgem da outra turma e que estava preocupado, pois haviam decidido ter relações sexuais, mas como ele gostava dela queria que fosse um momento importante para os dois. Fiquei estarecida e não sabia o que dizer, então pedi licença para responder como mulher e não só como professora. Ele concordou e ficou confortável com a minha sinceridade. Algumas semanas depois, procurou-me para dizer que tudo tinha dado certo e que não havia esquecido o preservativo.

Hoje vejo esses acontecimentos de outro ponto de vista, percebo que eles permitiram uma atitude tímida e intuitivamente interdisciplinar para destruir o personagem autoritário que se instalou por pura insegurança e que dificultou a minha prática educativa. Quando o professor supera o autoritarismo e a postura do “sabe tudo”, ele é capaz de mediar os conflitos alternando autoridade e flexibilidade, sem perder de vista os sentimentos e emoções envolvidas nas relações.

As emoções são tão importantes nas relações humanas que podem provocar aquelas costumeiras dores de estômago ou desarranjos intestinais quando somos submetidos à

emoções fortes, como por exemplo, uma prova ou um conflito como aqueles que costumam acontecer entre professor e aluno.¹²⁰

Sob esta perspectiva, a interdisciplinaridade aliada à afetividade é capaz de reduzir os conflitos entre professor e aluno, melhorar a motivação e a autoestima, diminuir os problemas digestórios emocionais causados por atividades escolares e conseqüentemente a evasão e a exclusão. Conduz o educador a uma nova atitude perante a vida, as relações, o conhecimento, os alunos e a EJA, na superação dos conflitos comuns nos encontros escolares.

¹²⁰ Para Ledoux (2001), a ativação de diferentes sistemas emocionais no cérebro resulta em diferentes padrões de liberação hormonal nos órgãos corporais, os quais, por sua vez, produzem diferentes padrões de *feedback* químico para o cérebro que poderiam exercer efeitos únicos sobre as mais variadas emoções. Além disso, os órgãos viscerais têm a chamada “musculatura lisa”, cuja reação é muito mais lenta do que as dos músculos estriados, que movimentam nosso esqueleto durante os atos comportamentais, o que explicaria os problemas digestórios causados pelas emoções.

5 “DIFICULTADORES” DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Como já foi mencionado, os jovens e adultos necessitam de uma educação dialógica e libertadora¹²¹. Porém, sanar as carências da EJA não é um processo simples cuja responsabilidade pode ser atribuída somente aos educadores. Visto que os fatores, que de alguma forma dificultam a prática educativa, muitas vezes são desconsiderados pelas pesquisas que parecem contribuir muito pouco para melhorar o trabalho pedagógico dentro das escolas ou mudar a imagem estereotipada e silenciada dos educadores.

É importante lembrar que o professor não deixa de ser professor no momento em que acaba sua aula. Ele leva atividade de aluno para corrigir em casa, pesquisa os conteúdos e prepara atividades pensando na diversidade de seus alunos. Quando em sala de aula, também não deixa de sofrer influência dos fatores externos à mesma. Esses fatores de alguma forma interferem no trabalho do professor e muitas vezes fogem ao seu controle e até mesmo a sua percepção¹²².

Desta forma, busco chamar atenção para alguns fatores que acredito serem “dificultadores” da prática pedagógica na EJA. São eles: algumas crenças e mitos que permeiam as práticas educativas; as reformas educacionais em desacordo com a concepção dos educadores; a formação do profissional e o desprezo para com seu saber docente e, conseqüentemente, o desânimo dos educadores, provocado por todos os fatores que fazem do trabalho pedagógico um embate diário.

5.1 Crenças e Mitos

O trabalho pedagógico é permeado por crenças. Devido a isso, o sucesso do educador só ocorrerá mediante a conscientização das suas crenças, pois elas são faculdades que os docentes internalizam antes mesmo de se tornarem professores, ainda como alunos. São de

¹²¹ Há muito tempo Freire (1996) defende uma educação dialógica na promoção da autonomia do educando.

¹²² Para Araújo-Oliveira (In: FAZENDA, 2008 p. 53-64) todo fracasso educacional é atribuído ao educador, porém ainda dispomos de pouca informação sobre o que se passa realmente em sala de aula. Porém, é preciso compreender a prática docente para sua evolução; definir o que se entende por prática pedagógica e como é influenciada positiva e negativamente por fatores internos e externos à escola.

caráter pessoal e emocional¹²³. As crenças se consolidam com o tempo, à medida que as experiências se cristalizam. Portanto, modificar a ação docente requer compreender o “sistema de crenças”¹²⁴ dos educadores.

A própria organização do sistema escolar parece pautada em um sistema de crenças. A escola é a mesma há décadas. Mudar a estrutura física, prédios escuros, fechados e frios, é praticamente impossível, porém, a forma de utilização dos espaços é uma questão que precisa ser repensada. No entanto, alguns educadores não conseguem relacionar os problemas do ensino à arcaica organização escolar, começando pela sala de aula que ainda apresenta carteiras enfileiradas, o que não mais se justifica, pois não é mais necessário que os alunos se levantem, todos pelo lado direito das fileiras, para demonstrar respeito a quem adentre à porta, como acontecia há alguns anos. Quem tem mais de trinta anos de idade, com certeza, passou por essa experiência¹²⁵.

Atualmente, o respeito tem que ser conquistado e praticado no cotidiano. Por conseguinte, os alunos poderiam ser organizados na sala de aula de outras formas. Mas, ainda existem educadores que acreditam que alunos enfileirados são mais disciplinados. Eles não percebem que as escolas com alto índice de indisciplina também apresentam essa organização. Mas a crença se instalou formando hábitos difíceis de serem superados. Nesse caso, esses educadores agem como a avestruz que enterra a cabeça na areia para não ver o perigo, fingindo que ele não existe, como se o problema deixasse de existir se não visto ou discutido. Agarram-se firmemente às velhas crenças para evitar a desagradável sensação da dúvida¹²⁶.

¹²³ Segundo Campos (2007, p. 41-42), os professores, ao assumirem a docência, trazem consigo elementos que interferem na sua prática. Adotam “modelos” que creem “verdadeiros” e seus papéis são espelhados em antigos professores. Assim, é difícil alterar o “sistema de crenças” interiorizado pelo tempo.

¹²⁴ A compreensão do sistema de crenças, segundo Campos (2007, p. 41-42), depende de vivências, dinâmicas e experiências de vida que permitem a sensibilidade ao educador para que se conscientize da necessidade de se autossuperar no saber-fazer pedagógico e no domínio dos conteúdos das disciplinas.

¹²⁵ A organização da escola lembra em muito a organização das penitenciárias, apresentada por Foucault (1977). Elas se utilizavam de sinal sonoro para marcar o tempo e de punição para conseguir a disciplina e corpos dóceis e úteis.

¹²⁶ Para Peirce (1972), as crenças se fixam nas mentes pelos métodos da autoridade, tenacidade, a priori ou pelo método científico. É possível que a crença, de que a escola deva ser fechada com alunos enfileirados, fixou-se nas mentes dos educadores por dois métodos, da autoridade ou da tenacidade. Pela autoridade, opera a vontade do Estado na transmissão de doutrinas. Todas as causas de mudança são afastadas. Todos os homens que se revelam contra a crença estabelecida se veem condenados ao silêncio. Já a fixação de crença por tenacidade se reveste de um hábito de aderir sem dúvidas à crença. Assim, ela será inteiramente satisfatória, sem o uso da racionalidade, acolhendo os caminhos mais fáceis. Como a crença não se sustenta na prática, em momento de maior lucidez, o educador verificará que outras opiniões são tão boas quanto as suas e isso abalará a confiança na sua crença. Mas, dúvida é um estado desagradável e incômodo contra o qual lutamos para nos libertar e passar ao estado de crença que é um estado de tranquilidade, de satisfação que não desejamos evitar ou transformar. Peirce

Quando um educador organiza sua sala de aula de outra maneira, não é aceito. Foi imposto em algum momento na história que o professor teria maior controle sobre os alunos se os mesmo estivessem em filas. Assim, cada vez que este professor “bagunça” a sala, para, por exemplo, trabalhar em grupo, é criticado. Acusam-no de inexperiente ou idealista e o reprimem por gerar indisciplina. Balbuciam a frase “Isso é porque é jovem, no início é sempre assim, todos querem fazer diferente, mas logo se cansam”. Alguns professores desistem de lutar e criam o mesmo hábito que seus colegas antecessores, mantendo tudo do mesmo modo. No entanto, muitos professores mantêm dentro de si a indignação e transgridem as regras sempre que podem, mesmo que seja só por cinquenta minutos e somente dentro da sala de aula.

Não podemos ignorar que, para mudar os hábitos que dificultam a prática educativa, será necessário substituir as crenças que os produzem, o que só ocorrerá mediante a insatisfação. Assim, quanto maior a insatisfação com a organização decadente da escola, maior será a chance de ocorrerem mudanças significativas na sua organização.

Outros aspectos que dificultam a prática pedagógica são os mitos¹²⁷, pelos quais os professores são cobrados e também se cobram, pois foram formados de modo a acreditar neles¹²⁸. São dois grandes mitos pelos quais os educadores se cobram, o de que o professor é a personificação do carisma e o do profissional que tem resposta para tudo. Mas, atualmente, o professor não precisa mais acreditar que é ele quem deve ter todas as respostas, como se fosse uma enciclopédia, a globalização das informações o libertou deste pesado fardo. O professor é

(1972, p. 79) usa a metáfora do avestruz para representar o indivíduo que não quer ver a realidade, para não abalar suas crenças. Assim, as crenças se tornam hábitos que constituem a conduta dos indivíduos. Portanto, para mudar um hábito, será preciso substituir a crença que gera esse hábito. O sentimento responsável pela fixação de novas crenças é a insatisfação.

¹²⁷ Mito é, segundo o Dicionário Aurélio (2001, p. 466), narrativa de significação simbólica, transmitida de geração em geração dentro de determinado grupo e considerada verdadeira por ele, ideia falsa que distorce a realidade ou não corresponde a ela.

¹²⁸ Para Novaski (1989), mito é definido não como fabuloso, fantástico em oposição ao real e ao racional, mas como algo verdadeiro. Uma vez que construído racionalmente inserido e respaldado pelo cotidiano, sendo produto de uma coletividade de imagem e vivido ritualmente, o mito traz dentro de si a origem das coisas, dos fatos e das pessoas. É mais que uma mera imagem, é uma expressão simbólica cujos valores são carregados de conotações afetivas, o que caracteriza o seu poder de sedução. O mito sintetiza, recorrendo ao símbolo, conteúdos que se referem às mais profundas aspirações do ser humano. Constitui um fenômeno sócio-histórico real, que desempenha um papel objetivo na atividade social, ainda quando o conteúdo do mito inverte, falsifique e deforme o aspecto da realidade humana. A veracidade do mito reside no caráter sagrado que impede o seu questionamento e torna-o mais do que pragmático, torna-o impositivo. Os mitos do professor carismático ou do professor detentor de todos os saberes são dois falsos universais psicológicos calcificados à imagem, à (falsa) identidade do professor (TICKS, 2009).

o mediador da aprendizagem e não mais o transmissor de conhecimento pronto e estático, e, portanto deve estimular seu aluno a se tornar protagonista de suas próprias respostas¹²⁹.

Na luta contra os falsos mitos, o papel mais difícil e trabalhoso recai sobre o professor, que precisa lutar contra todos eles para encontrar a sua verdadeira identidade. O professor precisa dar o primeiro passo em direção a um entendimento de si enquanto sujeito do seu processo de formação. Desse modo, pode produzir sua prática, observando criticamente as muitas alternativas teóricas e metodológicas disponíveis e selecionando o que é relevante, a partir da realidade na qual está inserido, e através do diálogo permanentemente com alunos e colegas de trabalho.

5.2 Reformas educacionais

Entre os “dificultadores” da prática pedagógica estão os modismos¹³⁰ que aparentemente apresentam a salvação para os problemas do sistema escolar e as reformas educacionais, geralmente em desacordo com a opinião e a realidade cotidiana dos principais envolvidos no processo educativo, deixando marcas irreversíveis no sistema e na comunidade escolar.

Apesar de a legislação educacional brasileira apresentar uma visão “democrática interdisciplinar” e flexível, o estado não se cansa de exercer o poder da política, cerceando as ações educativas. Em todas as mudanças político-partidárias, os rumos da educação são modificados mais para atender os interesses das lideranças do que para resolver os problemas da educação. Insistem em importar modelos de intervenções educativas incapazes de responder pelas necessidades da sociedade, num excessivo “estrangeirismo” com raízes nos primórdios da colonização do país¹³¹.

¹²⁹ José (In: FAZENDA, 2008, p. 89) acredita que o professor já não possui mais o papel de detentor de todas as possibilidades e nuances do saber. O conhecimento apresenta constante transformação. É preciso permitir que cada aluno se transforme em um “cientista”, protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

¹³⁰ Gasparin (2008) comenta que na trajetória educacional, ocorreram vários modismos, todos bem intencionados, mas foram efêmeros, e os professores ficam sempre frustrados com sentimento de incompetência e impotência diante de propostas com falsas promessas inovadoras.

¹³¹ Para Gil (In: LINHARES, 2001, p. 90) a imitação do estrangeiro tem causado uma contínua rejeição por tudo o que é nacional e principalmente popular. Ao efetuar uma transferência de tecnologia, o que ocorre sempre nas reformas educacionais, os países tornam-se mais dependentes dos especialistas, mais pobres, mais ignorantes e com mais objetos obsoletos. São ideias desenvolvidas por uns, para serem postas em prática e utilizadas por

Vivendo a realidade educacional brasileira, é possível constatar que o sistema escolar não produziu uma política de intervenção capaz de fazer a escola superar o baixo rendimento e a evasão escolar. Para isso, seria necessário que os educadores, além de dispor de meios necessários para promover o ensino, adquirissem conhecimentos que lhes possibilitassem compreender a própria vida e sua prática profissional. Contudo, as reformas não trazem nenhuma preocupação para com a formação docente. Nessa questão, muito mais importante do que ensinar novos métodos, técnicas e estratégias de ensino, é encontrar caminhos para rever a atuação dos educadores para descobrir possíveis ações na sua prática em sala de aula.

Entretanto, as políticas públicas não reconhecem a necessidade de adotar um sistema de formação docente e de renovação dos conteúdos. Não concebem a formação docente, o desempenho docente e o rendimento escolar como processos interligados. Além disso, não consideram necessária a participação do educador nas decisões que envolvem projetos e reformas educativas.

É preciso considerar que a reforma do sistema educacional requer o comprometimento de todos os agentes sociais para evitar o pensamento, no qual o professor e o aluno são desconsiderados. Pensar na educação pressupõe a participação de sujeitos ativos no seu meio, pois o conhecimento verdadeiro não menospreza a história, a cultura e as tradições inerentes a cada sistema de ensino¹³². Além disso, para transformar padrões de comportamento muito arraigados, os processos de mudança requerem uma relação mais afetiva e emocional.

outros, sem negociação, intercâmbio e apropriação mútua de significados. Não se considera o sistema educativo como um todo levando em conta as concepções e expectativas dos diretamente implicados, alunos, professores e pais. Segundo Lima (In: FAZENDA, 2008, p. 185-199), muitas vezes tem se importado modelos estrangeiros de ensino que não conseguem atingir eficiência nos lugares de origem. No entanto, para que ocorram transformações no modo de pensar e agir dos educadores, é preciso dar um significado às suas ações para alterar sua visão. Mas, mudanças efetivas, comenta Gasparin (In: FAZENDA, 2008, p. 19), só serão possíveis se o professor for orientado em como utilizar sua capacidade de mediação.

¹³² Mudam os governantes, mas as políticas públicas são cada vez piores. Para Lima (In: FAZENDA, 2008, p. 185-199), as novas políticas repetem as velhas políticas de formação e de capacitação docente sem a participação dos professores, portanto, desconhecendo a real situação desses profissionais. Mesmo quando o maior interessado na capacitação é o professor, o mesmo não é consultado sobre qual sua real necessidade e assim muito das capacitações não são de interesse ou não surtem efeito na prática. Esse ciclo vicioso envolve os enormes interesses dos grupos financeiros sem escrúpulos, alerta Gil (In: LINHARES, 2001, p. 86-90). O governo converte a educação e as suas reformas colocam os educadores e os alunos na condição de “seguidores de instrução”. Reflexões de Lima (In: FAZENDA, 2008) apontam para a importância de reformas de ensino com bases interdisciplinares, levando em conta que ela requer da sociedade e do Estado uma parceria comprometida com os interesses do cidadão, atitudes responsáveis e um envolvimento coletivo. Os procedimentos educativos não podem se pautar em resultados de investigações quantitativas ou modelos importados de ação. Não há quantidade mensurável de aprendizagem a cada ano de estudo nem modelo único de ensino praticável em toda nação. As informações na área educativa contêm inúmeras variantes, múltiplas especificidades que precisam ser analisadas criteriosamente.

A escola precisa ser considerada não só como um espaço de produção de conhecimento, mas também de socialização, de cidadania e de experiências a serem vivenciadas coletivamente. Da mesma forma, o conhecimento produzido em sala de aula envolve experiências de vida e relações afetivas e não pode ser medido ou avaliado por critérios estatísticos, como é comum.

5.3 Desânimo docente

As reformas no âmbito educacional se baseiam nas diretrizes dos organismos internacionais, que deslocam sua atenção para a educação como alívio da pobreza, dando as diretrizes, as prioridades e os conteúdos¹³³.

O que passa despercebido é que as reformas educacionais vêm em nome do benefício geral. No entanto, trazem uma excessiva valorização da disciplina escolar, dos conteúdos e da burocracia. Essas sucessivas reformas fracassaram no objetivo de provocar melhorias, porém, todas elas deixaram sequelas e um verdadeiro desânimo coletivo¹³⁴. Os docentes começaram a

¹³³ Segundo Frigotto (In: LINHARES, 2001, p. 67-71), a situação de dependência do sistema educacional nos permite entender a dura resistência do Executivo e das forças políticas e econômicas conservadoras ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) da Câmara dos Deputados, cujo conteúdo era síntese de um longo processo de debate e participação aberta dos educadores. Elucida também por que o governo se agarrou à proposta do Senador Darcy Ribeiro, e a conformou a um texto minimalista, que mesmo nessas condições demorou quase dez anos para ser aprovada. Esse projeto substitutivo do Senado, hoje Lei 9.424/96, nada teve de inocente. Tratava-se de uma estratégia para permitir a intervenção do Ministério da Educação (MEC) e de organismos internacionais na política educacional do país. É dentro dessa estratégia que o governo impôs um Conselho Nacional de Educação não deliberativo. É também, dentro dessa lógica, que foram elaborados, de cima para baixo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação fundamental e ensino médio. No entanto, a LDB inicial apresentava concepções que giravam em torno da defesa da escola pública com gestão democrática. Todavia, a hegemonia conservadora que exerce o poder hoje no Brasil busca dismantlar e silenciar esta perspectiva de educação e formação profissional. “Legalmente, mas não de forma legítima, o governo está impondo a reforma que desde o início postulava, contemplando os interesses conservadores”. “O Estado estabelece um rígido controle mediante os mecanismos de avaliação e de financiamento”.

¹³⁴ Canário (2006, p. 21) comenta sobre o que ele chama de crise de identidade profissional, conhecido também como “mal-estar docente”, que se deve ao desencanto em relação à escola, à desvalorização do estatuto profissional, a uma “proletarização” do ofício do professor, à invasão da escola pelos problemas sociais que apresentam aos professores novas situações difíceis de resolver. Esta crise de identidade manifesta-se através da desmotivação, falta de investimento profissional, aumento de doenças ocupacionais, refúgio em postura defensiva, nostalgia em relação a pretensos “anos dourados” da escola e da ambiguidade que o faz oscilar entre a visão de uma bela profissão e a realidade de uma profissão desgastante, esgotante ou mesmo perigosa. Uma profissão com exercício tutelado que precisa conquistar autonomia.

experimentalizar mais trabalho, mais controle em suas tarefas e mais desvios da tarefa de ensinar o aluno¹³⁵.

Com relação a essas reformas, a posição adotada pelo professor pode variar bastante. Mesmo quando existe um alto nível de expectativa de mudança e o desejo de melhorar a prática, os educadores podem se sentir incomodados por motivos diferentes. Porque o que se sugere ou impõe à reforma não é o que eles acreditam que deveriam fazer. Mas, mesmo estando de acordo, sentem-se desconsiderados, ameaçados, desassistidos ou ultrapassados. Desta forma as ideias ou propostas educativas mais fortes podem perder sua força se não forem articuladas com a cultura, os desejos e as concepções dos professores e se esses professores não as concebem como fonte de inspiração, teórica e prática de seu trabalho. No entanto, o maior responsável pelo fracasso das políticas públicas é o desencontro entre as necessidades educativas e as expectativas de estudantes e suas experiências escolares. Mais uma vez, voltam a apresentar “sequências curriculares” prontas e livros didáticos como resposta às questões educativas. Como não se consideram as expectativas e os conhecimentos dos professores, uma das consequências da aplicação de uma reforma, generalizada por lei, tem sido a sensação de “desencanto”, mesmo nos educadores inicialmente interessados na melhoria do ensino, associada ao aparente “desinteresse”¹³⁶ pelos problemas do ensino.

Outro aspecto que contribui para o desânimo do docente é o fato de que os outros profissionais mudaram, pois o mundo tem vivido profundas transformações, mas os profissionais da educação continuam realizando o mesmo trabalho, porém seu entorno não é o mesmo; as necessidades da população atendida mudaram e as condições de trabalho estão submetidas a uma maior pressão. Isto tem significado um aumento da carga emocional e

¹³⁵ Na opinião de Linhares (2001, p. 155), o trabalho dos professores está recebendo um tratamento semelhante ao de instrutores ou tarefeiros, subtraindo-lhes a apropriação de estruturas teóricas. Desde a década de 80, aumentou o controle do governo sobre o currículo e a carga burocrática da tarefa docente cresceu em nível insustentável. À medida que os efeitos das reformas e reestruturações começaram a ser notados, os docentes começaram a experimentar mais trabalho, mais controle em suas tarefas e mais desvios daquilo que se entende como o centro do seu trabalho, ensinar ao aluno. Além disso, Gil (In: LINHARES, 2001, P. 81-113) acrescenta que é difícil, para aqueles que estão fora da escola, melhorar a qualidade dos recursos dentro dela. Os nossos governantes não compreendem que não basta dotar professores de livros e de novos materiais didáticos ou de uma assessoria. É a qualidade desse mesmo docente que determina a qualidade do ensino.

¹³⁶ Mudar as práticas de ensino, segundo Gil (In: LINHARES, 2001, p. 91-100), implica muito mais que aprender um novo vocabulário, planejar e utilizar novos materiais. Transitar de um ensino tradicionalmente presente para outra visão requer, por parte do professor, uma verdadeira reaprendizagem difícil de improvisar. É preciso aceitar o outro, aprender a selecionar, separar o fundamental, seguir aprendendo, estabelecendo relações. É necessário aprender novas formas de organizar o ensino e reconhecer processos de aprendizagem, o que provoca entre professores enormes contradições e a sensação de inadequação que pode levá-lo a uma apatia. Desse modo, nem a qualidade de qualquer proposta, nem a força da lei parecem suficientes para garantir uma inovação voltada para a melhoria.

cognitiva e uma ampliação de papéis profissionais para quem nem sempre tem conhecimentos e habilidades adequadas. Além disso, em muitos casos, essas mudanças chegam acompanhadas de uma perda de poder aquisitivo, de prestígio e de reconhecimento social. Associado a isso, a educação foi se convertendo em responsável por uma série de desajustes sociais e econômicos.

O antagonismo entre o que se espera e o que se consegue da escola tem alimentado ainda mais o desânimo do educador. Como é impossível responder a tantas imposições, os professores acabam por canalizar frustrações sociais e por contaminar-se com o lugar de vilão que estão sendo forçados a ocupar. Este descompasso entre promessas e expectativas geradas por regulamentações e propagandas oficiais, movidas por interesses manipulatórios, acabam por atribuir mais responsabilidade aos professores. Neste contexto, uma das estratégias para colocar os professores nesta posição de culpados tem sido o alargamento das expectativas na educação escolar. No imaginário em que supostamente a educação escolar seria responsável por atender e solucionar os mais graves impasses de nosso tempo, a responsabilidade dessa promessa recai sobre os professores. Esse imaginário é alimentado por reformas educacionais que mantêm velhas crenças, disseminadas popularmente. Entre elas, a crença de que os fracassos escolares são resultados da incapacidade dos professores e, conseqüentemente, estes deverão ser submetidos à capacitação e “reciclagem” numa desapropriação de seus saberes¹³⁷.

5.4 Formação profissional e o saber docente

A má-formação do professor faz parte de um projeto de formação que possui uma intencionalidade: formar profissionais versáteis, adaptáveis e flexíveis conforme as necessidades do mercado, desconsiderando que é na prática que o professor se faz docente, pela intuição, criatividade e improviso. O professor acumula um conhecimento que lhe é

¹³⁷ Pesquisas, como acredita Linhares (2001, p. 145-170), vêm mostrando que o educador tem se sentido culpado em decorrência de tarefas docentes e sem condições para enfrentá-las; nem de longe há uma correspondência entre a atuação da escola e os recursos que lhe são atribuídos; assumem formas de tarefas para as quais não foi nem consultado e nem preparado. Os professores acabam por se sentir abandonados à própria sorte, numa sociedade em que as responsabilidades se disfarçam, aumentando a busca de “culpados”. Além disso, uma das estratégias mais usadas pelas reformas é o isolamento do professor a cada instituição escolar, levando-o à perda de suas memórias. Joga-se fora um mundo de experiências, insistindo em reciclar o professor, como se ele fosse um tipo de lixo, cujo reaproveitamento implicaria processá-lo sem vínculos, sem experiências e sem relações de interdependência que o constituem, compondo sua própria história.

singular, assim utiliza as experiências bem sucedidas como ferramenta diante dos problemas. Esses saberes se gestam na prática reflexiva do docente e devem ser vistos como produtores de um conhecimento que lhe é próprio¹³⁸.

É importante valorizar a prática docente como espaço de transformação da realidade e o professor como sujeito do processo. Os professores aprendem e apreendem a sua profissão a partir das necessidades que sua realidade retrata e reflete¹³⁹. É na prática que os saberes pedagógicos se constituem, são confrontados com as teorias e são reelaborados. Assim, os professores se fazem pela ressignificação das práticas que permanecem significativas, sendo o sistema escolar o contexto da produção docente, por conta dos problemas que o educador enfrenta e da vontade de superá-los. No sentido de valorizar seus professores e fazê-los crescer, o sistema escolar precisa estabelecer uma nova ordem de discussões, ressignificando as representações e desejos dos professores, afim de que eles possam gestar novas práticas. A escola torna-se a base de desenvolvimento destes profissionais. Os professores aprendem com a escola e ela pode aprender com seus professores¹⁴⁰.

¹³⁸ Ao lidar com o ser humano, o professor, segundo Campos (2007), desenvolve uma sensibilidade de profunda compreensão do outro, visto que o processo da sua prática se dá pela afetividade ao agir na urgência e decidir na incerteza.

¹³⁹ No cenário da discussão sobre formação docente, como acredita Campos (2007, p. 19), existem poucas conquistas. Os currículos dos cursos de formação de professores são constituídos de uma carga horária amplamente teórica e a ideia de educação continuada ainda é pouco considerada.

¹⁴⁰ Para Abdala (2006), as necessidades profissionais são percebidas por um coletivo de professores numa relação de assimilação e transformação da própria realidade. Compete aos professores a análise das situações, a escolha de opções, a tomada de decisões e a disposição para juntos assumirem riscos a fim de que a esperança seja viável. É na busca de superação das necessidades que está a possibilidade de pensar, agir e avaliar. O olhar para a realidade vai se ampliando com o exercício do trabalho. A escola contribui para imprimir maneiras de ser e estar na profissão, permitindo um espaço de possibilidades no campo de lutas, constituindo uma força formadora de hábitos.

6 CURRÍCULO PARA EJA: POSSIBILIDADE OU MITO?

Estudiosos como Apple, Giroux, Sacriatán, Paulo Freire, entre outros acreditam em um ensino de qualidade a partir de mudanças na concepção, construção e aplicação do currículo, assim como, acreditam no potencial dos educadores na promoção dessas mudanças. Para tanto, é primordial compreender que a educação não é neutra; que existem paradigmas que a sustentam e relações de poder dentro do currículo. É importante também ver o currículo como terreno de conflito e de transgressão, cuja organização linear e disciplinar só será superada a partir da valorização da interdisciplinaridade e de pedagogias problematizadoras, que permitem o uso de métodos ativos em que o aluno tem a tarefa de resolver e buscar solução para uma determinada situação-problema¹⁴¹. Mas é bom lembrar que alterações no formato curricular implicam mudanças no planejamento, na didática, na redefinição dos objetivos de ensino, nas organizações das turmas e no processo de avaliação. Mudam também o trabalho pedagógico e a cultura da instituição de ensino.

Não podemos perder de vista que o currículo é um artefato social e cultural não inocente e nem neutro. É importante que os educadores percebam a discordância entre o currículo e suas práticas para, desta forma, fazer o currículo trabalhar a favor dos estudantes da EJA, evitando a reprodução das desigualdades sociais.¹⁴²

Sabemos que a produção e distribuição de conhecimento são escassas para os mais pobres¹⁴³. Isso é facilitado pelo domínio dos currículos centrados em disciplinas e pelo prestígio dado a diferentes áreas do currículo. Há poucas escolas com currículos integrados, porque qualquer tentativa de alteração sofre resistência¹⁴⁴.

¹⁴¹ Segundo Campos (2007, p. 97), “A situação-problema se caracteriza por uma situação didática em que se coloca no sujeito o desafio de uma atividade com a finalidade de se elaborar a aprendizagem de uma capacidade ou competência”.

¹⁴² Moreira e Silva (1994) alertam que é preciso conhecer a ideia vinculada pela ideologia e a quem ela beneficia, pois currículo, ideologia e cultura são inseparáveis. Assim, o currículo centrado em disciplinas tradicionais deve ser atacado como estratégia de organização curricular.

¹⁴³ Não há como negar, ainda segundo Campos (2007, p. 152), a grande desigualdade entre as escolas destinadas aos mais ricos daquelas frequentadas pelos mais pobres. As escolas públicas resistem a regimes de total negligência e abandono e/ou imposições governamentais.

¹⁴⁴ No paradigma do currículo centrado em disciplinas, segundo Apple (2006), ele é considerado em termos de unidades arranjadas numa ordem linear. Já o currículo integrado, como um processo transformativo, a estrutura ensino e aprendizagem deixam de ser de causa e efeito ou de superioridade do ensino com a aprendizagem.

Outra questão a ser analisada é que até hoje se supõe que o currículo deve ser organizado em passos graduais. Numa outra visão de currículo integrado como processo transformativo, o desenvolvimento passa a ser não somente cumulativo como também qualitativo; ocorrem transformações à medida que as interações se expandem, aumentam e amadurecem, dando atenção à capacidade humana de aprender com o outro. Para isso, devem-se desenvolver planos curriculares e estratégias que utilizem as interações dialógicas aluno-aluno e aluno-professor.¹⁴⁵

Ao se refletir e construir um currículo, é fundamental levar em conta a prática no ambiente escolar, analisando a ação cotidiana e desvelando a teoria para transformar essa prática. Só, através do diálogo¹⁴⁶, é possível um real aperfeiçoamento pessoal e profissional para uma nova concepção de currículo.

Nesta perspectiva estudantes começam a reconhecer-se, pegando como caminho a prática de uma pedagogia humanizadora que estabeleça uma relação dialógica permanente. Ambos, educador e educando sujeitos no ato, não só para desvelá-la, conhecê-la, mas também para recriar este conhecimento. No entanto, é imprescindível uma educação problematizadora que permita que os sujeitos percebam-se criticamente como estão no mundo¹⁴⁷.

Na construção de um novo currículo, os educadores precisam tomar consciência de seu papel para promover uma educação que não seja a reprodução das ideologias dominantes. Eles podem fazer da escola uma esfera de oposição e transformação, na busca por uma educação interdisciplinar, capaz de fazer a diferença na realidade do estudante¹⁴⁸.

No entanto, o ensino somente é interdisciplinar quando é realizado por um grupo heterogêneo de educadores e alunos, disposto a superar visões fragmentadas¹⁴⁹. A

¹⁴⁵ Doll Jr. (1997) acredita que o estudante é capaz de utilizar as sugestões dos outros e de aproveitar a ajuda do outro para se organizar. Por meio da interação entre o próprio entendimento reflexivo e o entendimento reflexivo de outras pessoas o estudante é capaz de transformar e aumentar a consciência pessoal.

¹⁴⁶ Abraomowicz (2006) nos lembra que durante muitas décadas a escola foi ignorada, e professores e alunos silenciados. Hoje as vozes devem ser ouvidas e requisitadas para a construção do currículo que deve ser pensado a partir da diversidade de vozes dos diferentes grupos sociais, partindo do respeito mútuo e da valorização das diferenças regionais.

¹⁴⁷ Para Freire (2005), a educação problematizadora estimula a reflexão e a ação; reconhece o homem como um ser inconcluso; é esperançosa; se constrói na ação-reflexão; fundamenta-se no amor, no diálogo e no compromisso com os homens.

¹⁴⁸ A interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2003), caracteriza-se pelas trocas entre educadores e a integração das disciplinas num mesmo projeto, durante o qual o que importa é o ato de educar numa educação libertadora.

¹⁴⁹ Bochniak (In: FAZENDA, 2001b, p. 129-141) estabelece alguns critérios para que um trabalho seja considerado interdisciplinar. Entre esses critérios está o trabalho conjunto professor/aluno.

interdisciplinaridade exclui a hierarquização¹⁵⁰ das disciplinas, o que requer a colaboração entre elas, em termo de igualdade¹⁵¹. O ensino interdisciplinar nasce de novos objetivos e métodos, a partir de uma pedagogia dialógica que só se viabiliza se ocorrer a eliminação das barreiras entre as disciplinas.

Os educadores são intelectuais transformadores, porém, não participam das discussões sobre o que ensinar no desenvolvimento e planejamento dos currículos. É negado ao docente o envolvimento na produção de materiais adequados ao contexto social e cultural. São impostos materiais didáticos e sequências rígidas a partir de uma concepção segundo a qual os alunos aprendem a partir dos mesmos materiais, pedagogias e formas de avaliação, ignorando os diferentes contextos, práticas linguísticas, currículos e talentos. Há uma separação entre planejamento, implantação e execução¹⁵². Quem planeja o currículo não é quem executa.

No Centro Integrado o currículo é centrado em “projetos”¹⁵³, a ênfase é dada ao desenvolvimento dos educadores e dos educandos, ao trabalho conjunto, à comunicação de

¹⁵⁰ Lenoir (In: FAZENDA, 2008, p. 32-57) mostra uma grande hierarquização das disciplinas escolares. A escola não é pensada se não for a partir de um currículo pré-determinado, seriado e hierarquizado. O autor coloca em evidência a pouca preocupação com os processos de conceitualização e com os processos experimentais. Em contraposição a essa realidade, José (2008, p. 62-94) observa que os estudos da interdisciplinaridade apontam para um movimento de transformação no currículo, na didática e na sala de aula. Isso porque a escola tem que trabalhar com um conhecimento vivo, que tenha sentido, que possibilite ao aluno questionar, pôr em dúvida determinadas verdades e, a partir delas, elaborar explicações. O aluno e educadores se constroem juntos. Mas a autora observa que para a escola se abrir para um novo olhar para a educação que ministra é necessária uma boa coordenação que articule todos os aspectos do trabalho em grupo, para garantir a autoestima dos integrantes. Essa ideia é reforçada por Fazenda (2003, p.50-88) que complementa dizendo que eliminar as barreiras entre as disciplinas é um gesto de ousadia para permitir um outro olhar que garante a educadores promover o diálogo entre elas.

¹⁵¹ Para Lenoir (In: FAZENDA, 2005a, p. 45-75), a interdisciplinaridade quebra a rigidez das estruturas institucionais e, segundo Fazenda (2002), a interdisciplinaridade promove a superação da falta de formação específica e promove a instauração de uma metodologia interdisciplinar em função do tipo de indivíduo que se pretende formar, numa relação dialógica em função da construção do pensamento.

¹⁵² Giroux (1997) considera os educadores como intelectuais que podem desenvolver pedagogias para fortalecer os estudantes para serem agentes críticos de transformação da sociedade. É imprescindível que se dê voz aos estudantes. Mas, lembra o autor, que ocorreu uma perda de poder dos professores, perda das condições de trabalho e perda do seu papel na prática escolar e na reflexão sobre essa prática. Além disso, a pedagogia e as teorias de ensino tornam-se cada vez mais padronizadas no interesse da eficiência, gerenciamento e controle. Neste modelo treinam-se o professor para compartilhar técnicas e dominar a disciplina em aula, o que evita que docentes participem da produção e da avaliação dos currículos escolares. No entanto, são os educadores que devem responsabilizar-se pelas questões do que ensinar e os objetivos no contexto de professores e alunos, o que significa utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo a partir de um currículo flexível e emancipador.

¹⁵³ Campos (2007) considera a pedagogia de projetos o instrumento mais adequado para a construção do conhecimento significativo. O projeto tem a capacidade de mobilizar os conhecimentos, relacionando-os às práticas sociais, às situações de simulação ou a outras práticas de laboratório, motivando a descoberta de novos saberes, e, sobretudo pelo incentivo à cooperação, à autonomia e ao discernimento diante das situações de desafio, descobertas, curiosidades e questionamento. Mas o termo projeto, segundo Josgrilbert (2004), apresenta múltiplas utilizações, situando o ato de projetar como algo inerente ao ser humano, portanto inseparável do

experiências, à oferta de materiais variados e atrativos bem como à melhora do funcionamento da escola. Para tanto, deve-se facilitar aos professores tempo para planejar, observar as práticas, ler, refletir e indagar, de forma individual e coletivamente.

É imprescindível criar as condições de comunicação e troca na aula, de modo que o estudante vá expressando abertamente suas peculiares formas de conceber a realidade, seus esquemas de pensamento e concepções. Somente se pode transformar significativamente o conhecimento quando o estudante mobiliza seus esquemas para interpretar a realidade, ficando evidente que não é o currículo comum, nem a metodologia homogênea que garantem a igualdade de oportunidades para os diferentes grupos e culturas que chegam à escola, mas a atenção às diferenças individuais mediante uma metodologia e um currículo suficientemente flexível e diversificado que estimula a troca e a participação ativa de todos e cada um dos alunos nos processos de aprendizagem, experimentação e comunicação¹⁵⁴.

processo educativo. Para completar a compreensão desse termo, foi necessário recorrer a Hernandez (1998) que defende a organização dos conteúdos em projetos a partir de questões relacionadas ao cotidiano do aluno e a problemas sociais, estimulando uma nova cultura quanto ao papel dos educadores na organização do conteúdo de acordo com interesses dos alunos ou com problemas que permitam concentrar conteúdos diversos de uma ou mais áreas. O autor vê projeto como uma peça para aprender a pensar criticamente para dar sentido à informação, analisá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias, entre outras e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem. No entanto, não há uma sequência única e geral para todos os projetos; não é linear nem previsível; o professor também pesquisa e aprende; não pode ser repetido; choca-se com a ideia de que se deve ensinar do mais fácil para o mais difícil; questiona a ideia de que se deva começar pelo mais próximo; questiona a ideia de que se deva ir pouco a pouco para não criar lacunas nos conteúdos; questiona a ideia de que se deva ensinar das partes ao todo, e que com o tempo, o aluno estabelecerá relações. Além disso, segundo Martins (In: FAZENDA, 2006, p. 49-58), o projeto não é um método. Caracteriza-se por utilizar atividades práticas de estudo e de pesquisa individuais ou em grupo, autodeterminação, cooperação, relações mútuas, aplicação de meios de aprendizagem vinculada à prática, à diversidade de informações, aos questionamentos, à reflexão e à discussão. Para o autor, no projeto, os alunos fazem pesquisas, analisam os dados e fazem a dedução dos resultados, destacando os conhecimentos novos que foram adquiridos e as conclusões que satisfazem aos objetivos propostos. Assim, os alunos modificarão seus conhecimentos prévios sobre o assunto pesquisado.

¹⁵⁴ Para Sacristán e Gómez (1998, p. 97-212), não se pode esquecer que o aluno chega à escola com um forte equipamento de influências culturais para elaborar suas próprias representações e concepções da realidade (conhecimento vulgar ou experiencial). A escola e o professor devem organizar um processo de intercâmbio e negociação, para que o aluno submeta seu conhecimento experiencial à comparação. Mas, o professor deve partir do conhecimento do estado atual do estudante, de suas concepções, inquietações, propósitos e atitudes. É preciso que ocorra uma mudança profunda na concepção da aula: professor, currículo, organização, avaliação, etc. É necessário também que se respeitem os ritmos e as diferenças individuais, de modo que a aprendizagem parta do estado real de desenvolvimento para provocar sua transformação. Nesta concepção, a escola deve rever a organização dos espaços, do tempo, bem como o modo de conceber o currículo, os conteúdos e as formas de avaliação. Já que o estudante é um ativo mediador de sua educação, o ensino deve ser provocar nele o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e atitudes que lhe permitam se desempenhar por si mesmo no meio em que vive. Aprender a aprender, perceber, interpretar, raciocinar, investigar e intervir na realidade, pois somente se aprende agindo, fazendo, intervindo ativamente e mediando.

6.1 Escola democrática

Após séculos, a estrutura da escola parece ser a mesma. São poucos os educadores que ousam desenvolver uma escola diferente com um currículo mais flexível e democrático. E quando ousam, como no caso dos educadores do Centro Integrado, são incompreendidos e precisam provar seu valor o tempo todo, pois as autoridades e a própria população já se acostumaram com o modelo padrão de escola¹⁵⁵.

A democracia é uma ideia que devia dirigir as metas das escolas públicas. Mas programas nacionais de ensino implantam um currículo nacional e provas nacionais. Neste contexto as escolas democráticas, quando surgem, o fazem através de transgressões, acordos e oportunidades, o que envolve também a criação de um currículo que ofereça experiências democráticas aos estudantes, em que todos têm o direito de participar do processo de tomada de decisões. Nas salas de aula professores e estudantes envolvem-se no planejamento cooperativo, chegando a decisões que respondem às preocupações, aspirações e interesses de ambas as partes. Esse tipo de escola tem como objetivo melhorar o seu clima, aumentar a autoestima dos estudantes e amenizar as desigualdades. Mas organizar este tipo de escola é exaustivo e cheio de conflitos e se constrói por meio de esforços contínuos. Constitui uma espécie de currículo oculto, por meio do qual, pessoas aprendem sobre justiça, poder, dignidade e autoestima. Também inclui um trabalho criativo no sentido de trazer a democracia para o currículo planejado ou explícito¹⁵⁶.

No currículo democrático, como no currículo coletivamente construído no Centro Integrado, os estudantes aprendem a ser leitores críticos de sua sociedade para que abandonem o papel passivo do saber e assumam o papel ativo, incluindo experiências de aprendizagem em torno de problemas e questões. As matérias podem ser relacionadas com os problemas da vida, por meio de um ensino significativo em um currículo em torno de questões sociais que também entra em conflito com o ensino centrado na disciplina. Neste tipo de escola, os educadores têm o direito de participar nas tomadas de decisões com base em

¹⁵⁵ Para Campos (2007), a escola tem o desafio de intervir no mundo, transformando a educação pelo diálogo.

¹⁵⁶ Para Apple e Beane (2001, p. 22-26) o significado de democracia é ambíguo, é usado para embasar movimentos por direitos civis e para favorecer as causas das economias de livre mercado e dos fiadores para as opções escolares, justifica tudo o que as pessoas querem fazer. E por isso, talvez não haja um conceito mais problemático na educação que o de escolas democráticas. Muitos acreditam que democracia não funciona em escolas. Outros acreditam que escola tem a obrigação moral de apresentar o modo de vida democrático, visto que, se aprende pela experiência.

sua percepção dos problemas e questões das salas de aula, escola e vida profissional. Além disso, os professores têm o direito de redefinir o seu trabalho, implementar ideias e projetos de outros além de participar da criação dos currículos destinados aos estudantes com os quais trabalham, direito esse desrespeitado nas últimas décadas, devido à desqualificação dos professores.

Nesta visão é preciso existir uma cultura de colaboração¹⁵⁷ entre os professores, os alunos, os familiares e outros coletivos sociais interessados na educação, além de valorizar o afeto como um fator substancial às interações humanas, pois fazer frente ao fracasso escolar e aos baixos rendimentos escolares exige criar condições nas escolas e repensar o trabalho docente. É conveniente que envolva um discurso mais inclusivo, capaz de reunir a fala de todas as pessoas que convivem e trabalham na escola porque o trabalho pedagógico não se restringe às salas. A escola deve estar aberta para as parcerias e participação das organizações sociais do seu entorno. Nesta perspectiva, a escola deve ser um meio social favorável ao desenvolvimento das aptidões do estudante, aumentando a sua capacidade de escolha pessoal. Desta forma, quanto melhor organizada for a escola, maior será a capacidade de escolha do estudante, pois é na escola que ocorre o encontro de estudantes pertencentes a meios sociais variados, um novo tipo de disciplina e de relações¹⁵⁸.

A constituição de grupos é outro aspecto desconsiderado por uma organização linear de escola. Alguns educadores evitam produzir atividades em grupo, pois acreditam que vão impedir a indisciplina coibindo a formação desses grupos.¹⁵⁹ No entanto, no Centro integrado

¹⁵⁷ Ao analisar as relações nas instituições escolares e a comunidade, Santomé (2001, p. 47) comenta que atualmente as novas políticas educativas da obsessão pela obtenção de boas notas e provas unificadas estão convertendo as instituições educativas em terrenos de falta de solidariedade, de rivalidade e de desconfiança, algo que contradiz a razão de ser dos sistemas educativos. Convém valorizar as parcerias para potencializar as experiências pedagógicas. Além disso, descuidou-se também do âmbito dos afetos, não se permitindo inclusive ver o professor com sentimentos, ao mesmo tempo em que não houve empenho para facilitar a resolução dos problemas que se apresentam aos professores.

¹⁵⁸ Somente a partir da compreensão da teoria psicogenética de Wallon (1979), segundo Werebe e Nadel (1986), é que passamos a compreender a importância do meio para o desenvolvimento humano. Para esse especialista, o desenvolvimento humano ocorre devido ao encontro do homem com os diversos tipos de meios e grupos. Nesta teoria existe uma interação de dependência muito grande entre os seres vivos e o meio físico-químico, meio biológico e o meio social, o que, por sua vez, coloca condições de existência coletivas, sobre as quais podem destacar diferenciações individuais. O meio é o complemento indispensável do ser vivo e deve corresponder às suas necessidades e às suas aptidões. Os meios sociais possibilitam a diferenciação individual, mas não se exclui a possibilidade de escolha pessoal. Assim sendo, a escola deve ser um meio social favorável para o desenvolvimento das aptidões do estudante, aumentando sua capacidade de escolha pessoal. Pois, para as autoras, Wallon atribui à escola e ao professor a concretização do virtual do indivíduo, cabendo a ambos estimular a capacidade dos mesmos.

¹⁵⁹ Werebe e Nadel (1986) definem grupos, segundo a teoria de Wallon, como sendo uma reunião de indivíduos que se conhecem, agem em comum e repartem entre si as tarefas, que mantêm entre si relações que determinam o papel ou lugar de cada um no conjunto com um objetivo em comum. Para as autoras, deve haver a valorização

o trabalho em grupo é defendido e estimulado em todas as atividades propostas. Seus educadores acreditam que o processo de ensino e aprendizagem não acontece se o outro não estiver aberto para aprender, e por isso, na sala de aula existe um espaço mais significativo para a arte, a música e a poesia¹⁶⁰. O conhecimento se constrói coletivamente no exercício de fazer a aula. É na sala de aula que ocorre a prática pedagógica em si, onde o professor se faz professor, onde se faz o ser docente de forma específica¹⁶¹.

Como a grande maioria dos alunos, ao terminar o último ano do ensino fundamental, possui dificuldade em identificar a parte principal e secundária do texto, ler nas entrelinhas, perceber a intencionalidade do autor e compreender textos poéticos, o grande desafio da educação e do Centro Integrado é formar leitores e escritores¹⁶². Além disso, a oralidade nunca foi estimulada, muito pelo contrário sempre foi cerceada por acreditarem que aluno bom e disciplinado é aquele que não fala nem emite nenhum parecer¹⁶³. Para superar essa visão, cabe à educação a tarefa de formar indivíduos mais reflexivos com responsabilidade ética com o planeta, a cultura, a sociedade e a moral,¹⁶⁴ sem qualquer tipo de exclusão, inclusive com a EJA, visto que o estudante adulto também tem sonhos¹⁶⁵ e, portanto, necessita de uma escola que desenvolva um conhecimento vivo como o ensino do Centro Integrado.

da formação de diferentes grupos na escola. Mas, os grupos de idade escolar são frequentemente considerados como grupos voltados às brincadeiras e jogos, e os da adolescência como grupos de oposição aos adultos ou de evasão. Diante da realidade cotidiana, toda tentativa de jovens para desenvolver atividades coletivas parece representar um perigo à escola ou à sociedade. Porém, o grupo é indispensável para a aprendizagem social, para o desenvolvimento da personalidade e para a consciência que o indivíduo terá desta última. A assimilação do eu e do outro por intermédio do grupo é indispensável para a aquisição de normas, tomada de consciência de suas próprias capacidades e de seus próprios sentimentos. As normas do grupo se impõem ao indivíduo que aprende a regular a sua ação e a controlá-la em frente ao outro. A própria constituição do grupo impõe a seus membros obrigações definidas. Yared (In: FAZENDA, 2008, p. 161-166) acrescenta que a interdisciplinaridade que se realiza através do trabalho em grupo, dos docentes e discentes poderá ser um dos fatores que contribuem para reduzir a competição na escola numa luta contra os efeitos da divisão do trabalho.

¹⁶⁰ Gasparin (2008) defende um maior espaço na sala de aula para a arte, a música e a poesia como contribuição para a evolução da cultura, tão empobrecida em nossos dias.

¹⁶¹ Para Campos (2007, p. 42) a sala de aula é o lugar onde se tece a elaboração do eu e do outro, mas a dimensão lúdica e o prazer são banidos. É um lugar vigiado, no entanto, devem-se permitir trocas, pois a sala de aula transformou-se em lugar de “silêncio”, o que implica uma mudança de mentalidade e envolve a prática de um projeto interdisciplinar, mas Alves (In: FAZENDA, 2008, p. 97-111) alerta que é necessário planejamento, envolvimento e muita dedicação dos professores, os quais devem se motivar conjuntamente.

¹⁶² Para José (In: FAZENDA, 2008, p. 90-92) a escola e a rede escolar precisam movimentar-se, no sentido de oferecer condições para uma “escola do diálogo”, na qual cada aluno seja percebido e respeitado em sua maneira de pensar e expressar seus desejos. Uma escola que devolva o ouvir, o falar e o comunicar.

¹⁶³ Fazenda (2006, p. 15) nos lembra que somos produto da “escola do silêncio”, com classe numerosa e conteúdos extensos. Aquela que vê seus alunos como iguais, um grupo de pessoas apáticas, tabulas rasas que se colocam como receptores do conhecimento dos mestres.

¹⁶⁴ Segundo Yared (In: FAZENDA, 2008, p. 161-166), a interdisciplinaridade é o movimento que leva o aluno a ser protagonista da própria história por meio de escolhas precisas e responsáveis para sua libertação e para a transformação da realidade. Favorece novas formas de aproximação e leitura da realidade social.

¹⁶⁵ Tavares (In: FAZENDA, 2008, p. 135-146) conclui que apesar da idade já avançada de alguns estudantes, eles possuem projetos, carregam a potência dos mais jovens e buscam um novo cotidiano marcado de sonhos e

CONCLUSÃO

É preciso refletir as relações escolares sob a perspectiva do encontro, visto que a escola é permeada por encontros carregados de conflitos e afetividade. O encontro ocorre entre um ser e outro e consigo mesmo, sendo uma relação conflitante de aproximação e embate. Nos encontros, o importante é que os conflitos possibilitem o diálogo necessário para a superação dos embates e para a constituição das parcerias. Mas, para tanto, será necessário perceber, compreender e aceitar os sentimentos e as emoções que permeiam todo o contexto escolar, sem medo, preconceitos ou exageros, no sentido de colocá-los a favor do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, o educador precisa ser preparado para mediar os conflitos dos encontros escolares. Neste caso, é importante buscar a interdisciplinaridade para desenvolver uma postura ancorada no tripé desta teoria que reúne as dimensões epistemológica, ontológica e praxiológica que possibilitam compreender o sentido pessoal e profissional, assim como os valores que constituem a identidade do educador num novo olhar para a vida, numa atitude interdisciplinar.

A atitude interdisciplinar permite o encontro do “eu íntimo” e do sentido da própria história de vida, gerando uma total crise existencial. Quando superada a crise, surge um educador que encontra o sentido do seu fazer docente, capaz de costurar os fragmentos do seu passado para explicar o presente e (re)significar sua prática. Surge também o pesquisador capaz de buscar a teoria que embasa suas práticas pedagógicas e os valores que constituem a identidade do educador. Nesta perspectiva, percebe-se que as escolhas do educador não acontecem por acaso, tudo tem uma razão de ser, sendo baseadas em suas concepções de vida. Mas é preciso compreendê-las para que suas atitudes continuem representando suas crenças na superação das inseguranças cotidianas.

A interdisciplinaridade possibilita ao educador se tornar um leitor crítico da sua realidade; indignar-se com tudo de errado que vê na educação para dar voz a todos os silenciados e injustiçados do sistema educacional, numa denúncia do caos desse sistema propositadamente falido; e valorizar as relações de cunho afetivo e de natureza emocional,

possibilidades. Por isso, o estudante adulto precisa de um ensino que possibilite seu envolvimento na transformação do meio.

como um fator importante na superação dos embates dos encontros escolares. Quando as emoções são compreendidas e respeitadas, recuperam-se o respeito, a confiança bem como melhora a autoestima e a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas na EJA. A interdisciplinaridade permite rever as velhas práticas e torná-las novas a cada nova situação.

O educador deve buscar forças para alimentar a sua indignação, para lutar contra a opressão e a favor do estudante, como Paulo Freire (2000) que se apoia nos sentimentos contraditórios de amorosidade/raiva e indignação/esperança. Em sua vida e obra, Freire busca inspiração na afetividade pelo outro, tratada por ele como a amorosidade que alimenta o sentimento de raiva pela visão fatalista de que a miséria é normal. Visão que inculca nos dominados a responsabilidade pela sua situação, convencendo-os de que tudo deve permanecer na mesmice. Situação estimulada pelo discurso da acomodação. Discurso que exalta o silêncio que resulta na imobilidade dos silenciados. Discurso da adaptação como fardo ou sina. Discurso fatalista segundo o qual a dor e o sofrimento dos injustiçados são grandes, mas não há o que fazer porque a realidade é assim mesmo. Situação que precisa ser observada sob a perspectiva da indignação e ao mesmo tempo da esperança de mudar.

Nesta perspectiva, Freire (2000, p. 81) não é ingênuo. Ele sabe que “mudar é difícil, mas é possível”. E declara: “Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação” (FREIRE, 2000, p. 78). Deve-se ter consciência de que o mundo não é, está sendo. Mediante isso, o papel do educador neste mundo não pode ser de quem só constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito, constatar não para se adaptar. Assim nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper com as injustiças. Freire (2000, p. 80) reforça: “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com o outro de forma neutra”. Os educadores devem se tornar aptos para intervir no mundo, mais do que a ele se acomodar. O amanhã é uma possibilidade pela qual precisamos lutar para construir. É preciso correr riscos. O risco é ingrediente necessário à mobilidade, sem o qual não há cultura nem história. Acrescento, ainda, que viver plenamente o processo educativo é um risco. Daí a importância de educadores assumirem e estimularem seus estudantes a correr riscos, visto que não há existência humana sem riscos. Reconhecer o risco é importante para poder conseguir um eficaz desempenho na relação com ele.

É percebendo e vivendo a história como possibilidade que educadores experimentam plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper e assim transgredir situações opressoras. É desafiando e refletindo sobre o papel de cada um na construção de uma prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos dos desejos dos limites; a importância da consciência da história como possibilidade jamais como determinação, provocando esperança. Ideias defendidas e eternizadas em sua derradeira obra “Pedagogia da indignação”¹⁶⁶, que reúne as últimas cartas pedagógicas de Paulo Freire escritas em 1997. Nelas o autor reafirma sua indignação e esperança que acredito perpetuar-se-ão nas lutas solitárias ou coletivas de educadores que, assim como eu, não se conformam com a situação de dominação e desqualificação imposta à difícil realidade dos estudantes e educadores da EJA.

A EJA é uma modalidade de ensino frequentada por jovens, adultos, de faixas etárias variadas, com características peculiares e diversificadas, sendo algumas comuns, como por exemplo, a idade/série incompatíveis e os medos decorrentes de traumas do processo do ensino tradicional, incluindo dentre esses estudantes, um grupo pouco ou nada lembrado nas discussões educacionais, os idosos. Os estudantes da EJA são adultos trabalhadores de vários setores, ou desempregados, donas de casa, portadores de necessidades educativas especiais, idosos aposentados e adolescentes que estão chegando cada vez mais novos na EJA, como forma de correção de fluxo da escola regular, o que fez mudar o perfil dessa modalidade de ensino nos últimos anos. Por isso, é necessário que o sistema escolar reflita sobre todas as especificidades desses estudantes e ofereça condições para produzir uma escola diferente das escolas pelas quais passaram. Como pouco ou nada tem sido feito para mudar essa realidade na EJA, os educadores do Centro Integrado têm se esforçado para desenvolver uma prática pedagógica mais humana, com um currículo mais flexível, para que seus estudantes se tornem produtores conscientes do próprio conhecimento.

A escola da EJA apresenta uma série de dificuldades e necessidades, mas atribuir a solução dos seus problemas somente aos educadores é perpetuar a velha crença de que todos os problemas da sociedade podem ser resolvidos pela educação e, se isso não acontece, é devido à incompetência dos professores. No entanto, a prática docente sofre a influência de fatores internos e externos à sala de aula, o que não é considerado pelas intervenções

¹⁶⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

educativas que deixam a salvação do sistema educacional sob a responsabilidade dos professores e, por isso, causa insatisfação e desânimo nos docentes. Todavia, os educadores podem, numa atitude de ousadia, superar a cada dia os dificultadores da prática pedagógica, no intuito de amenizar as carências da EJA, como fazem os educadores do Centro Integrado. Esses educadores reveem sua prática educativa, analisam criticamente as concepções e teorias que sustentam essa prática e valorizam a escola como um importante espaço de capacitação profissional, o que exigiu a constituição de um grupo ancorado no diálogo e nas parcerias.

Devido ao potencial ideológico do currículo, os educadores são desapropriados da responsabilidade de decidir o que e como ensinar. Eles são submetidos a pedagogias unificadoras, a materiais produzidos por pessoas distantes da realidade educacional e a avaliações externas padronizadas. Mas o currículo é um poderoso instrumento transformador quando construído por educadores, baseado na realidade escolar; quando se transgride a sua organização linear e cumulativa, valorizando a interdisciplinaridade e; quando se valorizam os princípios na construção de uma escola democrática. Como, acredito, ocorre no Centro Integrado. Uma escola que desafia todos os dias o currículo padronizado a partir da valorização de pedagogias dialógicas e práticas problematizadoras na construção de uma educação de qualidade para jovens, adultos e idosos, cujo resultado não pode ser avaliado mediante a aplicação de uma prova. É preciso ver a expressão de satisfação no rosto do estudante que se sente pertencente ao espaço escolar e avaliar sua evolução mediante o material produzido no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Os princípios da interdisciplinaridade observados no Centro Integrado foram: o respeito às diferenças e ao ritmo de cada estudante; a parceria entre o professor, o aluno e a comunidade interna e externa à escola; a escuta sensível exercida quando se valoriza a oralidade e a divisão de responsabilidades pelas decisões; a humildade para formar duplas docências para valorizar o trabalho em grupos; a ousadia de fazer a escola trabalhar em função dos problemas da comunidade; a transgressão de um currículo linear e fragmentado para outro mais democrático e; a afetividade como estratégia de acolhimento e pertencimento. Devido à prática pedagógica inovadora dessa escola e em função da escassez de material apropriado para a EJA, em 2009 seus educadores foram convidados por uma editora para produzir uma coleção de livros didáticos que reuniu algumas das atividades desenvolvidas por eles. A coleção foi produzida no tempo recorde de um mês. Entretanto, questiono: A prática desses educadores é interdisciplinar? Constitui um currículo apropriado para as necessidades

de jovens, adultos e idosos? Essa escola é democrática? Essas são questões às quais cabe uma resposta individual, após uma reflexão pessoal do que foi apresentado. No entanto, o que pode ser afirmado é que o currículo no Centro Integrado está sendo uma construção coletiva. É uma prática prazerosa para professores e alunos, porém, exige um trabalho árduo de pesquisa e planejamento por parte dos professores que sempre estão com um olho nos objetivos da sequência planejada e outro no aluno para, a qualquer momento, modificá-la de acordo com as necessidades educativas dos estudantes, na construção de um currículo que fuja da visão tradicional, linear e cumulativa, visto que no processo de escolarização de jovens, adultos e idosos, o aprender a ler e escrever ultrapassa o processo de alfabetização. É uma aprendizagem que envolve o sujeito por inteiro. Ao vivenciar a situação de estudante, o sujeito constrói novos sentidos para as várias práticas sociais nos vários grupos.

Ao finalizar essa pesquisa, vejo que conquistei autoconhecimento e autoestima, e também o perseguido sonho de ser pesquisadora. Sou uma pesquisadora diferente daquela almejada na graduação, meu laboratório é a escola e a sala de aula. Meu microscópio, também é diferente, a interdisciplinaridade que possibilita a visão não de micro-organismos inertes em uma lâmina de vidro, mas pessoas dinâmicas numa relação afetiva cambiante. Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade é o microscópio que permite ver a mim mesma, aos colegas e aos estudantes como sujeitos completos com dificuldades, dúvidas, sentimentos e emoções, mas, sobretudo, com desejo de aprender mais e melhor no encontro com o outro.

Outro fator que ficou em evidência é o desânimo docente. Ele existe, tem poder destrutivo e corrói silenciosamente a autoestima dos docentes. Porém, as autoridades dos setores educacionais não reconhecem sua responsabilidade em proporcionar situações para acolher e ajudar os professores a superar essa “doença”. Muito pelo contrário, submetem os professores a uma série de provas para as quais não foi dada nenhuma oportunidade de preparação, reduzindo cada vez mais o prestígio docente. Infelizmente, os docentes estão sozinhos nesta luta. Além da formação continuada em serviço, terão de buscar ajuda, como eu, nos estudos. Um tipo de estudo capaz de promover autoconhecimento e de elevar a autoestima do professor, com poder de cura para arrancá-lo do casulo da ignorância de si mesmo e da baixa estima, fazendo-o passar por uma metamorfose, transformando-o em borboleta que deseja voar mais confiante e mais longe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão.** São Paulo: Cortez, 2006.

ABRAMOWICZ, Mere [at alii]. **Currículo e Avaliação: uma articulação necessária – texto e contextos.** Recife: Centro Paulo Freire: Bragança, 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação.** 9. ed. São Paulo: Loyola, 2009

ALVES, Adriana. Interdisciplinaridade e matemática. In: FAZENDA, Ivani C. A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 97-111.

ANTUNES, Celso. **A inteligência emocional na construção do novo eu.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

APPLE, Michel W. **Ideologia e Currículo.** Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michel W; BEANE, James A. (Org.). **Escolas Democráticas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. O olhar da pesquisa em educação sobre a multidimensionalidade subjacente às práticas pedagógicas. In: FAZENDA, Ivani C. A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 53-64.

ASTOLFI, Jean Pierre; DEVELAY, Michel. **A didática das ciências.** Tradução Magda S.S. Fonseca. 3. ed. Campinas : Papyrus, 1994.

BARBIERI, Maria Ramos (Org.). **A construção do conhecimento do professor.** Ribeirão Preto: Holos, 2001.

BOCHNIAK, Regina. O questionamento da interdisciplinaridade e a produção do seu conhecimento na escola. In: FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas Interdisciplinares na escola.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 129-141.

BURNS, Jorge W. **Genética: uma introdução à hereditariedade.** 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BUYTENDIJK, Frederic Jacobus Johannes. **Phénoménologie de la rencontre**. Tradução J. Knapp. Paris: Desclée de Bronwer, 1952 (Publicação original de 1950).

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARDOSO, Cristina Prez; COCOTH, Maria Inês Monteiro. **Projeto de vida de um grupo de adolescentes à luz de Paulo Freire**. Rev. Latino. Am. Enfermagem v.11, n. 6. Ribeirão Preto, nov./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692003000600012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2009.

CASÉRIO, Vera Marisa Regino. **Educação de jovens e adultos: pontos e contrapontos**. Bauru: EDUSC, 2003.

CHARLOT, Bernad. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

COPPETE, Maria conceição. **Travessia: os Percursos e Possibilidades de um Projeto de Educação Complementar**. Artigo produzido a partir da Dissertação de Mestrado intitulada Janelas Abertas: Uma experiência de educação no Morro Mont Serrat. Florianópolis (1996-2002). Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/309-of10c-st4.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2008.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológico e políticos**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DAMÁSIO, Antonio. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DELVAL, Juan. **Aprender a aprender**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.

DÉR, Leila Cristina Simões; FERRARI, Shirley Costa. Estágio da Puberdade e da Adolescência. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

DOLL JR., Willian E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar do. Autoconhecimento e consciência. In: FAZENDA, Ivani C. A. O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008. p. 147-159.

_____. **Autoconhecimento na formação do educador**. São Paulo: Ágora, 2007.

_____. **Pedagogia da transgressão: um caminho para o autoconhecimento**. Campinas: Papyrus, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Antunes. **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Didática e interdisciplinaridade**. 9. ed. Campinas: 2005a.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 12. ed. São Paulo: Papyrus, 2005b.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Práticas Interdisciplinares na escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 58-80.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Joe de Assis. **Interdisciplinaridade, tempo e currículo**. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-SP. São Paulo, 2000.

GASPARIN, Maria Cecília. **A interdisciplinaridade como metodologia para a educação para a paz**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. São Paulo, 2008.

GIGLIO, Ângela Márcia Zago. **Os alunos do Ensino Supletivo hoje: em cena, os sentimentos vividos em sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. São Paulo, 2004.

GIL, Juana Maria Sancho. É possível aprender da experiência? In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 86-90.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUIMARÃES, Maria José. Interdisciplinaridade: consciência do servir. In: FAZENDA, Ivani C. A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 125-134.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBRI, Ivo Assad. Kósmo Noétós. **A arquitetura metafísica de Charles S. Peirce**. São Paulo: Perspectiva/ Hólon, 1992.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani C. A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 85-111.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Veigas. **O sentido de Projeto em educação**

interdisciplinar. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. São Paulo, 2004.

JUSTINA, Reginaldo Dalla. Parceria. In: FAZENDA, Ivani C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001a. p. 161.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LAGMAN, Jan. **Embriologia médica.** 4. ed. São Paulo: Ateneu, 1985.

LEDOUX, Joseph. **O cérebro emocional:** os misteriosos alicerces da via emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LENOIR, Yves et al. Resultados de vinte anos de pesquisa sobre a importância atribuída às disciplinas escolares que objetivam a construção da realidade humana, social e natural no ensino primário da província de Québec/ Canadá. In: FAZENDA, Ivani C. A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, p. 32-57.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani C. A. **Didática e interdisciplinaridade.** 9. ed. Campinas: 2005a. p. 45-75.

LIMA, Sonia Regina Albano de. Mais reflexão, menos informação. In: FAZENDA, Ivani C. A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 185-199.

LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. Texto apresentado na 27ª reunião anual da Anped, no GT Psicologia da educação 2004.

____ (Org.). **Henri Wallon:** Psicologia e Educação. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. IN: FAZENDA, Ivani C. A. **Metodologia da Pesquisa educacional.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 47-58.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MELO, Olinda Carrijo. **Alfabetização e trabalhadores:** o contraponto do discurso oficial. Campinas: UNICAMP e Goiânia: UFG, 1997.

MOREIRA, A.F; SILVA, T.T. **Currículo cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NOVASKI, Augusto. Mito e racionalidade filosófica. In: MORAES, Regis (Org.). **As razões do mito**. Campinas: Papirus, 1989.

OLIVEIRA, Daisy Lara de (Org.). **Ciências nas salas de aula**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

OLIVEIRA, Dantas. Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PANIZZI, Conceição Aparecida Fernandes Lima. **ISEP A relação afetividade – Aprendizagem no cotidiano da sala de aula: Enfocando situações de conflito**. 27. reunião anual da ANPED. GT: Educação Fundamental, n. 13. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t132.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2009.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e Filosofia**. São Paulo: Edi Cutrix, 1972.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papirus, 2002.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006, p. 329-345.

_____. O sentido do sentido. In: NICOLESCU, Basarab. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

PINTO. Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

QUELUZ, Ana Gracinda (Org.). **Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação**. São Paulo: Pioneira, 2000.

RANGHETTI, Diva Spezia. Afetividade. In: FAZENDA, Ivani C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 87.

_____. **O conceito de afetividade numa educação interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 1999.

RESOLUÇÃO CNE/CEB / PARECER CNE/CBE. Estabelece as diretrizes curriculares para

a educação de jovens e adultos, 2000.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores novas leituras. Campinas: Ação Educativa, 2001.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RUPPERT, Eduard E. **Zoologia dos invertebrados**. 7. ed. São Paulo: Ed. Rocha, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Perez. **Comprendendo e transformando o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O professorado em época de neoliberalismo**: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, Célia (Org.). Os professores e a reinvenção da escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 47.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação técnica. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagem para educação de jovens e adultos EJA. São Paulo: SME/DOT, 2008. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

SEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Org.). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista brasileira de educação**- ANPED n°29 – 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rebedu/n°29>>. Acesso em: 18 jul. 2009.

SOUZA, Fernando César. O ser interdisciplinar e a construção simbólica da "cura" nos espaços educacionais. In: FAZENDA, Ivani C. A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 167-183.

TAVARES, Dirce Encarnación Tavares. Aspectos da história deste livro. In: FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas Interdisciplinares na escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 27-31.

_____. A presença do aluno idoso no currículo da universidade contemporânea- Uma leitura interdisciplinar. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2008.

_____. A interdisciplinaridade na contemporaneidade- qual o sentido. In: FAZENDA, Ivani C. A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 135-146.

TICKS, Luciane Kirchhof. **O professor de línguas, seus falsos mitos e novos desafios em sala de aula.** Disponível em: <<http://www.ufsm.br/lec/01-04/luciene.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

TRABULSI, Luis Rachid. **Microbiologia.** 4. ed. São Paulo: Ed. Ateneu, 2004.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani C. A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, p. 65-83.

VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me fiz professora.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani C. A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 161-166.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Ed. Vega, 1979.

WEISSMANN, Hilda (Org.). **Didáticas das ciências naturais.** Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEREBE, M. José; NADEL Brulfert, Jaqueline (Org.). **Henri Wallon.** São Paulo: Ática, 1986.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: Como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.