

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Ação Educativa com Jovens e Adultos:

um estudo das significações do currículo no " lugar " sala de aula
na experiência do SEJA - POA.

Lúcia Leocádia Veiga Lima

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Jaqueline Moll

Porto Alegre, Junho de 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Ação Educativa com Jovens e Adultos:

um estudo das significações do currículo no " lugar " sala de aula
na experiência do SEJA - POA.

Lúcia Leocádia Veiga Lima

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jaqueline Moll

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós - Graduação em
Educação como requisito parcial
para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Porto Alegre, Junho de 2001.

Dedico este trabalho:

**Aos alunos/as do SEJA - POA do
IPF que lutam pela ressignificação
da vida no "lugar" sala de aula.**

**Ao meu filho Eduardo que durante
este tempo, nos seus dois anos de
vida, muitas e muitas vezes ouviu
de mim "agora eu não posso".**

AGRADECIMENTOS

Num tempo de muitos desafios, de buscas , parcerias, convivências, teria neste momento muitas pessoas a quem agradecer. Destaco algumas que contribuíram de forma significativa com este trabalho:

À Carlos Eduardo meu marido pela compreensão, pela paciência, pelo envolvimento com o nosso filho Eduardo nos momentos de maior dificuldade, nos desafios da vida;

À Ana Cristina Tavares pelo apoio em todas as horas, pelo exemplo de persistência nas buscas de formação, pela parceria no SEJA;

À minha Orientadora Prof^a. Jaqueline Moll pela acolhida, pela competência, pelo diálogo, pela disposição de me orientar "sempre", pela tolerância e respeito com os meus tempos;

Às professoras do SEJA no IPF que colaboraram com esta pesquisa, em especial a Ana Rita pelo engajamento neste processo;

À Maria Luiza pela compreensão nos caminhos deste trabalho;

À minha parceira na assessoria de alfabetização, amiga Viviane que esteve sempre pronta a entender o meu momento, com profundo respeito e cooperação;

Aos professores Rute Baquero, Nilton Fischer e Leôncio Soares pela participação na avaliação desta dissertação;

À Prof^a. Norma Marzola pelo desafio de me fazer reencontrar os caminhos, os meus "ideais" de educação.

A SALA DE AULA - O LUGAR DA VIDA?

Há lugares onde habitam os pensamentos?
Se houver - serão lugares em que nosso corpo entenda de muitas relações. Penso nas relações que tecem fios entre pessoas, objetos e símbolos; relações de sentidos. Sim. Através de nossos corpos compreendedores a gente, vai se ver, possuídos pelas palavras, pelos objetos e pelos símbolos. Lugares. A gente precisa deles, cercando os nossos encontros.

Começo o meu fio da meada por um lugar: sala de aula. Ela ocupa em nossa tradição escolar o lugar onde se desenvolve a escolaridade.

Será que a sala de aula é um dos lugares onde habita o pensamento?

Se for... quero procurar pelas relações que nela acontecem. Procurar pelos sentidos, esses tecelões que relacionam pessoas, objetos e símbolos.

Um desafio permanente me acompanha. Nessa minha procura eu me pergunto: - a sala de aula ... é o lugar da vida?

Adriano Nogueira

RESUMO

A presente dissertação identifica e analisa na ação educativa com jovens e adultos algumas das significações do currículo no "lugar" sala de aula, do SEJA - POA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre).

A investigação envolveu duas turmas de Totalidades Iniciais do Instituto Psiquiátrico Forense, um dos lugares conveniados com o SEJA - POA na implantação da proposta curricular. Tendo como centro da análise a ação educativa, a investigação foi desenvolvida a partir de observações participantes do "lugar" sala de aula, de entrevistas semi - estruturadas com os sujeitos da pesquisa, alunos/as e professoras, de coleta de material produzido e trabalhado em sala de aula, utilizando como pano de fundo para a análise das significações do currículo, o ideário do SEJA - POA.

A pesquisa caracterizou-se por um olhar prolongado da sala de aula na interação com a realidade dos sujeitos da pesquisa, caminho de pesquisa facilitado pela atividade desempenhada junto ao SEJA - POA como apoiadora pedagógica deste local.

SUMÁRIO

Introdução.....	08
Caminhos e Descaminhos - Um olhar sobre Currículo.....	14
I- Os Cenários e os Caminhos da Pesquisa : definição do campo.....	23
1.1. A Pesquisa.....	23
1.2. O Objeto do Estudo.....	29
1.3. Os Sujeitos da Pesquisa	31
1.3.1. Histórico das Turmas	35
II. Currículo: Um pouco da história e dos significados.....	43
III- A Ação Educativa com jovens e adultos: um estudo das significações do currículo no " lugar " sala de aula na experiência do SEJA - POA	63
3.1. A Proposta Político - Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre: SEJA - POA.....	63
3.2. Os Significados do Currículo no SEJA - POA: Totalidades de Conhecimento.....	72
3.2.1. Histórico do Processo de Reorganização Curricular do SEJA -POA.....	78
IV. As Significações do " Lugar " Sala de Aula	85
4.1. A Sala de Aula do Instituto Psiquiátrico Forense.....	93
4.1.1. Evolução das Turmas do Instituto Psiquiátrico Forense (1994-2000).....	95
4.1.2 O Planejamento e a Avaliação da Ação Educativa.....	97
4.2. A Ação Educativa no SEJA- POA	112
4.3. A "Aula Boa" e a "Aula Ruim " para o aluno do SEJA - IPF.....	121
4.4. As Significações do Currículo no "lugar" Sala de Aula - Cenas da Vida no SEJA - POA.....	131
V. Significações do Tempo de Pesquisa - Considerações Finais.....	143
Referências Bibliográficas.....	151

Introdução

Esta dissertação representa muito mais que um tempo de pesquisa das significações do currículo de educação de jovens e adultos do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA-POA), que a definição de caminhos desta pesquisa, das relações construídas através do diálogo com os/as aluno/as, professoras, coletivo do SEJA envolvido nas ações pedagógicas investigadas, significa um processo de recompor a história do SEJA destes dez anos de ação educativa, a partir do olhar de uma educadora, de uma apoiadora pedagógica, buscando estabelecer a ressignificação de tempos vividos, de práticas desenvolvidas no SEJA - POA, de 1989 à 1999.

Falar dos caminhos percorridos nesta pesquisa me transporta a cenários que a produziram, nos diferentes tempos que demarcaram os quatro longos anos de mestrado.

Desde o início da minha atuação em educação, em 1980, na educação infantil o tema - currículo - objeto deste estudo já me inquietava. Minha docência no curso de Pedagogia da Feevale nas

disciplinas de currículo, alfabetização e prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental, apontou a necessidade de aprofundar os estudos do currículo. Dedico um capítulo da pesquisa para contextualizar os caminhos e descaminhos que me levaram à este estudo, onde a minha história pessoal e profissional explicitam as inquietações, questões e reflexões que demarcaram o cotidiano da minha prática.

De volta ao espaço da UFRGS, ingressei em 1997 no pós-graduação na linha de pesquisa Educação Básica¹, com o objetivo de aprofundar, pesquisar as políticas públicas de educação de jovens e adultos tão presentes na minha prática.

Desenvolver o estudo, a investigação tendo como cenário o SEJA - POA, estabeleceu os meus maiores desafios, me possibilitando entrelaçar a minha ação educativa, as referências da educação popular, do construtivismo, da perspectiva transformadora ao desenvolvimento da pesquisa.

¹ O ingresso na linha de pesquisa Educação Básica se deu como 2ª opção, sendo a linha de pesquisa de 1ª opção, nas três indicações que se fazia na época no processo seletivo, a linha de pesquisa Educação e Classes Populares, a qual oferecia apenas duas vagas.

De 1997 ao primeiro semestre de 2000, o estudo priorizou o aprofundamento teórico durante as disciplinas cursadas, nas discussões estabelecidas com o grupo de orientação da Prof^a. Dra. Norma Marzola.

No período de escrita da proposta de dissertação surgiram conflitos entre as mudanças da linha de pesquisa ao longo do mestrado, inicialmente intitulada Educação Básica, hoje dos Estudos Culturais, e o referencial teórico da investigação, provocando a desarticulação, daquilo que eu buscava, que eu entendia enquanto prática educativa e desenvolvia na minha ação no SEJA - POA, e os referenciais apresentados pelos Estudos Culturais como caminhos de olhar à educação.

Este período foi marcado por ressignificações, rupturas e avanços, apontando na apresentação da proposta de dissertação em Junho de 2000, a necessidade de reescrever os caminhos teóricos da pesquisa, tendo como parceria, uma linha de pesquisa que articulasse as minhas crenças, as minhas buscas, que orientasse a trajetória da investigação, numa perspectiva anunciada pelo ideário Freireano, pelo diálogo, pelo ideal, pela transformação.

Em seguida, da apresentação da proposta de dissertação, os caminhos de orientação da pesquisa foram redefinidos, na troca para a linha de pesquisa Educação, Culturas, Ações coletivas e Estado.

Num tempo de reencantamento com o estudo, com a orientação da Prof^a. Dra. Jaqueline Moll busquei novas relações, novas significações à pesquisa, resgatando o objeto de estudo, os objetivos, o referencial teórico, implementando um outro olhar à investigação a partir de uma perspectiva etnográfica do "lugar" sala de aula, utilizando a observação participante, as entrevistas semi - estruturadas, "documentando o não - documentado, isto é, investigando os encontros e desencontros que produzem o cotidiano da prática escolar, descrevendo as ações, representações e significações dos interlocutores sociais, reconstruindo sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano de seu fazer pedagógico" (André, 1995).

Desenvolver a pesquisa no SEJA - POA, foi fazer a retomada constante da minha inclusão neste fazer durante a totalidade deste tempo, aproximando-me e distanciando-me desta prática, num processo de recompor a rede e recriar a dissertação, contando com o pensar os fragmentos que ligam o tempo passado ao

tempo presente, construindo possibilidades históricas e inéditas viáveis nestes caminhos como destaca Moll (2000) quando retrata os possíveis reencantamentos da vida em sua pesquisa de doutorado na comunidade do Morro Alto.

Fazendo o redesenho da história da dissertação, na sua constituição, na sua ressignificação, na qual reconheço que o tempo da vida e o tempo da investigação estabelecem movimentos de interlocução legítimos e, que estes implicam sobretudo na minha crença na luta histórica da educação de jovens e adultos no Brasil, nas relações possíveis entre educação e transformação.

A investigação do "lugar " sala de aula, da prática das professoras, no desenvolvimento da pesquisa, buscou apontar que significações são dadas aos conhecimentos tratados como fundamentais no currículo numa ação educativa que prioriza o diálogo entre diferentes saberes.

Considerando o tempo desta pesquisa, destaco que, os caminhos desta tem a intencionalidade de problematizar a proposta curricular do SEJA na ação educativa, traduzindo as significações do currículo expresso nesta proposta, na sala de aula. Tem como fios a

história do SEJA - POA, a minha experiência enquanto agente desta história, o meu olhar pesquisador deste cenário, buscando estabelecer a rede de significações que o "lugar" sala de aula produz na ação educativa.

Caminhos e Descaminhos - Um Olhar sobre o Currículo

Falar de caminhos, ao apresentar esta dissertação, é relatar um pouco da minha história ao longo de vinte anos de atuação em educação, numa ação em diferentes níveis e modalidades de ensino de ensino: educação pré - escolar, renomeada educação infantil, 1ª à 4ª série ou séries iniciais ou, ainda, ensino fundamental, 2º grau magistério, hoje ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino superior.

Coloco-me, pois, à vontade para falar de construções, propostas, reformas e reorganizações curriculares, as quais acompanhei como professora, coordenadora pedagógica, orientadora pedagógica, alfabetizadora e assessora da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Atividades diversas que se situam de modo diferenciado na hierarquia escolar e que, por isso mesmo, estabelecem diferentes relações de poder, diferentes "lugares" ou posições de poder.

Início trazendo um pouco da história desses caminhos em espaços educacionais formais e não formais², e as contínuas indagações acerca de propostas curriculares.

Na década de 1980, como professora de uma escola da rede particular de educação infantil³, participei de discussões sobre currículo determinadas pela seguinte questão: que currículo atenderia as necessidades de um grupo de crianças de jardim A - faixa etária entre quatro e cinco anos - numa escola que se considerava precursora de uma proposta libertadora e transformadora? A escola problematizava o seu currículo perguntando-se:

- A Escola seria capaz de estabelecer relações sociais harmônicas entre um grupo de crianças de diferentes classes sociais, de culturas e experiências distintas?
- Ao mesmo tempo, esse currículo deveria favorecer a aquisição de capacidades e habilidades que a escola considerava como

² Espaços educacionais formais entendidos aqui, como escolas da rede pública ou privada e espaços não formais como espaços de desenvolvimento de projetos em centro comunitários, associações de bairro e movimentos de igreja.

³ Escola Metodista João Wesley vinculada as escolas metodistas do Rio Grande do Sul, escola da rede privada de Porto Alegre.

fundamentais para a formação das crianças. Como compatibilizar, na organização do currículo, essas duas exigências?

Neste momento, a problematização manifestada pela escola me inquietava enquanto professora formada num curso de magistério⁴ com tradição na cidade, o qual preconizava a escola ideal, o currículo das certezas, das habilidades que deviam ser desenvolvidas e da ausência de crítica a tudo que fosse diferente do próprio curso em seu caminho "natural", certo, permanente, de fazer educação.

A continuidade dos meus estudos nos cursos de graduação e especialização da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, levaram-me a redefinir minha formação inicial e, por diversas vezes, recolocar a questão do currículo: quais os pressupostos de um currículo que estabelecia uma hierarquia que privilegiava as disciplinas de português e matemática como conhecimentos essenciais, que ensinava a repetir receitas de "como ensinar" e de "como ensinar a ensinar" sem sair do caminho certo, previsto de antemão?

⁴ O curso de Magistério descrito na minha formação foi realizado no Instituto de Educação General Flores da Cunha, escola da rede pública estadual de Porto Alegre.

Por volta de 1985, a escola infantil redefiniu seus espaços, suas turmas, e propôs que eu assumisse a função de coordenadora pedagógica.

A importância da função de coordenação, descrita como "super - visão", me assustava e desafiava. Levava-me à investigação da ação educativa das professoras⁵ e do processo de reorganização curricular em curso.

A proposta político - pedagógica que essa escola infantil buscava implantar, apresentava, como princípios norteadores, o ideário da educação libertadora, apontando o conflito entre a comunidade de elite atendida pela escola e os pressupostos do ideário Freireano.

Iniciei em 1986, uma ação supervisora numa escola de periferia da rede de ensino público municipal de Porto Alegre⁶, que naquele momento, encontrava-se reestruturando sua proposta pedagógica e, portanto, reorganizando seu currículo escolar - eixo central das discussões para a reformulação da proposta pedagógica daquela escola, bem como de toda a rede municipal.

⁵ Utilizarei ao longo da dissertação o gênero feminino por este estar retratado ao longo da pesquisa enquanto maioria do grupo estudado, bem como, do coletivo de professores do SEJA - POA.

⁶ Escola Municipal América situada numa região de periferia da cidade de Porto Alegre.

Mudam-se os "lugares": do privado para o público; mudam-se os níveis de ensino: da educação infantil para o ensino fundamental; porém a necessidade de reestruturação das propostas curriculares permanece.

A temática do currículo e a necessidade de ressignificá-lo era a mesma, tanto na rede privada como na pública. A maneira de analisar as questões curriculares é que mudava. As indagações se repetiam nos diferentes lugares: o que a escola deve utilizar como referência de organização de conhecimentos na sua ação educativa?

As diferenças que encontrei entre a escola da rede pública municipal e a da rede particular, tanto na abordagem da proposta curricular como na concepção de comunidade e, mesmo, no entendimento das relações pedagógicas, me incitaram a um novo estudo sobre currículo, sobre os princípios que o definem, que referendam as suas propostas. Enfim, que concepção de currículo estes diferentes "lugares" e grupos reproduzem?

Por disposições legais e regimentais do ensino público, o acompanhamento proposto anteriormente à escola da rede pública municipal em que trabalhava e ao grupo é interrompido, com a

exigência da Secretaria Municipal de Educação, do meu retorno à sala de aula (de todas as professoras que estavam na função de supervisoras e orientadoras educacionais nas escolas municipais, ainda em estágio probatório), exigindo que o estágio probatório ⁷fosse cumprido em sala de aula.

Frente a mudança exigida passei a integrar um grupo de professoras que atenderiam a demanda das turmas de alfabetização de jovens e adultos que seriam implantadas na rede pública municipal. Enquanto as turmas estavam sendo organizadas, este grupo de professoras estudava a proposta político - pedagógica que fundamentaria a ação na educação de jovens e adultos.

Em 1989, atendendo demandas das populações das diversas regiões da cidade, inicia-se na esfera pública uma proposta em termos de educação escolar de jovens e adultos⁸, através da vontade política explicitada na 1ª gestão da Frente Popular na prefeitura de Porto Alegre.

⁷ Estágio Probatório é uma exigência legal de toda professora concursada na rede pública .

⁸ A Educação de Jovens e Adultos é atendida através de um projeto aprovado pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação passando a funcionar como Serviço de Educação de Jovens e Adultos

A partir daí, são formadas as primeiras turmas de alfabetização de jovens e adultos, inseridas em espaços formais das escolas municipais⁹ e espaços não formais da comunidade¹⁰.

Nos Altos do Mercado Público, local organizado para atender a demanda da região centro, funcionavam diversas turmas de alfabetização, distribuídas em três turnos (manhã, tarde e noite), e nas quais era desenvolvido um currículo próprio. Esse currículo estava organizado enquanto Ciclo Básico¹¹. O Ciclo Básico era caracterizado por uma listagem de conteúdos considerados fundamentais - as áreas de linguagem e matemática -, sendo as demais áreas organizadas por temas considerados relevantes pelo grupo de alunos/as e professoras. Temas tais como: Trabalho, Cidadania, Saúde, Vida, Moradia entre outros.

Como integrante de um grupo de professoras engajadas num processo de estudo coletivo de construção e reconstrução de uma proposta curricular para a educação de jovens e adultos, atuei como

⁹ Espaços formais nas escolas municipais, no horário vespertino e noturno.

¹⁰ Espaços não formais como igrejas, centros comunitários e associações.

¹¹ Ciclo Básico - CB - caracterização das ETAPAS que constituem a organização curricular.

professora alfabetizadora, fazendo da sala de aula, "lugar" de ação - reflexão - ação do currículo de educação de jovens e adultos.

O estudo do currículo em ação, no "lugar" sala de aula, estabeleceu um processo de análise constante da ação educativa das professoras do SEJA - POA. A sala de aula, as reuniões pedagógicas semanais, as ações do coletivo de professoras, da coordenação e do Grupo de Apoio Pedagógico ¹², caracterizaram-se como espaços de conflitos, tensões e discussões dos avanços e estagnações que buscavam assegurar, transformar e qualificar a aprendizagem da população jovem e adulta analfabeta.

O SEJA - Serviço de Educação de Jovens e Adultos constituiu, ao longo dos últimos dez anos sua trajetória pela ampliação de turmas e aumento do número de professoras¹³ pela diversidade de locais de atendimento, possibilitados por convênios e parcerias com outras entidades; pela integração com o ensino fundamental; pela teorização produzida pela pesquisa; por publicações semestrais e anuais acerca das vivências que caracterizam os espaços do SEJA.

¹² GAP - significa Grupo de Apoio Pedagógico. Ele é formado por professores /as do SEJA, que exercem a função de apoio pedagógico nas salas de aula de um grupo de escolas e/ou locais. "O GAP é parceiro no processo de desvelar os saberes e não saberes do grupo (e o seu), não tendo o papel fiscalizador e burocrático"(Borges, 1998, p.9).

Nos últimos oito anos, tenho desempenhado o papel de Apoiadora Pedagógica junto as professoras e alunos/as do SEJA - POA, numa atividade permanente de pesquisa - ação no "lugar" sala de aula.

Na análise do currículo do SEJA - POA, na investigação das significações deste currículo de alfabetização, na prática dos seus professores e dos/as alunos/as, especifiquei minha pesquisa buscando apreender e descrever as significações dos conhecimentos produzidos no espaço sala de aula e os efeitos dessa organização curricular. Que significações de currículo atravessam a ação educativa das professoras de educação de jovens e adultos na experiência do SEJA - POA?

¹³ A ampliação de turmas e número de professoras será especificada ao longo do histórico de reestruturação curricular do SEJA - POA.

I- Os Cenários e os Caminhos da Pesquisa : definição do campo

1.1. A Pesquisa

A presente pesquisa buscou tecer um estudo sobre a ação educativa das professoras alfabetizadoras, dos/as alunos/as no "lugar" sala de aula, através de leituras e releituras das significações do currículo na alfabetização de jovens e adultos do SEJA - POA, analisando as significações do currículo no espaço sala de aula.

Tendo como centro a ação educativa em seus diferentes movimentos e dimensões, estabeleceu aproximações com a rede teórico - prática que sustenta o currículo do SEJA, a pesquisa definiu seu foco na análise das significações do currículo e do conhecimento, buscando explicitar as relações sociais, culturais e políticas que dão visibilidade ao contexto desta ação.

"Essa visão de escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme" (André, 1995, p. 49).

Entendendo o "lugar" sala de aula como espaço dinâmico, segundo André (1995) para que se possa apreender este dinamismo, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a dimensão institucional, a pedagógica e a sócio - política - cultural. Através das múltiplas inter-relações, entre estas dimensões se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar.

A dimensão institucional abrange as formas de organização do trabalho pedagógico, as estruturas de poder e de decisão, os níveis de participação dos seus agentes, a disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que forma e transforma o acontecer diário da vida escolar.

A dimensão sócio - política - cultural envolve o contexto escolar. Este afeta diretamente a forma de organização do ensino na sala de aula. Por outro lado, esse contexto é afetado por determinações e articulações desse social. As influências indiretas das políticas educacionais, as expectativas dos/as alunos/as, da comunidade em relação a proposta curricular, a ação educativa, como também a cultura e os valores de cada sujeito que faz parte desse

contexto estabelecem a relevância desta dimensão no estudo da sala de aula.

Esta dimensão constitui um elo entre a práxis social mais ampla e a ação educativa que ocorre no interior da escola, da sala de aula.

A pesquisa voltada ao "lugar" sala de aula envolveu a dimensão pedagógica, quando investigou, observou as situações de ensino nas quais se dá o encontro professora - aluno - conhecimento. Nessas situações, estão envolvidos os sujeitos da pesquisa, os conhecimentos que corporificam a proposta curricular, as atividades e o material didático, as diferentes linguagens e outros meios de interação entre professora e alunos/as que tecem a rede de relações sociais, culturais, compondo a fotografia deste lugar de aprendizagens.

Segundo André (1995) "conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu cotidiano, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados" (p.41).

O estudo das significações deste espaço sala de aula em sua dinâmica, levou em conta, a história pessoal de cada sujeito que lá participa. Isto significa, por um lado, considerar a situação concreta dos/as alunos/as (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta das professoras (expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa a ação educativa (relações institucionais, estrutura administrativa, rede de relações internas e externas).

Significou também analisar os conhecimentos e as metodologias utilizadas em sala de aula, pois só assim se tornou possível compreender como a ação educativa vem concretizando o currículo construído enquanto proposta.

Nos caminhos da pesquisa, outra referência fundamental no estudo das questões do cotidiano da sala de aula foi a análise do contexto sócio - político - cultural, na tentativa de desvelamento dos determinantes macro - estruturais que produziram esta ação educativa em seus aspectos sócio - culturais.

Esse caminho da investigação envolveu uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade.

O desafio esteve em pensar a ação educativa levando em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações, conflitos, inquietações, construções numa leitura das situações do cotidiano, num movimento constante de releitura da prática da teoria e da teoria à prática.

O destaque as dimensões abordadas anteriormente a partir dos referenciais da pesquisa etnográfica, têm o objetivo de descrever os caminhos da pesquisa, aspectos relevantes que foram considerados na investigação da ação educativa, bem como explicitar os instrumentos de coleta de dados: a observação participante da ação educativa, a metodologia utilizada pela/s professora/s explicitada na ação educativa, as entrevistas com alunos/as, as entrevistas com professoras, a análise do material utilizado pela/s professora/s e do material produzido pelo/s aluno/s/a/s, a análise documental dos relatórios, publicações e ideário do SEJA - POA.

André (1995) destaca que "por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de

entrevistas semi - estruturadas, é possível documentar o não - documentado, isto é, investigar os encontros e desencontros que produzem o cotidiano da prática escolar, descrever as ações, representações e significações dos interlocutores sociais, reconstruindo sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano de seu fazer pedagógico" (p.41).

A análise documental do ideário teórico que sustenta a proposta político- pedagógica do SEJA - POA, através de suas publicações, cadernos pedagógicos, relatos de experiências e de pesquisa, foram também investigados como pano de fundo deste cenário em sua totalidade.

Nesta perspectiva de pesquisa, a definição do campo de estudo implicou em escolhas: a escolha teórica, a escolha dos sujeitos a serem investigados frente ao universo de turmas e professoras do SEJA - POA, a escolha dos caminhos de investigação, o que exigiu um outro olhar do cenário, na condição de agente e pesquisador do campo a ser estudado. Ao mesmo tempo que compomos o cenário a ser investigado, emolduramos fotografias deste contexto, tecemos teias e redes destas relações, que o definem e nos reencontramos nele em diferentes movimentos e papéis que vão sendo explicitados ao longo do estudo.

Tendo como cenário duas salas de aula do SEJA - POA, investigando as significações do currículo no "lugar" sala de aula, a pesquisa definiu os sujeitos envolvidos neste processo, estabelecendo como critérios:

- turmas em funcionamento em espaço distinto da escola pública municipal, caracterizadas desta forma por outros movimentos de implantação da proposta curricular do SEJA - POA, através de convênios ou extensões;
- alunos/as freqüentando as Totalidades Iniciais, portanto em processo de alfabetização;
- professoras com mais de cinco anos no SEJA - POA, tendo assim participado do processo de construção da organização curricular por Totalidades;
- local das turmas "extensão ou convênio" em funcionamento desde 1994.

1. 2. O Objeto do Estudo

A investigação teve como objeto de estudo - o currículo do SEJA - POA nas turmas de Totalidades Iniciais do Instituto Psiquiátrico Forense, em suas significações para os/as alunos/as jovens e adultos, a partir do estudo da sala de aula, e do ideário teórico que respalda a proposta curricular do SEJA - POA.

A pesquisa tendo como foco de estudo a análise da sala de aula, a investigação da ação educativa em suas diversas interfaces, utilizou a análise das falas dos/as alunos/as, as relações estabelecidas no cotidiano da sala de aula como instrumentos de "*leitura da palavra, leitura do mundo*" construído neste espaço de aprendizagem.

Foi pesquisada a ação educativa de duas professoras há mais de cinco anos no Seja, em atuação nas Totalidades Iniciais (T1, T2, T3), envolvidas portanto, no processo de construção e reconstrução da organização curricular por Totalidades .

A análise da ação educativa na investigação das significações do currículo no "lugar" sala de aula, definiu-se como o principal objetivo da pesquisa, estabelecendo como pano de fundo

destas significações de currículo, o estudo do aporte teórico expresso nos documentos do SEJA -POA (proposta curricular, publicações, cadernos, registro de estudos em comissões, relatos de experiências).

1.3. Os Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa teve como "lugar" de estudo duas turmas de totalidades iniciais¹⁴ do Instituto Psiquiátrico Forense Dr. Maurício Cardoso, um dos espaços conveniados com a Secretaria Municipal de Educação, envolvendo o SEJA - POA, a AJURIS e o IPF¹⁵ para atendimento a demanda de alunos/as em processo de alfabetização.

O Instituto Psiquiátrico Forense - IPF é um estabelecimento integrante da rede penitenciária do Estado, que destina-se ao recolhimento e tratamento de pacientes no cumprimento de medidas de segurança e de apenados acometidos de doença mental.

¹⁴ As turmas de Totalidades Iniciais são turmas que se encontram em processo de alfabetização, entendidas na relação com a seriação enquanto turmas de 1ª à 4ª série. Cabe ressaltar que o SEJA considera processo de alfabetização as primeiras séries do ensino fundamental e pós - alfabetização as séries finais do ensino fundamental.

¹⁵ AJURIS - Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul / Escola Superior da Magistratura
SEJA - Serviço de Educação de Jovens e Adultos / SMED - Secretaria Municipal de Educação e
IPF - Instituto Psiquiátrico Forense "Dr. Maurício Cardoso" / SUSEP - Superintendência dos Serviços Penitenciários.

Está localizado na Av. Bento Gonçalves, no bairro Partenon e abriga duas das instituições mais repelidas pela sociedade, pois é ao mesmo tempo hospital psiquiátrico e instituição carcerária.

O/a aluno/a - paciente encontra-se numa estrutura que abrange os problemas de um hospital psiquiátrico e as dificuldades de uma instituição carcerária. Nessa situação os/as aluno/as - pacientes encontram-se duplamente marginalizados, de um lado a doença mental acarretando o empobrecimento de algumas funções vitais, levando muitas vezes a perda da identidade, provocando o afastamento da função social e, por outro lado o delito cometido que determina a privação da sua liberdade.

O espaço físico da Instituição é formado por sete unidades de tratamento, sendo três semi-abertas e três fechadas e uma unidade de triagem¹⁶. As unidades são atendidas pelos/as (agentes penitenciários, atendentes, seguranças, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psiquiatras, estagiários de psicologia, professoras e auxiliares). A triagem é local de chegada do paciente na instituição, é onde é feita a avaliação psiquiátrica e caso necessário a internação.

¹⁶ As unidades semi-abertas são aquelas que possibilitam ao aluno/a paciente saídas ao pátio. As unidades fechadas mantêm-se trancadas permanecendo nestas unidades os alunos/as pacientes considerados de maior risco, apresentando diagnóstico mais comprometido. A triagem funciona como lugar de avaliação e observação dos/as alunos/as pacientes ao chegarem na instituição.

Através da triagem o paciente é encaminhado para uma unidade fechada para continuidade do tratamento.

Após acompanhamento de um psiquiatra o paciente será avaliado quanto ao interesse e possibilidade "real" de freqüência as aulas do SEJA na instituição.

As turmas são organizadas de modo a beneficiar e a atender a todos os/as alunos/as - pacientes interessados e encaminhados para freqüentarem as aulas. Das seis turmas existentes durante o processo de pesquisa foram selecionadas duas turmas, sendo uma em funcionamento na terapia ocupacional - T.O (alunos/as - pacientes de unidades abertas ou semi-abertas) e, a outra em funcionamento numa unidade fechada (alunos/as - pacientes da unidade fechada sem saída a T.O).

Com a remissão do quadro psiquiátrico o paciente vai adquirindo alguns benefícios: saídas ao pátio externo, transferência de unidade até chegar na alta progressiva, que é o benefício que depende do laudo psiquiátrico e da autorização judicial. A alta progressiva é uma autorização que o paciente adquire que permite a saída gradativa

da Instituição possibilitando assim o retorno ao convívio familiar e à sociedade.

O projeto desenvolvido pela ação educativa no IPF, visa também auxiliar nesse retorno à sociedade buscando a mudança da visão que esta sociedade tem da instituição.

O/a aluno/a - paciente chega até a sala de aula através do ingresso (matrícula no SEJA - POA), atendendo ao processo de organização / formação de qualquer turma do SEJA.

O primeiro movimento do SEJA - POA na instituição é o de divulgação junto as unidades da abertura das turmas (vagas, horários de funcionamento das aulas, dinâmica, Totalidades). O encaminhamento do/a aluno/a - paciente é feito de três maneiras:

- interesse do próprio paciente;
- indicação do médico;
- indicação do terapeuta ocupacional.

O paciente só ingressa na aula através da autorização e parecer do médico feito na papeleta. A papeleta é um documento

individual que contém dados sobre o paciente (identificação e dados relevantes de sua história de vida). A partir dos encaminhamentos é realizada pelas professoras uma avaliação pedagógica possibilitando a estruturação das turmas.

1.3.1. Histórico das Turmas

Considero fundamental a apresentação do histórico das turmas do IPF¹⁷, enquanto reconhecimento do contexto educativo na instituição, mesmo tendo a pesquisa investigado duas das seis turmas em funcionamento. Cabe ressaltar que em no desenvolvimento de atividades integradoras, em muitos momentos, foram reunidas outras turmas junto as turmas pesquisadas.

TURMA 1

Prof^a. Fátima

Dias de aula: segundas e quintas-feiras

Horário: 8:30min. às 10:00h

Alunos: 15 (O3 em alta progressiva)

¹⁷ O histórico das turmas foi descrito com dados de observação das professoras e pesquisa nas papeletas dos/as alunos/as - pacientes.

A turma é formada por pacientes homens de unidades terapêuticas semi-abertas e fechadas (pacientes com saídas ao pátio). A maioria dos alunos vieram do interior do Estado e a idade varia entre os 25 e 66 anos. É uma turma com diferentes níveis de funcionamento, alguns/as aluno/as - pacientes apresentam comprometimento nas "funções do ego", sendo que os "distúrbios" mais presentes são quanto à psicomotricidade, atenção, percepção, orientação espaço - temporal, concentração, memória, pensamento e afeto. A linguagem geralmente é pobre e adequada ao meio (instituição). O processo de aprendizagem caracteriza a turma como Totalidade 1 à Totalidade 3. A expressão de suas idéias é feita de forma coerente com o contexto trabalhado. Nas produções textuais, enquanto alguns são criativos, verdadeiros e coerentes, outros apresentam muitas dificuldades na criação de uma seqüência lógica de fatos. Quanto a escrita apresentam diferentes hipóteses, segundo o referencial da psicogênese da língua escrita. Nas propostas de sala de aula que envolvem o pensamento lógico -matemático, quando desenvolvidas oralmente apresentam boa compreensão, o que para alguns na transposição para o registro, sistematização encontram muitas dificuldades.

TURMA 2

Prof^a. Fátima

Dias de aula: segundas e quintas-feiras

Horário 10:00h às 11:30min.

Alunas: 09 (02 em alta progressiva)

A turma é formada por pacientes femininas e funciona numa unidade fechada. A maioria das alunas tem sua origem no interior do Estado e a idade varia entre os 22 e os 54 anos. Algumas apresentam comprometimento nas "funções do ego" o que reflete no desenvolvimento da ação educativa. Dificuldades como memória, percepção, raciocínio e compreensão são mais freqüentes. A linguagem é pobre e adequada ao meio (instituição). O processo de aprendizagem caracteriza-se por diferentes níveis, ou seja, da Totalidade 1 à Totalidade 3. Na realização das atividades são criativas, participativas e interessadas, porém, é observado que em determinado momento existe uma competitividade excessiva e, em outros há interesse em contribuir, elogiar e valorizar o trabalho da colega (algumas condutas pueris). Apresentam resistência em participar de atividades lúdicas, necessitando de muito envolvimento. A questão da amizade, do valor

que cada uma tem como integrante do grupo e o respeito com o outro precisam ser constantemente trabalhados.

TURMA 3

Prof^a. Ana Rita

Dias de aula: terças e sextas-feiras

Horário: 8:30min. às 10:00h

Alunos: 10

A turma é formada por pacientes do sexo masculino de unidades terapêuticas semi-abertas e de unidades fechadas (pacientes com saídas ao pátio). A maioria dos alunos é originária do interior do Estado e a idade varia entre os 35 e 45 anos. Apesar de alguns alunos apresentarem "retardo mental leve" e "comprometimento cognitivo", a turma se caracteriza por apresentar facilidade na aquisição do conhecimento. A linguagem oral é rica. A maioria dos alunos expressa sua opinião com desenvoltura e coerência. O comprometimento das "funções do ego" afeta o desenvolvimento das atividades de alguns alunos. As maiores dificuldades aparecem na compreensão, na memória e no pensamento lógico matemático.

TURMA 4

Prof^a. Ana Rita

Dias de aula: segundas e quintas-feiras

Horário: 8:30min. às 10:00h

Alunos: 10

A turma é formada por pacientes do sexo masculino de uma unidade terapêutica fechada (pacientes sem saídas ao pátio). A maioria dos alunos vieram do interior do Estado e a idade varia entre os 25 e 35 anos. Por ser uma turma que funciona dentro de uma unidade fechada, ela apresenta característica própria. Os alunos, em sua maioria, apresentam comprometimento das "funções do ego", baixa auto-estima e problemas de higiene. O interesse pelas atividades muitas vezes é superficial. Os distúrbios mais presentes dizem respeito à atenção, orientação espaço - temporal, memória e ao afeto. A linguagem oral é pobre e adequada ao meio(instituição). A comunicação é tímida e muitas vezes incoerente. A linguagem escrita é pobre e às vezes apresenta "fuga da idéia". A maioria apresenta dificuldade de abstração e de pensamento lógico - matemático, apresentando também dificuldade em entender sentidos figurados. A construção do conhecimento é lenta e afetada pela patologia e pelo meio, a turma envolve Totalidade 2 e Totalidade 3.

TURMA 5

Prof^a. Ana Rita

Dias de aula: terças e sextas-feiras

Horário: 10:00h às 11:30min.

Alunos: 07

A turma é formada por alunos do sexo masculino de uma unidade terapêutica fechada. A maioria é originário do interior do Estado com idade variando entre 31 e 56 anos. A turma funciona dentro de uma unidade fechada e a rotina da unidade reflete no desenvolvimento do trabalho. Tanto a linguagem verbal quanto a linguagem escrita é pobre e adequada ao meio (instituição). Quando solicitados os alunos manifestam sua opinião com simplicidade e coerência (apenas um aluno apresenta "delírios" de cunho religioso na linguagem). A turma apresenta características de uma Totalidade 1. A memória, o pensamento e o afeto são as funções mais comprometidas. Com a inteligência "empobrecida" devido à patologia, muitos alunos apresentam dificuldades de compreensão e de abstração.

TURMA 6

Prof^a. Ana Rita

Dias de aula: segundas e quintas-feiras

Horário: 10:00h às 11:30min.

Alunos: 09

A turma é constituída por alunos do sexo masculino de unidades terapêuticas semi-abertas e de unidades fechadas (pacientes com saídas ao pátio). A idade varia entre os 22 e 40 anos e a maioria é do interior do Estado. Todos os alunos apresentam comprometimento, seja nas "funções do ego", na memória e/ou no afeto, sendo que os "distúrbios" mais freqüentes são os que dizem respeito a compreensão e a noção de tempo - espaço. A linguagem oral é simples e adequada ao meio (instituição). A inteligência é "empobrecida" e funciona em um nível "deficiente leve". A maioria, para desenvolver as atividades propostas, depende de acompanhamento individual constante. O processo de construção do conhecimento é lento, prejudicado pela patologia e pelo meio. Alguns alunos apresentam "perturbações do curso do pensamento" e dificuldade de concentração. Caracteriza-se como uma Totalidade 2.

A investigação das sala de aula inseridas neste contexto da instituição estabeleceu como instrumentos de desvelamento deste

histórico a leitura e releitura do cotidiano em suas diversas interfaces durante a ação educativa.

No próximo capítulo, procuro explicitar um pouco da história e dos significados do currículo, utilizando esta retomada teórica como mais um instrumento de entendimento das significações de currículo nas práticas educativas do SEJA no IPF.

II - O Currículo: Um pouco da história e dos significados

A história dos estudos curriculares em geral e da elaboração de currículos em particular buscam analisar o significado das diferentes práticas educativas numa perspectiva histórica.

Tal perspectiva supõe encarar os caminhos da elaboração curricular não como dirigidos em sentidos definidos, mas como uma trama de trajetórias irregulares e inesperadas.

Por isso, dentre os aspectos teóricos da investigação da história do currículo, abordo autores que procuram explicitar as distintas interpretações, as contradições e as transformações históricas e atuais nos currículos.

A utilização dos termos ou expressões, hoje universalmente empregados em educação, para indicar fenômenos ou processos característicos da atividade educacional de épocas passadas, tem, com frequência, resultado em equívocos, por parte não

só de historiadores mas também de especialistas em educação. Consequentemente, tem levado a falhas, tanto na diferenciação cronológica quanto na diferenciação conceitual.

É necessário, pois, que o estudo da história do currículo compreenda tanto a análise da evolução do termo, desde seu surgimento no vocabulário pedagógico e, os significados a ele atribuídos, como também os contextos de seu emprego e suas múltiplas implicações na vasta rede de relações inerentes à atividade educacional a que ele se refere.

Com respeito às origens do emprego do termo currículo na educação, Hamilton (1991:197-205) faz notar sua ligação com idéias de unidade, ordem e seqüência dos elementos de um curso, e, a elas subjacentes, as aspirações de se imprimir maior rigor à organização do ensino. Associa-se, portanto, à idéia de formalização, envolvendo plano, método, controle.

O contexto de seu surgimento é identificado com o da reforma protestante de final do século XVI, mais especificamente com o calvinismo. Possivelmente, o termo teria sido utilizado em 1582, nas escriturações da Universidade de Leiden (Holanda), mas o primeiro

registro que dele se constata é, segundo o Oxford English Dictionary (apud Hamilton, 1991), o de um atestado de graduação outorgado a um mestre da Universidade de Glasgow (Escócia), em 1663.

Essas duas universidades tinham ligação estreita com as idéias calvinistas; a primeira, fundada, e a segunda, reorganizada, na década de 70 do século XVI, com claros propósitos de "formar predicadores protestantes". E integravam-se ao movimento pela reforma da "agenda educativa medieval", visando a "propagação de novos pressupostos sobre a eficiência da escolaridade, em particular, e a eficiência da sociedade em geral" (Ibidem:197, 198).

Assim é que adotam o termo latino, que significa "movimento progressivo ou carreira", para indicar uma "entidade educativa que denotava uma totalidade estrutural e uma integridade seqüencial", constituindo-se num "todo unitário", que devia não apenas ser "seguido" mas também "acabado". Em suas escriturações registra-se a referência ao currículo enquanto "curso "multianual" total seguido por cada estudante" (Glasgow), bem como formulações do tipo "havendo contemplado o "currículo" de seus estudos"(Leiden) (Ibidem:198-199).

A idéia de currículo faz-se logo acompanhar pela de ordem "no sentido de seqüência interna" e de disciplina "no sentido de coerência estrutural" - como elementos indispensáveis a qualquer curso. A idéia que predominou nos debates educativos do século XVI, foi a de método, não simplesmente como "procedimentos de investigação ou análise", mas "como uma ciência intencional da técnica", indicando linhas mestras que pudessem ser rapidamente assimiladas e facilmente aplicadas (Ibidem:199-200).

Com efeito, a idéia de currículo soma-se a de ordenação, que implica "metodização" no sentido de formalização: o ensino adquiria maior força e/ou eficiência se formalizasse ou metodizasse.

O ensino, portanto, passaria a seguir um "plano rígido", compreendendo as áreas de estudo a que se dedicaria cada professor (ou regente) e as normas de conduta do aluno, cuja promoção de um nível a outro do curso dependeria dos progressos nos estudos e do cumprimento às normas estabelecidas, e cuja vida estudantil estaria sob a supervisão do professor. Neste sentido "currículo", representando todo esse conjunto, era o nome dado ao certificado de conclusão do curso, com a avaliação dos resultados de cada estudante (Hamilton, 1991, p. 203-204).

Sua adoção, simultânea à do termo "classe", é indicador significativo da "reforma pedagógica", que começou pelo agrupamento e maior vigilância dos alunos, e que cumulativa e gradativamente, atingiu o "refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos", culminando com a exposição do ensino e da aprendizagem "ao escrutínio e ao controle exteriores"(Ibidem:204-205).

O autor faz notar que isto se dá no momento em que as escolas passam a se abrir a setores mais amplos da sociedade, ganhando popularidade e escolarização pública não ligada à Igreja e, ao mesmo tempo, expandindo-se a convicção de Calvino e seus seguidores de que "todas as crianças, independentemente de gênero e classe, deveriam ser evangelizadas através da escolarização" (Ibidem:205).

O termo currículo, a partir desse referencial inicial tem sofrido alterações diversas, nas diferenciações de contextos no tempo e no espaço, em sua ligação com as diferentes tendências pedagógicas.

Quanto às raízes, Hamilton (1991) destaca que parecem bastar essas informações iniciais, para conceituar currículo historicamente, na medida em que mostram elementos que, presentes na idéia de currículo, desde suas origens, são, até hoje, motivos de

reflexão, debate e disputa na definição da teoria e da prática curriculares. Ainda ressalta o autor que tal debate, por sinal, só muito recentemente é que passou a ter lugar de destaque nas contendas educacionais.

O estudo da história do currículo, apresenta a análise do emprego do termo currículo em educação e suas interpretações através das décadas como parte dos processos de entendimento das diferentes ações educativas e reformas curriculares.

"O estudo da história do currículo não se separa da história geral da educação, a qual, por sua vez, não se separa do ramo mais amplo da história cultural e intelectual nas diferentes décadas"(Franklin,1991, p. 40).

Segundo Hamilton(1991), uma interpretação a ser evitada na análise histórica de currículo e seus significados é a de "pensar o passado com os critérios do presente, o que pode formar uma falsa visão conceitual" (p.38).

O autor destaca que a utilização de termos ou expressões, hoje universalmente empregados em educação, como "classe", "escola" , "currículo" para indicar fenômenos ou processos característicos da atividade educacional de épocas passadas, tem com

frequência, resultado em equívocos, por parte não só dos historiadores, mas também de especialistas em educação. É necessário, pois, que o estudo da história do currículo compreenda tanto a análise da evolução do termo, desde seu surgimento, no vocabulário pedagógico (e os significados a ele atribuídos) como também os contextos de seu emprego e suas múltiplas implicações na vasta rede de relações inerentes à atividade educacional a que ele se refere.

Na década de 70 do século XVI, "currículo é adotado sob o termo latino *carreira* para indicar uma "entidade educativa que denotava uma totalidade estrutural e uma integralidade seqüencial, constituindo-se num todo unitário que devia não somente ser seguido, mas também ser acabado" (Ibidem:p.40).

A idéia de currículo descrita acima expressa também, uma idéia de ordem e de disciplina, determinando normas e procedimentos padronizados destinados a metodização do ensino.

O termo currículo evolui da idéia inicial de registro da vida estudantil *carreira* ou *curriculum vitae* e passa a indicar o conjunto de "novos traços ordenados e seqüenciais da escola do século

XVI". Sua adoção, simultânea à do termo "*classe*", é indicadora da reforma pedagógica, utilizando o termo "classe escolar" como espaço de refinamento dos conteúdos e dos métodos pedagógicos (Hamilton, 1991, p.41).

Diversas alterações demarcaram o processo histórico e de significação do termo currículo na pluralidade dos contextos e no tempo e espaço, em suas relações com o processo de escolarização.

Forquin (1993) destaca que o uso do termo currículo recebe uma multiplicidade de significados, especialmente no vocabulário pedagógico inglês, tais como: *percurso educacional, programa, organização da escola para aprendizagens, processos metódicos de elaboração e execução de programas, programa de atividades dos professores e dos alunos, saberes, competências, valores, representações, papéis, que se recebem na escola, como matéria* (p.42).

A história dos conceitos e significados de currículo não se restringe ao estudo do termo currículo. Compreende a análise dos elementos e das idéias acerca dos processos de elaboração, aplicação,

reorganização e avaliação de propostas curriculares, ao longo do século XX.

Na década de 80, surge um novo olhar sobre o currículo através das abordagens e problematizações da teoria crítica, onde os curriculistas passam a considerar o currículo como um conjunto de experiências e suas relações no cotidiano escolar.

Moreira (1990), apresenta os rumos do currículo em estudos realizados sobre o tema, bem como a produção de novos significados instituídos ao currículo que serão abordados nas idéias de autores como Cherryholmes e Popkevitz.

Segundo Cherryholmes (1993), "uma tarefa para o estudo do currículo consiste em descobrir porque e como oportunidades são oferecidas e porque outras oportunidades são deixadas de lado. O currículo é, em parte o estudo daquilo que é valorizado e priorizado, assim como daquilo que é desvalorizado e excluído" (p. 146).

O currículo apresenta diferentes tradições de interpretação, referentes às distinções e diferenciações de cada momento histórico e social, que podem ser corporificadas em padrões específicos, como ressalta Popkewitz (1991) em sua interpretação do

currículo como forma de regulação social e poder. Esta interpretação expressa o conhecimento como forma particular de sentir, agir, falar e "ver" o mundo, explorando os efeitos do currículo através de uma epistemologia social do processo de escolarização.

Destaca Popkewitz (1991) que o currículo corporifica formas de regulação e poder, explicitando diferentes práticas sociais. Demarcado pela época histórica e pelo "eu" que categoriza este olhar sobre o mundo, o currículo explicita diferentes práticas sociais, bem como expressa padrões institucionais de caráter relacional e social do conhecimento .

O objetivo principal da análise do processo histórico curricular, segundo Popkewitz (1991), "é descrever historicamente como a produção das mudanças conceptuais de currículo ocorrem através da forma como as pessoas contam a verdade sobre o mundo, suscitando as transformações sociais pelas quais as relações com o mundo e com os nossos "eus" são estabelecidas" (p.174).

As interpretações das mudanças nos processos de análise histórica do conceito de currículo e no entendimento do processo de escolarização, ao longo das décadas, referem-se à intenção e à prática dos indivíduos em suas relações sociais.

As relações e interpretações de currículo descritas por Popkewitz aparecem como foco na forma como os espaços discursivos são constituídos, na organização e produção da subordinação, num mecanismo condutor das ações das pessoas e da intencionalidade e propósito como são descritas as identidades sociais, as concepções de currículo, de processo de escolarização, entendido pelo autor como

"sistemas de idéias e de formas institucionais que permitem que seus objetos sejam compreendidos e pensados e que se aja sobre eles"(1991, p.183).

Uma das interpretações que destaca-se na historicidade do currículo é a análise da utilização da "linguagem", na descrição e interpretação do mundo, dos atores, da agência humana, das explicações das práticas sociais.

A linguagem, entretanto, não se refere apenas a palavras e afirmações. As regras e padrões pelos quais a fala é construída são produzidos em instituições sociais, enquanto as práticas sociais moldam e modelam aquilo que é considerado verdadeiro e falso. Nos sistemas de linguagem estão embutidos valores, prioridades e disposições que são elementos ativos na construção do mundo (Popkewitz,1991, p.195).

As conceitualizações de currículo abordam terminologias distintas de acordo com diferentes autores/as, com seus pressupostos e nos diferentes momentos históricos.

Como já foi apontado anteriormente, o currículo tem sido explicitado através de ações, de práticas e relações que o corporificam enquanto processo histórico e enquanto proposta de organização que, por si, já o conceituam.

O contexto escolar, o processo de escolarização, as contradições que se estabelecem entre currículo e contexto são descritas na conceitualização de Apple (1989) quando conceitua currículo oculto, "descrito como uma força poderosa, que corrói o compromisso declarado das escolas de estimular o desenvolvimento intelectual e uma comunidade democrática" (p.14).

De forma mais ampla, as escolas e o currículo com freqüência são vistos como proporcionando a todos os indivíduos uma oportunidade igual para a vida, a liberdade e a busca da felicidade.

As políticas curriculares quando postas em ação, têm efeitos na sala de aula. Elas definem os papéis de professores/as, alunos/as, assim como suas relações, redistribuindo funções de

autoridade e iniciativa, determinando o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. Efetua um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros.

Segundo Walkerdine (1995) "o currículo também fabrica os objetos de que fala: saberes, competências, sucesso, fracasso"(p.9).

Encontramos na literatura sobre currículo uma diversidade de conceitualizações, enquanto implicações das concepções de educação das pedagogias ditas tradicionais, das pedagogias críticas e pós-críticas. As relações que estas expressam entre currículo, cultura e conhecimento diferem a partir das visões conceituais de cada uma.

Baseada numa visão conservadora da cultura como fixa, herdada e estável, e do conhecimento como fato, como informação, a concepção tradicional expressa o currículo como um conjunto de fatos, conhecimentos e informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e jovens na escola.

A chamada educação tradicional tendo como centro o professor, dá ênfase aos modelos em todos os campos do saber; voltando-se ao que é externo ao aluno, apontando como elemento imprescindível a transmissão de conteúdos, num currículo explicitado a partir de uma listagem de conteúdos ordenados em seqüência.

A escola enquanto instituição social é entendida como o lugar onde se realiza a educação, que tem por fim o ajustamento social, garantindo a transmissão de elementos referenciais que possam garantir a manutenção das relações sócio - culturais.

Uma das ênfases dada ao currículo, na concepção tradicional, é a de que a transmissão do acervo cultural, do "patrimônio" da sociedade, é tarefa fundamental do/a professor/a, cabendo ao/a aluno/a a aquisição destes conhecimentos e informações.

As matérias - disciplinas apresentam-se no currículo com uma hierarquia, tanto em termos de carga horária, quanto na valorização em sala de aula. Privilegiam-se os conhecimentos reproduzidos pelo aluno com exatidão, apontando esta reprodução como aquisição do patrimônio cultural transmitido com sucesso.

As visões tradicionais sobre as relações entre currículo e cultura estão assentadas numa concepção estática e essencializada de cultura.

A visão crítica da teoria curricular no Brasil analisa a escola e a educação sob a influência das teorias da reprodução e das abordagens sociológicas desenvolvidas nos Estados Unidos e Inglaterra. Estas abordagens criticam as diretrizes curriculares da década de 70 e ilustram muito mais "a época da denúncia e do questionamento das identidades de campos como o currículo e a didática", segundo Moreira (1998), do que apresentam uma proposta de reformulação e transformação acerca da organização da escola brasileira.

Entendendo a escola como instituição voltada à reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista, a teoria crítica se situa, na década de 80, como campo de emergência de duas vertentes educacionais críticas.

A primeira vertente é caracterizada pelos estudos teóricos representados por autores como Dermeval Saviani e José

Carlos Libâneo, entre outros, que representam a pedagogia crítico-social dos conteúdos; numa outra vertente, encontramos a educação popular representada pelo ideário de Paulo Freire.

Para Freire, a escola é uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade. Para que seja compreendida em suas relações, em sua proposta curricular é necessário que se entenda a multiplicidade de relações que definem esta sociedade, enquanto espaço social - político - cultural de conflitos, de contradições, de poder.

As idéias de Freire (1980) em suas inúmeras obras destacam que pensar a instituição escola, a estrutura curricular, o/a educador/a na perspectiva da educação popular exige compreender a problemática da democratização da cultura. Em países industrializados o Movimento de Cultura Popular volta-se a para os valores que caracterizam o povo em geral. Já nos países de Terceiro Mundo a ênfase do Movimento da Cultura Popular tem tratado da realidade das classes populares - entendidas como camadas inferiores na visão sócio - econômica produtiva.

Freire (1980) define cultura como "... todo o resultado da atividade humana, todo esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho de transformar e de estabelecer relações dialogais com os outros homens..." Nesse sentido, segundo o autor, o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que a natureza coloca, como também no próprio ato de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o procederam (p.13).

Moreira (1998) destaca que, como preocupação dominante encontra-se "a questão dos conteúdos curriculares, destacando-se os esforços feitos por educadores associados tanto à pedagogia dos conteúdos como à educação popular de aplicar suas idéias em nome de um processo de renovação curricular em diferentes sistemas escolares do país" (p.137).

Nas obras de Paulo Freire e seus seguidores, a educação assume caráter amplo, não restrita a escola em si e nem a um processo de educação formal. Pensando a escola enquanto um dos lugares de aprendizagens ela deve ser um local onde seja possível o crescimento mútuo, do/a professor/a, dos/as alunos/as, no processo de

conscientização e transformação da realidade, o que implica uma escola diferente, um currículo e ação educativa que estabeleçam outras prioridades que não tão somente a dos conteúdos.

"É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas, em seus métodos adaptada ao fim que se persegue; permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história"(Freire, 1980)

A visão pós - crítica de currículo retoma e reformula algumas das análises da visão crítica, enfatizando o currículo como prática cultural e como pratica de significação.

Propõe, um outro olhar sobre o currículo, reelaborando o entendimento da teoria crítica acerca dos significados de cultura, de identidades sociais, de produção simbólica, de exclusão, do popular, das diferenças.

Moreira (1997) ressalta "que subjacente a essa postura de um novo olhar encontra-se o ponto de vista de que nenhuma teoria é inquestionável, nenhuma teoria dá conta de toda a realidade social, principalmente consideradas as agudas mudanças políticas, econômicas, culturais e geográficas da atualidade, o que sinaliza para a necessidade de rever, renovar, ampliar e flexibilizar os argumentos" (p.69).

O autor aponta também em seus diversos artigos (Moreira, 1997), que a análise das relações entre cultura e currículo muito pode enriquecer o debate em torno das concepções de currículo, estabelecendo um diálogo em torno de projetos modernos e emancipatórios, numa promoção de interações onde os elementos críticos, na encruzilhada das certezas e incertezas, apontem uma abertura para novas possibilidades de pensamento.

Atualmente, os estudos sobre currículo têm sido caracterizados pela análise dos elementos culturais que o constituem, suas relações de ordenação, de poder, de produção e reprodução de significados, que envolvem o espaço institucionalizado da escola e as diversas práticas sociais a serem investigadas no contexto cultural de referência da seleção, ordenação e estruturação do conhecimento escolar.

A partir da análise histórica do conceito de "currículo" percebe-se que ao longo dos diferentes momentos históricos, que currículo apresentou vínculos estreitos com o espaço institucionalizado da escola, do conhecimento escolar, das práticas sociais.

Tendo esta pesquisa enquanto objeto de estudo o currículo em suas significações, considero fundamental a contribuição deste capítulo, na retomada da literatura em seus diferentes autores e tendências pedagógicas, à análise dos dados coletados na investigação, bem como, explicitar minha visão de currículo enquanto processo - construído no ato educativo, descrito como "ato dialógico" por Freire, entre os diversos elementos que o constituem, na ação educativa, na palavra, no "lugar" sala de aula.

III - A Ação Educativa com Jovens e Adultos: um estudo das significações do currículo no "lugar " Sala de Aula na experiência do SEJA -POA

3.1. A Proposta Político Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SEJA - POA)

A educação de jovens e adultos no Brasil retrata experiências associadas a Campanhas de Alfabetização, a cursos de Ensino Supletivo, ao Ensino a distância enquanto referências de práticas educativas capazes de superar índices de analfabetismo alarmantes.

O contingente de analfabetos da população acima de 15 anos é aproximadamente de 23 milhões segundo dados da PNAD (IBGE, 1996). Apesar do processo censitário e o entendimento do processo de ler e escrever enquanto ação de apenas decifrar um bilhete simples, encontramos uma realidade histórica da escolarização de jovens e adultos marcada pela ausência de políticas públicas, pela falta de propostas federais, nacionais e regionais de atendimento a esta demanda, pela exclusão.

De acordo com os dados censitários do IBGE (1996) a escolarização da população no Brasil apresenta os seguintes índices:

30.914.158 (21,35%) são pessoas sem instrução ou têm menos de um ano de estudo;

9.716.803 são pessoas com um ano de estudo;

10.672.635 são pessoas com 02 anos de estudo;

11.548.898 são pessoas com 03 anos de estudo;

21.091.759 são pessoas com 04 anos de estudo.

Considerando os dados acima, e a população total do país de 157.070.161 habitantes encontramos 53.44% da população com quatro anos ou menos de estudo.

Segundo Kruppa (1998) "em nível de Brasil para uma população potencialmente demandante de mais de 45 milhões, apenas se tem a matrícula de 1 milhão (947.908 matrículas de alfabetização e de 1ª à 4ª séries., correspondendo a 2, 1% do total)" (p.3).

A realidade de analfabetismo nacional e regional tem sido longamente estudada por diversos autores como: Anísio Teixeira, Célia Pezzolo, Celso Beisiegel, Leôncio Soares, Sônia Kruppa, Sérgio Haddad, Vanilda Paiva entre outros, os quais apresentam os diversos

movimentos sociais, históricos, político "eleitoreiros" que determinaram diferentes épocas, espaços específicos de organização que marcaram a história da educação de jovens e adultos.

Segundo Moll (1996) esta história é marcada pela exclusão. A autora ressalta:

"O Alvará de 20 de março de 1720 proíbe as letras impressas no Brasil; o Alvará de 16 de Dezembro de 1794 proíbe o despacho de livros e papéis para o Brasil; e o Aviso de 18 de junho de 1800 ao capitão - general de Minas Gerais repreende a Câmara dos Tamanduás por ter instituído uma aula das primeiras letras"(p. 12).

Considerando a análise histórica retratada nos estudos dos diversos autores acerca da história da educação de jovens e adultos, vou me deter neste capítulo na caracterização do processo de construção e ampliação da proposta de educação de jovens e adultos a nível municipal na cidade de Porto Alegre a partir da 1ª gestão da Frente Popular, utilizando como recurso desta análise as referências apresentadas pelos diversos autores estudados, sem no entanto, explicitá-las ao longo do capítulo.

Em 1989, no período em que assume o governo da cidade de Porto Alegre a Administração Popular¹⁸, através de uma política pública de atendimento a demanda histórica da população jovem e adulta analfabeta da cidade, implanta a proposta político - pedagógica do SEJA - POA como parte integrante da proposta mais ampla da "escola cidadã", em desenvolvimento na rede municipal de ensino.

Considerando as experiências anteriores desenvolvidas por outros governos, sejam eles municipais, estaduais ou federais, encontramos na cidade de Porto Alegre, práticas do MOBRAL, Fundação Educar e Nenhum Adulto Analfabeto.

A proposta do SEJA -POA aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, em 1989 é organizada como um programa de educação de jovens e adultos, sendo denominada " Projeto de Pesquisa e Ação em Educação de Jovens e Adultos". Esta proposta fundamenta - se em cinco princípios fundamentais:

Alfabetização é direito: a alfabetização é entendida como direito de todo o cidadão brasileiro expressando a garantia de acesso à escola pública, independentemente de idade, escola esta que promova uma

¹⁸ Administração Popular definida como aliança de partidos de esquerda, tendo como referência o PT - Partido dos Trabalhadores.

ação educativa adequada a sua realidade. Neste princípio o SEJA- POA substitui a idéia de campanha expressa historicamente nos movimentos de erradicação do analfabetismo, considerando em sua proposta a alfabetização como direito. De acordo com Gadotti (1995:28): "*o analfabetismo não é uma doença ou uma erva daninha, como se costumava dizer entre nós. É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política*".

Conceito de alfabetização: o conceito de alfabetização do SEJA - POA permeia-se das transformações sócio - econômicas e tecnológicas ocorridas desde a modernização, exigindo, portanto, o domínio mais completo das habilidades das diferentes áreas do conhecimento. Compreende portanto as quatro primeiras séries do ensino fundamental, entendendo a leitura e a escrita enquanto processos a serem construídos em tempos e espaços distintos na história de cada aluno/a .

Currículo Interdisciplinar: A concepção de educação, de aprendizagem e de currículo do SEJA - POA passa pela compreensão de que se aprende de forma interdisciplinar, pois se constrói o conhecimento a partir da relação com o outro e com o objeto a ser

conhecido. A ação educativa parte do conhecimento dos alunos, das "experiências feitas", dos diferentes saberes e problematiza o conhecimento acumulado pela humanidade, recriando-o e reelaborando-o. Segundo o documento da proposta curricular do SEJA - POA (SMED, 1997) o currículo é descrito como " *um currículo crítico, democrático e transformador, representador da consciência reflexiva sobre o desvelamento da realidade*". Sob a referência de uma prática educativa de construção do conhecimento sustentado pelo referencial teórico do Construtivismo Interacionista e da Educação Popular, o currículo do SEJA -POA, após diversas transformações conceituais¹⁹, atualmente é organizado por Totalidades de Conhecimento²⁰. As primeiras três Totalidades, (T1, T2, T3) atendem a formação das séries iniciais do ensino fundamental e as demais Totalidades (T4, T5, T6) as quatro séries finais do ensino fundamental.

Nas palavras da primeira coordenadora do SEJA -
POA

¹⁹ Estas transformações conceituais, estruturais, caminharam desde os ciclos básicos, etapas, até as Totalidades de Conhecimento, onde três Totalidades (T1, T2, T3) atendem a formação das séries iniciais do ensino fundamental e as Totalidades (T4, T5, T6) as quatro séries finais do ensino fundamental.

²⁰ Totalidades de Conhecimento - estrutura curricular fundada nas concepções do ideário da Educação Popular, do Construtivismo Interacionista: interdisciplinaridade, formação do senso-crítico, aluno como ser-presente (1997, p. 29).

"Construtivismo porque acreditamos que é o sujeito a partir de seu agir no mundo quem constrói o seu conhecimento e que a aprendizagem é impulsionada pela busca de novos elementos que o ajudem a compreender o mundo que o cerca. Além de ser uma construção individual, o conhecimento também é uma construção coletiva. A aprendizagem se dá a partir da troca de pontos de vista, da necessidade de compreender e ser compreendido pelos demais seres humanos. Educação Popular, porque acreditamos que a nossa sociedade precisa ser transformada e que essa transformação se dará a partir do coletivo". (Borges, 1993, p.8)

Escola para trabalhadores: O coletivo do SEJA - POA, ao longo de muitos estudos, pesquisa, conflitos e indagações entende que a estrutura da escola tradicional seriada é feita para excluir, para criar dificuldades à permanência e à aprendizagem. Nela, em geral, os aspectos administrativos são rígidos, o currículo é sem significado e a avaliação é seletiva. Considerando a realidade do/a aluno/a trabalhador/a, a necessidade de uma ação educativa dialógica, inclusiva, que parta das experiências de vida, do mundo do trabalho, seja este formal ou informal, concreto ou aspiração e, que tenha a flexibilidade para atender as expectativas de tempo, espaço, horário e ciclo de vida. O SEJA -POA estabelece como ruptura que esta escola para o jovem e o adulto precisa ter outro corpo, outro formato, outro tempo e espaço, descrevendo como foco a palavra , o diálogo, tendo como pano de fundo a vida, o mundo, a alegria do aprender, do transformar, do transformar-se. Uma proposta organizada para

atender o/a aluno/a trabalhador/a pressupõe alguns aspectos referenciais acerca do ingresso, da frequência, da avaliação, da evasão. Precisa se definir enquanto um espaço onde os trabalhadores "*desde aqueles que nunca tiveram acesso à sala de aula, ou aqueles que dela foram excluídos, desde os 14 anos até a idade da procura (70, 80, 90 anos) são atendidos em suas demandas, como também prioriza o atendimento aos funcionários públicos e alunos e alunas advindos de escolas especiais (SMED, 1997, p. 20).*

Formação de Professores/as - Como processo permanente, de formação de professores compreende o aprofundamento teórico sistemático, a leitura e releitura da ação educativa no espaço sala de aula, num processo de reflexão do cotidiano, onde a constituição dos espaços de estudo, de reformulação, de avanços, de aprofundamento coletivo e individual, o coletivo do SEJA -POA, professoras, coordenação, Grupo de Apoio Pedagógico, utilizam às reuniões de formação semanais²¹, os seminários, os congressos, as publicações, a pesquisa e outros espaços de problematização da ação educativa, como prioridades de formação. As assessorias internas (do próprio grupo ou do coletivo da SMED) e as externas (convidados/as) também

²¹ As reuniões organizam-se de acordo com as demandas específicas de estudo, em locais, regionais e gerais.

constituem espaço de estudo, pesquisa, reflexão e avanço da proposta curricular (SMED, 1997, p.21).

O SEJA - POA destaca que "a prática que vem sendo desenvolvida nestes dez anos de trabalho se concretiza através dos espaços de discussão coletiva das necessidades, prioridades, metas a serem perseguidas pela prática" (SMED, 1997, p.21).

Na história da educação de jovens e adultos que subsidia a proposta do Seja retrata-se que "*em educação de jovens e adultos ainda permanecem as idéias de voluntariado, ou de que é simples alfabetizar, ou de que aquilo que se faz com as crianças, basta fazer igual com jovens e adultos*" (SMED, 1997, p.21).

Rompendo com a trajetória política e pedagógica que marca a história da educação de jovens e adultos no Brasil, o SEJA - POA concretiza sua proposta a partir destes princípios que se articulam, definindo ações de implantação, ampliação e reconstrução da proposta curricular, tendo como perspectiva a significação e ressignificação de espaços de aprender, espaços de reencantar, espaços de viver.

3.2. Os Significados do Currículo no SEJA - POA: Totalidades de Conhecimento

O currículo do SEJA - POA organizado através das Totalidades de Conhecimento representa desde 1994, a busca de estruturar a proposta curricular do SEJA em sua ação educativa no "lugar" sala de aula.

O conceito de Totalidade foi construído pelo coletivo de professores/as , coordenação do SEJA -POA a partir de muitos estudos sobre currículo. Naquele espaço e tempo foi definido como a organização curricular que buscava garantir a ação - reflexão - ação da práxis educativa, ao mesmo tempo que pretendia a unidade do conhecimento, procurando romper com a indesejada fragmentação.

A Totalidade considera que os conteúdos se liberam da seriação, da fragmentação, da hierarquização, da descontextualização e das peculiaridades da chamada escola tradicional, passando a ter uma conotação interdisciplinar.

Considera que "o mundo material é dialético, isto é, está em constante movimento, e as coisas estão em constante relação recíproca, ou seja, nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido isoladamente, fora dos fenômenos que o rodeiam. Daí a importância da categoria totalidade, que determina a predominância do todo sobre as partes constitutivas (SMED, 1997, p.24).

Os objetivos e princípios do SEJA orientam todo o processo de reorganização curricular e têm garantido a concretude das experiências desenvolvidas na abordagem interdisciplinar das diversas áreas de conhecimento na rede teórica das Totalidades de Conhecimento.

Segundo Petri (1997, p.12) "a visão do conhecimento enquanto Totalidade, remete o Seja a estruturar o ensino de forma global, de forma que o conhecimento seja construído e aprofundado em níveis crescentes e articulados entre si." Desta forma as Totalidades de conhecimento constituem para a proposta curricular do SEJA - POA "os instrumentos conceituais a partir dos quais a interdisciplinaridade poderá efetivar-se na dependência da atitude, da predisposição, dos conceitos epistemológicos das professoras, em particular dos grupos que formam e reformam" (SMED, 1997, p. 31).

A organização curricular do SEJA - POA, pressupõe que as Totalidades de Conhecimento não devem apresentar nem etapas

estanques, nem uma seqüência linear, constituindo-se numa visão de toda a práxis docente e das aprendizagens dos/as alunos/as. Para tanto, as áreas de conhecimento, as estruturas específicas de cada disciplina são organizadas em cada Totalidade de Conhecimento com carga horária idêntica, rompendo com a hierarquização das disciplinas.

Numa perspectiva construtivista interacionista as Totalidades se organizam inseridas umas nas outras, na lógica de uma ação educativa que não se esgota na promoção do/a aluno/a Totalidade seguinte e nem, portanto, se reinicia na próxima Totalidade. No registro abaixo destaco as significações de cada Totalidade, na relação de cada uma com a outra, onde as Totalidades se colocam como um processo de ação - reflexão - ação da ação educativa, postulando a palavra, o diálogo, que problematizam a comunicação no coletivo, priorizando o processo de construção no desvelamento das consciências que Paulo Freire nos fala na Pedagogia do Oprimido. na construção do conhecimento.

TOTALIDADE 1

Construção dos códigos escritos

TOTALIDADE 2

Construção dos registros dos códigos

TOTALIDADE 3

Construção das sistematizações dos códigos

TOTALIDADE 4

Aprofundamento das sistematizações através...

TOTALIDADE 5

das generalizações dos códigos e...

TOTALIDADE 6

das transversalidades entre os códigos, trabalhando com conceitos que envolvem as relações homem/mulher/natureza, conforme os diferentes Campos de Saber.

O desenvolvimento da ação educativa a partir da organização do currículo por Totalidades tem a intenção de ser o espaço da sala de aula, o lugar de conscientização, termo aqui utilizado na concepção de Freire, no sentido de consciências humanizadoras, na relação homem - mundo onde "o mundo aparece como espetáculo e como convocação, numa relação de intersubjetividades de consciências, de conquistar e ser conquistado pelo mundo"(Freire, 1980, p. 13).

Segundo Freire (1980) "em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade. Aos que constróem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua historia, em colaboração com os demais trabalhadores - o povo" (p. 92).

No planejamento do cotidiano da sala de aula as Totalidades comprometem-se com o desvelamento da realidade através da palavra, do diálogo, na busca da consolidação da educação popular, do ideário da proposta curricular do SEJA - POA. O planejamento do cotidiano é explicitado na construção do tema gerador, enquanto forma de organização do ensino, e que vem respondendo as demandas da comunidade de alunos/as, constituindo espaços de aprendizagem problematizadores de consciências.

"A educação problematizadora respondendo a essência do ser da consciência, que é a sua intencionalidade, nega os comunicados e existencia a comunicação. Busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade". (Freire, 1978, p.77)

O tema gerador como forma de organização da ação educativa utilizado como forma de planejamento do cotidiano das salas de aula é entendido pelo SEJA -POA, não como "*um método de Paulo Freire*", mas como uma ação de cultura popular, que não absorve

o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. Freire em suas obras distingue-as sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre.

Os princípios do ideário Freiriano, na palavra de Freire (1980) "não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá os rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. É Freire nos retratando a "educação como prática da liberdade".

Nessa visão de ação educativa, na prática das Totalidades a proposição que se instala no "lugar" sala de aula, é dizer a sua palavra, é encontrar na palavra do outro a sua e na sua a do outro, é "*lutar para tomar a palavra dos que a detém e a recusam aos demais, é difícil, mas imprescindível aprendizado*" .- é a tentativa da "pedagogia do oprimido" na visão de Freire.

3.2.1. Histórico do Processo de Reorganização Curricular no SEJA - POA

No processo de dialogar, de pensar a proposta curricular do SEJA - POA, de construir e reconstruir as significações de seu currículo num desafio coletivo, me coloco ao longo desta pesquisa num espaço de investigação das ações nas quais participei como agente, o que me permitiu em vários momentos uma redescoberta dos caminhos percorridos, como parte dessa história. Porém, por vezes, exigiu de mim um distanciamento deste espaço e tempo, para que eu pudesse com maior propriedade investigar, refletir, apontar caminhos e descaminhos na trajetória da proposta curricular do SEJA -POA ao longo destes dez anos de desenvolvimento. Cabe registrar aspectos do processo de construção, ampliação, reconstrução e transformação vivido pelo SEJA -POA desde 1989.

Em 1989 constituído por um grupo de 20 professoras, o SEJA organizava seu currículo em seis etapas constituídas em alfabetização 1 e 2 e ciclo básico (CB 1, 2, 3, e 4).

A referência do trabalho curricular era neste tempo a listagem de conteúdos construída pelo coletivo de professoras,

envolvendo as diversas áreas de conhecimento. Na verdade, esta listagem logo foi questionada pelo próprio coletivo, quando da organização de sua implementação no espaço da sala de aula, pelo seu afastamento das demandas, das necessidades que a realidade dos/as alunos/as transcrevia no diálogo em sala de aula.

Buscando atender as demandas das comunidades de diferentes regiões da cidade, em 1990 amplia-se o atendimento, o passando o SEJA - POA a contar com 30 professoras que, de forma coletiva, buscam caminhos para a organização do currículo. Neste momento é fundamental a parceria que se estabelece com a universidade, no papel das assessorias de professores da UFRGS oportunizando estudos teórico-práticos, através de olhares sobre a ação educativa no espaço sala de aula. Estes movimentos produzem a construção dos princípios políticos e pedagógicos norteadores da proposta curricular, caracterizando um outro movimento de organização curricular que apontava níveis de complexidade do conhecimento, explicitando a incompletude da referência listagem de conteúdos definida anteriormente.

A demanda por novas turmas é permanente e com isso o número de professoras amplia-se para 43 professoras em 1991. Em

processo contínuo de ampliação, o SEJA - POA problematiza as seis etapas que organizam a proposta curricular desenvolvendo estudos sobre tema gerador, unidade de ensino e integração de conteúdos. Neste momento, as obras de Paulo Freire subsidiaram os estudos do coletivo do SEJA - POA de forma significativa, apontando reestruturações no planejamento do cotidiano, instituindo o tema gerador como referência de planejamento da ação educativa.

Em 1992, contando com 60 professoras, o SEJA -POA retoma nos espaços de formação, os princípios políticos e pedagógicos e como estratégia de estudo são organizados grupos de estudos sobre: educação popular, construtivismo-interacionista e interdisciplinaridade.

Neste período, traduzindo a construção do cotidiano da sala de aula, como mais um desafio do coletivo, como retrato da ação que se desencadeia no cotidiano da sala de aula é lançado o livro Palavra de Trabalhador 1 , que contém as produções dos/as alunos/as das turmas do SEJA - POA em suas diversas formas de expressão, sejam elas na palavra escrita, no desenho, nas representações da vida, enfim nas riqueza de significações dadas ao processo de representar o aprender, a vida, o mundo.

No ano de 1993, o SEJA - POA conta com um grupo de 80 professoras , ocupa seus espaços de formação com os estudos em torno da retomada dos agrupamentos - etapas. O lançamento do Palavra de Trabalhador 2 retrata este processo de retomada através das produções dos/as alunos/as acerca dos questionamentos: como se aprende?, o que se aprende? e onde se aprende?

Com uma mudança importante na sua caminhada histórica de ampliação o SEJA -POA em 1994 já conta com 120 professoras, e passa a atender também a demanda de pós - alfabetização (de 5ª à 8ª série). É construído o conceito de Totalidade na busca de uma organização que de conta dos princípios do Seja, de uma ação educativa com significado. Reorganiza-se a proposta curricular à luz de um novo olhar sobre o currículo e as áreas de conhecimento - Totalidades 1, 2 e 3 e Totalidades 4, 5 e 6. São organizados grupos de estudo por disciplina, bem como estabelece-se como meta o aprofundamento do conceito de Totalidade. É realizado neste período o I Congresso de Alunos e Alunas do SEJA - POA que apresenta como tema - A Aprendizagem no SEJA.

Em 1995 mantendo a ampliação de turmas e por conseguinte de professoras (159), os estudos voltam-se às

estruturas das disciplinas - Campos de Saber - e à vivência das Totalidades em seus pressupostos teórico-práticos. A partir do sucesso do Congresso anterior no que se refere a participação dos/as alunos/as, a utilização da palavra enquanto processo de comunicação e interação de saberes, de encantamento pela vida, de buscas individuais, coletivas, registra-se a realização do II Congresso de Alunos e Alunas do Seja. São organizados grupos de estudos sobre educação popular, avaliação emancipatória e interdisciplinaridade tendo como eixo o currículo.

Constituído por 200 professoras em 1996, o grupo dá continuidade aos estudos sobre o currículo por Totalidades, aprofundando os Campos de Saber. É construída coletivamente a Pesquisa do SEJA -POA: *quem são os alunos e alunas do Seja?* A pesquisa investiga os/as alunos/as abrangendo categorias de análise que abarcam desde as histórias de cada um/a na definição deste coletivo, como também trabalha com a releitura do imaginário destes alunos/as quanto a reconceitualização do senso comum dos/as alunos/as do que SEJA, lazer, moradia, raça, trabalho, educação entre outras referências destacadas pela pesquisa. Ao longo do capítulo sala de aula, onde descrevo este espaço em sua ação educativa, conflitos, relações, significações, apresento alguns excertos da pesquisa, que

traduzem a riqueza deste período para o SEJA - POA em seu coletivo. Também são realizados estudos de aprofundamento sobre tema gerador e organização do ensino por complexos temáticos.

Considerando as entrevistas realizadas na primeira fase da pesquisa, são realizados desdobramentos da pesquisa em 1997, que possibilitam aprofundar os dados qualitativos coletados, bem como aprofundar questões tratadas na primeira fase de forma ampla. Após a retomada dos estudos anteriores realizados, é feita a opção por aprofundar o estudo do tema gerador/ rede temática como organização do ensino / planejamento no sentido de contemplar todas as turmas. Contando com assessorias internas e externas à Secretaria Municipal de Educação, os grupos organizados em comissões por temática aprofundam o planejamento.

Em 1998 o SEJA - POA estabelece como meta aprofundar o planejamento e a organização do livro Palavra de Trabalhador, através dos espaços de formação. São organizadas comissões sobre os temas: avaliação, campos do saber, congresso do Seja / Mova (Movimento de Alfabetização) e Palavra de Trabalhador 7. As comissões são formadas por professoras, aluno/as, coordenação, apoio pedagógico e trabalham no sentido de possibilitar a retomada de

todos os estudos anteriores realizados, construindo o registro destes através de publicações, como também aprofundar discussões de todo o coletivo em grupos menores, possibilitando o retorno ao grande grupo de questões consideradas fundamentais a ação educativa do SEJA.

Com aproximadamente 500 professores/as, em 1999, as metas de estudo do SEJA - POA foram planejamento e avaliação, onde foram priorizadas as assessorias por disciplina visando a retomada dos conceitos de cada área de conhecimento constitutiva do currículo. Neste ano, foi realizada a reestruturação curricular do ensino fundamental noturno, de séries e ciclos para Totalidades de conhecimento. Também ocorreu a ampliação das turmas do SEJA - POA e o estudo sobre a estrutura curricular nas Totalidades Finais (a estrutura das disciplinas) e nas Totalidades Iniciais (a alfabetização).

O registro deste processo histórico tem a intencionalidade de apresentar um olhar acerca das vivências como parte do coletivo do SEJA, enquanto agente deste processo de construção e reconstrução da proposta curricular do SEJA - POA.

IV . As Significações do " Lugar " Sala de Aula

4.1. A Sala de Aula e a Ação Educativa no SEJA - POA

Este capítulo tem por objetivo retratar a interpretação dos dados da ação educativa no SEJA -POA, dados estes coletados através das observações participantes, das entrevistas com alunos/as e professoras, das falas de alunos/as e professoras ao longo da ação educativa, da análise dos documentos que definem o ideário da proposta curricular do SEJA. Para a interpretação dos dados utilizei elementos da análise do conteúdo. Falo em elementos porque tenho clareza que construí a análise considerando a ação educativa nas suas diferentes inter-relações, na interpretação da palavra, do diálogo dos sujeitos da pesquisa numa perspectiva contextual, atravessada pela ideologia do SEJA-POA.

Segundo Franco (1986) "a análise de conteúdo (sempre feita sobre a mensagem) tem por finalidade produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação. Produzir inferências é pois considerada a "la raison d'etre" da análise de conteúdo. Um dado sobre o conteúdo de uma comunicação é sem sentido até que seja relacionado, no mínimo, a outro lado. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria" (p.16).

A análise de conteúdos caracteriza-se por uma série de passos estruturados, enquanto método, que envolvem a classificação dos dados, a codificação e a categorização destes. Procurei privilegiar na análise feita a categorização dos dados, respostas das entrevistas, falas, articulando-as com os princípios do ideário da proposta curricular do SEJA - POA, possibilitando desta forma falar da sala de aula, numa perspectiva de ação- reflexão- ação.

Nesta perspectiva de análise da ação educativa do SEJA -POA na experiência das sala de aula do IPF, descrevo o "lugar" sala de aula pela palavra dos/as alunos/as, das professoras que em suas ações implementam uma política pública de educação de jovens e adultos.

Esta ação educativa no "lugar" sala de aula do IPF "produz conhecimentos na interação dos diversos saberes" entendendo que a palavra, o diálogo expressa significados do currículo, significados culturais, identidades de um grupo, de um tempo histórico, de leitura do mundo em suas teias e redes de relações.

O currículo do SEJA -POA expresso no ideário da proposta curricular define o diálogo como caminho da construção do

planejamento da professora, na estruturação do tema gerador, como organização do ensino, apontando necessidades de cada um e de todos, especificando o que é conhecimento com significado para cada tempo e espaço de aprendizagem.

Freire define "o diálogo como a palavra viva, é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico - reconhecimento do outro reconhecimento de si, no outro - é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciência vazia: por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo" (1980, p.93).

Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como gente, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais - o povo.

Para que as significações do currículo em ação, vivo, crítico, sejam explicitadas na categorização dos dados da pesquisa, é fundamental a aproximação com o ideário de Paulo Freire, para que se busque expressar o "real" sentido da ação educativa no SEJA -POA.

A ação educativa no SEJA - POA, no "lugar" sala de aula pressupõe um movimento pedagógico de conscientização, nas relações de humanização do conhecimento, e no processo de desvelamento das

consciências acerca do mundo, reconhecendo o processo educativo enquanto ação de transformação.

Entendendo a sala de aula como lugar privilegiado da palavra, onde educador/a e aluno/a tecem a teia das relações culturais, políticas, pedagógicas, em busca de novos saberes, em que os significados se definem pela palavra, na palavra e pela ausência dela, a Administração Popular, através da SMED, busca a expressão de uma outra lógica da instituição "ESCOLA", quando se analisa a experiência de educação de jovens e adultos desenvolvida pela proposta curricular do SEJA -POA.

Para contribuir com a organização de uma outra perspectiva de sociedade, orientada em valores solidários, igualitários e cooperativos, em contraposição as alternativas neoliberais que têm sido impostas ao Brasil, registramos na ação educativa do SEJA um outro retrato da EJA, que alunos/as do IPF descrevem como:

"uma escola pública que atende a todos/as, independente de suas histórias, crenças, ações, um lugar para aprender com as diferenças".

Entendem eles/as que esta escola " não deve ser apenas privilégio de alguns; que ela deve recuperar o tempo perdido" e a

própria história da produção do conhecimento para cada um, já que as possibilidades de explicações das ciências não nascem separadas da prática para explicar o mundo.

Quando investigo a ação educativa do SEJA -POA, retomo os caminhos da pesquisa do SEJA: "quem são os/as alunos/as do seja" ?²² realizada em 1997 , a qual participei intensamente e, agora utilizo como registro histórico dos tempos do SEJA.

Diz o coletivo do SEJA - POA na introdução do livro da pesquisa "este livro é a cara do SEJA"! Representa sonhos de um número imenso de pessoas, sejam elas educadores/as, alunos/as que desde 1989, vêm dizendo, fazendo e escrevendo sobre para que vieram.

Nesta pesquisa, o coletivo do SEJA - POA, representado pelos/as educadores/as, alunos/as, coordenação e apoio pedagógico, é o ponto de partida e o ponto de chegada, constituindo-se, assim, na verdadeira "práxis", aquela que alimenta a prática de teoria, e a teoria de prática.

²² Pesquisa realizada em 1997 pelo coletivo de professores/as , coordenação e apoio pedagógico investigando que são os/as alunos/as do SEJA-POA

Tecendo a rede da análise "científica" desta pesquisa, distanciando-me do processo vivido, sem perder o olhar encantado, apaixonado pela educação de jovens e adultos, me preocupo ao longo deste capítulo com o registro, organização, e análise dos dados, fazendo a descrição das salas de aula das turmas pesquisadas, me policiando para não violação das falas dos/as pesquisados/as, em relação as suas afirmações, preocupações, riscos, na palavra e pela palavra.

Através do ato da leitura do contexto, da palavra dita, da palavra escrita, da palavra escondida, da palavra coletiva, o texto vai se produzindo podendo parecer, ao mesmo tempo, muito complexo ou muito simplificado.

Na verdade, este momento de registrar o caminho da pesquisa, analisando os sujeitos em ação social - cultural - pedagógica, foi organizado em partes que demonstram a partir das categorias de análise, as significações do currículo do SEJA -POA, reconstruindo os tempos e os espaços da investigação, aprofundando as relações estabelecidas na construção do conhecimento com as experiências vividas.

A análise da metodologia da/s professora/s enquanto ação educativa "real" de produção do currículo em pesquisa, registra a opção feita para analisar o conteúdo dos dados coletados, estabelecendo a etno - história da Pesquisa.

Entendo que este capítulo ao explicitar os porquês desta pesquisa, na análise dos dados, aponta que a dinâmica da sala de aula só é possível de ser estudada, analisada se olhada sob a lógica das diversas dimensões e inter-relações que a traduzem.

A análise dos dados está organizada em cinco eixos - que são:

1. As Salas de Aula do Instituto Psiquiátrico Forense: expressa um perfil geral das professoras e dos/as alunos/as, sujeitos da pesquisa durante ação educativa cotidiana, destacando o processo de construção do conhecimento neste "lugar" sala de aula;

2. A Ação Educativa no SEJA - POA: este eixo subdivide-se em três sub - eixos: O primeiro apresenta dados do planejamento das professoras pesquisadas, o segundo trata da história dos/as alunos/as pesquisados em relação a ação educativa atual, no SEJA - POA,

processo entendido por eles/as como na contramão das experiências vivenciadas pela maioria destes em espaços de aprendizagem anteriores ao SEJA, e o terceiro descreve o papel das professoras segundo o olhar dos sujeitos pesquisados.

3. A Aula "boa" e a Aula "ruim" para os/as alunos/as do SEJA - POA no IPF: revela as expectativas, o imaginário, as representações do que caracteriza uma aula "boa" e uma aula "ruim" para os/as alunos/as pesquisados.

4. As Significações do Currículo no "lugar" sala de aula: apresenta a realidade do currículo do SEJA -POA, parte do documento da proposta curricular e as relações deste na práxis educativa, construção de conhecimentos na ação educativa;

Tendo a análise dos dados, como categorias de análise: a ação educativa; a sala de aula - planejamento, pesquisa e avaliação; as significações do currículo - a dialogicidade do ato educativo; o processo de construção do conhecimento - a aula boa e a aula ruim, entendendo que estas explicitam significações da sala de aula, do currículo, da ação educativa passo à análise dos dados da investigação, articulando-os com os princípios norteadores da proposta curricular do

SEJA - POA, com o ideário teórico (educação popular, construtivismo interacionista). Destaco que o olhar estabelecido durante as observações participantes contribuiu de forma significativa na análise das falas, na leitura da - transcrição das entrevistas, na releitura de relatórios das professoras, apontando significações para além do "lugar" sala de aula.

4.1. As Salas de Aula do Instituto Psiquiátrico Forense

O projeto educativo desenvolvido no Instituto Psiquiátrico Forense - IPF, através do convênio firmado entre a AJURIS - SUSEPE - IPF e SEJA - POA ²³ teve início em setembro de 94, com a formação de três turmas (uma professora), tendo cada turma 04 horas aula semanais²⁴²⁵. No ano de 1995 constituiu-se mais uma turma, a partir da demanda das alunas - pacientes femininas. Em 1996 ocorreu a ampliação do projeto com a criação de mais duas

²³ AJURIS - Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul / Escola Superior da Magistratura
IPF - Instituto Psiquiátrico Forense "Dr. Maurício Cardoso" SUSEPE - Superintendência do Serviço Penitenciário SEJA - Serviço de Educação de Jovens e Adultos/SMED - Secretaria Municipal de Educação/PMPA - Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

²⁵ O tempo - horas aula - semanal foi definido a partir das possibilidades dos/as alunos/as pacientes manterem-se envolvidos com a ação educativa. Este tempo foi definido envolvendo o coletivo que atende os/as alunos/as na instituição (médicos, atendentes, terapeutas, professoras)

turmas (total = 6 turmas) envolvendo mais uma professora.

A ação educativa desenvolvida nas salas de aula do IPF busca proporcionar ao aluno/a - paciente o seu auto - conhecimento, o resgate de sua auto - estima, o reencantamento pelo processo de aprender, possibilitando a construção e reconstrução de saberes através da valorização da sua própria vivência e das experiências em grupo.

A evolução das turmas, o desenvolvimento do planejamento das professoras e a avaliação da ação educativa (papel do professor e processo de construção do conhecimento pelos/as alunos/as) serão descritos a seguir, no sentido de contextualizar a realidade deste espaço distinto de implantação da proposta curricular do SEJA.

4.1.1. Evolução das Turmas do SEJA - POA / IPF DE 1994 à 2000

Ano /Período	Turmas	Local de funcionamento das turmas	Número de professoras	Número de alunos/as - pacientes
1994 □	03 turmas	Unidade Fechada (01) □ Terapia Ocupacional (02)	01 professora	33 alunos/as
1995 □ □	04 turmas	Unidade Fechada (01) Terapia Ocupacional (03)	01 professora	45 alunos/as
1996 / 97 □ □	06 turmas	Unidades Fechadas (04) Terapia Ocupacional (02)	02 professoras	66 alunos/as

1997 / 98	06 turmas	Unidades Fechadas (03) Terapia Ocupacional (03)	02 professoras	85 alunos/as
1999 /2000	04 turmas	Unidades Fechadas (02) Terapia Ocupacional (02)	01 professora	48 alunos/as

Os dados apresentados no histórico da evolução das turmas no IPF, foi retirado dos registros dos relatórios da experiência educativa do SEJA - POA no IPF, construídos pelas professoras e apoio pedagógico, anualmente, como forma de sistematização, e avaliação e auto - avaliação da ação educativa desenvolvida, do convênio firmado entre as partes.

4.1.2. O Planejamento e a Avaliação da Ação Educativa no IPF

O planejamento da ação educativa tem como referência a leitura da realidade dos/as alunos/as- pacientes e do meio onde vivem. A pesquisa da realidade é feita através das papeletas (prontuários) dos alunos, das suas falas, do parecer dos terapeutas e da rotina da Instituição.

O processo de formação contínuo do coletivo do SEJA-POA, o espaço de reflexão crítica, de construção e reconstrução do planejamento à luz do referencial teórico da proposta curricular do SEJA possibilita segundo as professoras *"um olhar distinto acerca da pesquisa da realidade dos/as alunos/as da Instituição, na leitura da visão "real" que estes têm desta realidade que estão inseridos e das relações que eles/as estabelecem entre si e com a instituição"*.

Percebe - se através dos dados coletados sobre o planejamento do cotidiano da sala de aula que é preciso ir além na organização do planejamento a partir da pesquisa, invertendo a lógica dos/as alunos/as sobre a realidade que os cerca, problematizando a leitura feita por ele/elas desta realidade, ressignificando o espaço da instituição, da sala de aula, através da inter-relação entre o *"que nós*

professoras entendemos da realidade da instituição" e " o que eles alunos/as descrevem como sendo este "lugar".

O planejamento tem como organização do ensino o tema gerador, priorizando a ressignificação dos saberes/fazeres no coletivo dos/as alunos/as através do diálogo, da intervenção, da pergunta, da participação. O planejamento busca abordar as diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, construindo e reconstruindo os saberes no contexto da sala de aula.

O desenvolvimento das "atividades" propicia a construção de ações voltadas ao interesse específico de cada turma. Entre as demandas específicas das turmas destacam-se algumas das atividades desenvolvidas como: a criação de textos, cartazes, bilhetes, desafios matemáticos, pesquisa sobre conceitos históricos, oficinas sobre diferentes temas como: jornal, teatro, arte, saúde, trabalho, lixo (seleção). Destacam as professoras que estas atividades consideradas pelos/as aluno/as como desafiadoras, às vezes difíceis de serem desenvolvidas, mas anunciadas por eles/as na organização do planejamento como necessárias, promovem a integração, a troca.

" Possibilitam a construção de conceitos, a análise da evolução dos/as alunos/as, o situar-se no tempo e espaço, na importância e no papel destes na sociedade, estabelecendo relações entre a expressão do eu, do coletivo, da comunicação intra e extra-muros".

Entre as demandas coletivas das turmas, destacam-se nos planejamentos, as atividades de integração, como: oficina de artes, festas de aniversários, visitas (Casa de Cultura Mário Quintana), pesquisa sobre participação popular, assembléias nas unidades e a sessão de autógrafos do livro Palavra de Trabalhador.

As festas de aniversários realizadas trimestralmente tem significado relevante para os grupos, no que se refere a valorização das relações interpessoais, da identidade, da auto - estima. Faz parte da atividade uma vivência lúdica envolvendo as diversas formas de expressão, a memória, a atenção e a socialização do/a aluno/a.

Como parte da dinâmica da sala de aula, encontra-se a pesquisa, envolvendo temas em destaque na reflexão do coletivo do SEJA - POA, como: aprendizagem, participação, avaliação, sala de aula,

significando no espaço das salas de aula do IPF, um movimento de interação com o "todo" do SEJA.

Na pesquisa realizada sobre participação popular, os/as alunos/as descreveram a participação popular como:

"Participação popular é o mesmo que participação de gente".

"É movimento popular, Movimento dos Sem Terra de Vicente Dutra".

"Quanto mais gente, mais roçado se consegue. Eu acredito nisso e queria que muitos acreditassem".

"Foi feita uma reunião, chamaram todo mundo do movimento sem terra de Vicente Dutra. A invasão ia ser só prá agitar, era par avisar que a polícia ia chegar. Em Palmeira das Missões acampemo (acampamos) na terra de um advogado, cortemo (cortamos) o arame e invadimo (invadimos). No botá os barro no carriá (clarear)de manhã cedo o gado avançava e nós matava eles. Eu era ronda da noite, cuidava pra polícia não invadir. Nós não queria terra em Palmeira das Missões, só agitar. Fazer pressão. Em Júlio de Castilhos nós invadimo e ganhamo a terra. Em Palmeira das Missões nós sofemo (sofremos) muito. No oto (outro) dia do acampamento, eu tava dormindo, era umas dez horas da manhã, já tinha terminado a ronda e as muié (mulheres) e as quianças (crianças) foram no açude lavar roupa e a polícia chegou de mansinho, metade do muieiedo (mulheredo) escapo, a ota (outra) metade apanho tudo. Dois foram baleado de vereda".

Considerando a origem (naturalidade) e a atividade de trabalho de grande parte dos alunos - pacientes, no seu local de vida (cidades do interior), mostrou-se muito presente nas respostas destes sobre participação popular, a articulação entre participação popular e organização de trabalhadores ligados a terra (agricultura). Também destacam a importância da união, organização coletiva para o alcance de objetivos comuns. A participação em prol da melhoria para todos, de força, de conquista expressa-se no relato dos/as alunos/as:

" Na aula eu tô aprendendo melhor, o que eu sei até hoje foi o metro que me ensinou. Fiz o curso de pedreiro e de pintura porque a minha profissão é de carpinteiro e eu não podia fazer as outras coisas nas casas, agora posso construir a casa de baixo para cima, tudo, tudo".

" Fica melhor tudo, pra mim e para os outros com participação. Fizemos a churrasqueira, as pessoas que trabalham aqui podem fazer churrasco, nós também podemos fazer churrasco. Melhorou bastante, para todos".

"Quanto mais gente melhor na luta. É preciso ficar unido".

"Aqui no IPF, eu participo de grupo da aula e no grupo de pintura do refeitório e, é bom pra mim e pra todos".

"Lá no presídio de Frederico Westphalem eu ia nas aula pra aprender, aqui eu também tô aprendendo a falar a minha opinião sobre as aula".

" Participando eu fico sabendo mais, é bom".

Ao longo das respostas aparece de forma significativa o entendimento que a participação popular possibilita mudanças desejadas, conquistas e, que isto se efetiva se houver organização das pessoas da aula, da unidade, do campo (agricultura), da cidade, do bairro, dos moradores, juntos buscando :

" Participação popular é o mesmo que participação de povos de um bairro, é união dos moradores do bairro".

"Agora meioro (melhorou) pra todo mundo, cinco se combinam e compram um trator para trabalhar".

" A associação de bairro surgiu em Caxias do Sul e desceu pra lá pra Vacaria. O prefeito levou para lá a idéia. Cada bairro tinha que ter um presidente, senão ia todo mundo lá pedir. Pra mim foi bom, foi outros quinhentos".

" Pra crescer o bairro e a cidade junto, para melhorar o bairro, ter rua calçada e esgoto tem que ter participação popular".

" O prefeito fez um projeto e trouxe para o governador, era para construir casas, era para o povo construir, o prefeito achou melhor construir e entregar mais ou menos prontas as casas. Daí isto pra mim não é participar".

" Nós fazia reunião numa casa que tava vazia e escolhemos um presidente. O que nós ia precisando nós botava num papel, num texto e levava para o prefeito, mas aí ia para a câmara de vereadores. Devagar ia se

conseguindo melhorias. Todos participavam. Todos sabiam a hora e o dia da reunião"

A participação popular enquanto organização através dos movimentos de igreja também foi retratada pelos/as alunos/as:

" Comecemos a construir uma igreja católica (eu não sou católico) num terreno que a prefeitura deu. Levantemo (levantamos) até um pedaço, não conseguimos mais, fomos até a metade, aí a igreja virou creche, era mais importante. Nós fazia reunião ali na creche".

"Na igreja, seja ela qual for, eu não sou católico, mas respeito todo mundo, precisa ir, se unir, para se sentir bem".

"Participar da igreja para ajudar os outros que precisam mais que a gente; aprender a ajudar, saber fazer as coisas, faz ficar bem".

Descrivem os alunos/as participação popular como processo fundamental as definições, conquistas, buscas, enquanto força coletiva, estabelecendo relações entre o "eu" e o "nós" com clareza do resultado que a participação traz para a totalidade, para o grupo, para "o povo".

Na proposta curricular do SEJA - POA, currículo é descrito como "*crítico, democrático, transformador, representador da consciência reflexiva sobre o desvelamento da realidade*" (SMED,

1997, p.18). O referencial teórico do SEJA aponta para o "lugar" sala de aula, como "lugar" de construir este currículo em ação. Entendo que a pesquisa na sala de aula vem buscando cumprir este papel, ao desvelar concepções dos/as alunos/as, ao problematizar estas concepções buscando de forma reflexiva a reconstrução de conceitos, a construção do conhecimento.

Como parte do processo de planejamento e replanejamento da ação educativa as professoras procuram instituir espaços de avaliação e auto - avaliação constantes, na perspectiva da avaliação emancipatória proposta pelo ideário do SEJA -POA, buscando o diagnóstico das dificuldades, necessidades e interesses dos/as alunos/as, ampliando as possibilidades de avanços quanto ao processo de apropriação do conhecimento, entendendo avaliação como processo de promoção, avanço, sucesso na aprendizagem.

O processo de avaliação nesta perspectiva insere um acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos/as alunos/as, tanto de forma individual, quanto coletiva (do grupo). Este acompanhamento envolve instrumentos referenciais do processo avaliativo do SEJA-POA (atas, parecer descritivo, conselhos de classe participativos, auto - avaliação) bem como, prioriza o registro dos

avanços, dificuldades, necessidades e aspectos a serem aprofundados no desenvolvimento do/a aluno/a paciente, no "prontuário" deste e, em conversas com o terapeuta.

Durante as observações participantes fica evidente que a ação educativa proporciona ao aluno/a experiências de aprendizagem avaliativa que contribuem para a construção da leitura e escrita num contexto em que o "erro" é considerado como hipótese, e o processo de reescrita e releitura como desafiador, percebido na fala do/a aluno:

"Tem que tenta de novo, a gente tá aqui pra aprender... ninguém pode ficar rindo do outro, todo mundo pode erra...até a professora se engana às vezes no quadro... troca letra, se o colega esquece na hora de lê, não é vergonha, a gente não nasceu sabendo, a gente não pode desisti de aprende".

Contribuir para que o/a aluno/a perceba seu crescimento no cotidiano da sala de aula, tem oportunizado aos alunos/as pacientes uma outra organização na instituição, promovendo a reintegração destes nos grupos da unidade, na saída (alta progressiva), melhorando a auto - estima.

A partir de propostas de avaliação e auto - avaliação segundo as professoras os/as alunos/as expressam suas expectativas em relação ao processo educativo, explicitando que, além do saber sistematizado, a ação educativa deveria valorizar "atitudes" e proporcionar ações que auxiliassem na readaptação ao convívio social, no momento de saída da instituição.

Ao longo da ação educativa observa-se que muitos alunos/as apresentam avanços na aprendizagem (Totalidade 1) em que se encontram, porém não conseguem avançar (Totalidade 2), no tempo que desejam (semestre),o que para muitos provoca um sentimento de fracasso. É possível observar que esses alunos conseguem dar início ao trabalho de construção do código escrito, criar hipóteses, porém com facilidade desistem. A dificuldade de estabelecer relações, de percepção espacial, psicomotora e/ou memória, se apresentam como limitações do "quadro patológico", dificultando maiores avanços.

Uma dificuldade importante evidenciada nos momentos de avaliação em sala de aula no IPF, diz respeito a necessidade de pensar estratégias de continuidade de atendimento aos alunos/as que avançam para a Totalidade 4. Avançar alunos da Totalidade 3 para a Totalidade 4, tem sido, ao mesmo tempo, a confirmação de resultados de um trabalho construído na instituição, e um desafio para as partes envolvidas no convênio AJURIS /IPF /SEJA. O desafio está em buscar alternativas que garantam aos alunos/as que avançaram o direito de freqüentarem as aulas na Totalidade 4.

Na ação educativa do IPF constata-se como meta, como "preocupação" das professoras, a ação de pesquisar a realidade, de planejar e avaliar a dinâmica do ato educativo através da parceria com os/as demais envolvidos/as no trabalho nos últimos cinco anos. Além de proporcionar a todos/as instrumentos de reconstrução e ampliação do fazer educativo, este movimento tem demarcado a participação de todo/as os/as integrantes do convênio contribuindo na:

"Compreensão deste espaço distinto, no trato com as diferenças de personalidade, de identidade, de ação educativa, de gênero, raça, cultura, leitura do mundo, percebendo o educador/a , o profissional que ali está na busca de promover a construção do conhecimento, em

permanente desafio, em formação pessoal, profissional, humana".

Outro aspecto relevante na ação educativa se evidencia na integração entre alunos/as - pacientes, agentes penitenciários, atendentes, médicos e professoras. Esta integração tem caracterizado o processo educacional na Instituição, como ação de uma coletivo, pois cada integrante desse universo é parte significativa para a efetivação do trabalho. Esta integração ocorre de diferentes modos e em diversas situações, que vão desde a participação dos agentes e atendentes na chamada dos/as alunos/as para a aula até a troca de informações sobre o estado de saúde do/a aluno/a .

É importante destacar que o retorno dado pelos terapeutas aos pacientes, sobre a avaliação feita nos prontuários pelas professoras, produzem novas significações deste processo, é uma maneira de mostrar a integração e o comprometimento da equipe com a ação educativa, ratificando assim a importância terapêutica do trabalho.

Trabalhar em alguma atividade na Instituição também faz parte da rotina dos/as alunos/as e eles/as estão sempre tentando conciliar o horário das aulas com o horário do trabalho. É nesse

momento que o setor de Terapia Ocupacional tem se destacado como mediador, auxiliando o/a paciente na busca da uma alternativa que contemple as duas atividades.

Quando descrevem a dinâmica da ação educativa desenvolvida no IPF dizem as professoras:

"Procuramos construí-la de forma coerente com os aportes teóricos referenciais do Seja, bem como envolver estudos específicos da realidade de uma instituição total, procurando contemplar o terapêutico e o educativo, proporcionando assim momentos onde os conceitos sejam trabalhados a partir da necessidade de uma melhor qualidade de vida".

As professoras quando falam do cotidiano da sala de aula descrevem este "lugar" sala de aula, como espaço de novas significações para os princípios do SEJA - POA. Acreditam que:

"As diferenças apontadas pela realidade da Instituição possibilitam novas significações para o currículo, para a evasão, para a avaliação, e com isso ressignificam conceitos que são fundamentais na ação educativa. Na medida que descobrimos e redescobrimos o cotidiano nesta realidade, ressignificamos a prática educativa, também sendo descobertos - alunos/as, professoras - criando-se então, na relação que tem possibilitado a continuidade da proposta".

Quando nos voltamos a analisar a realidade específica deste espaço - o IPF, falam as professoras que o fato de estarem trabalhando numa realidade "diferente" dificulta por vezes a adaptação à organização administrativa do SEJA. Consideram que essa dificuldade é amenizada através do apoio pedagógico, de orientação.

"Neste momento é fundamental a ação do Apoio Pedagógico (GAP) como elo entre as diferentes realidades que atuamos, é nele que encontramos o apoio que precisamos para dar continuidade ao trabalho".

Enquanto análise da ação educativa para além da sala de aula, do projeto educativo em sua totalidade, destaca-se a importância da formação das professoras do IPF através do SEJA, do planejamento coletivo com professoras que atuam em outras realidades, pensando e repensando o cotidiano, construindo e reconstruindo o planejamento, tendo como princípio a ação - reflexão - ação.

Na leitura e releitura da realidade do IPF em sua ação educativa, encontra-se nas idéias de Paulo Freire, algumas das significações deste "lugar" sala de aula, quando ele define escola e sala

de aula como um lugar onde realmente se estude e se trabalhe a realidade.

"Nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações ... da realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos"(Freire, 1992).

Segue as idéias do autor destacando que este espaço da escola, da sala de aula de jovens e adultos, que este ato educativo precisa atender as expectativas daqueles que procuram este "lugar".

"Quem procura cursos de alfabetização de adultos quer aprender a ler e escrever sentenças, frases , palavras, quer alfabetizar-se. A leitura e a escrita das palavras, contudo passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior a leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é científica, política e pedagogicamente, capenga" (Freire, 1992).

A qualidade da ação educativa, segundo as professoras do IPF, passa *"pela clareza de onde estamos inseridas, o que queremos construir neste espaço e para onde queremos ir"*. Dizem elas que os estudos sobre o ideário Freiriano apontam que *"a questão é entender*

que a ação educativa é feita de riscos, conflitos, descaminhos, e que estes é que dão o tom do desafio que circunda o cotidiano da sala de aula".

4.2. A Ação Educativa no SEJA - POA

A qualidade do trabalho desenvolvido pela professora no entendimento do coletivo dos/as alunos/as das turmas pesquisadas, passa pela ação educativa, pela dinâmica empreendida ao currículo através desta ação, pensando a construção do conhecimento como processo de desvelamento de saberes e não saberes deste coletivo e possibilitando um espaço e tempo para o "lugar" sala de aula de real leitura do mundo.

" Lá fora é que tinha aula "ruim", aquela que não aprendi nada".

Na explicitação de Liana Borges, coordenadora do SEJA -POA, de 1989 à 1998, a construção do conhecimento, a interação na sala de aula se estabelece na troca, na atitude de ouvir e ser ouvido, na garantia da "palavra".

"Além de ser uma construção individual, o conhecimento também é uma construção coletiva. A aprendizagem se dá a partir da troca de pontos de vista, da necessidade de compreender e ser compreendido pelos demais seres humanos. (Borges, 1993).

A Educação Popular referência da proposta pedagógica do SEJA - POA pressupõe esta troca, esta interação através do diálogo, na busca da transformação, acreditando que essa transformação se dará a partir do coletivo. Nesse sentido, o significado da proposta pedagógica do SEJA - POA define-se no diálogo empregado na sala de aula, no questionamento, na compreensão da realidade e, na busca permanente de novas propostas coletivas de mudança do que está "*ruim*", possibilitando o aprender numa interação dialética entre o homem e o mundo para se chegar no que se considera o "*bom*".

Analisar cada atividade, cada fala num contexto próprio, olhando-as como um conjunto de objetivos que atendem o específico

da demanda do cotidiano, ao mesmo tempo que assumem o compromisso do diálogo enquanto desencadeador do processo educativo mais amplo, do currículo, foi o grande desafio da pesquisa, alimentado pelo fazer pesquisador.

Paulo Freire (1996) sugere que o processo de registro escrito da prática pedagógica, das ações, palavras suscitadas pelas relações que se estabelecem no cotidiano da sala de aula exerce papel determinante na reflexão dos fazeres, entendendo o SEJA que o relatório das experiências educativas vivenciadas nas salas de aula, é fundamental a reconstrução do planejamento, das estratégias, das intervenções que se estabelecem no cotidiano alfabetizador na Educação de Jovens e Adultos.

Em relação ao papel do diálogo na ação educativa Freire descreve a professora enquanto "um barco da frota que busca chegar a praia. Não é a professora segundo o autor "o barco que está ancorado no porto seguro a espera na praia. Os/as alunos/as não são uma frota de barcos tentando alcançar a professora. Há muita responsabilidade na professora, pois, ela precisa chegar a praia com todos os barcos, sem que haja naufragos ao longo do caminho" (1986).

As salas de aula no SEJA - POA no IPF caracterizam-se como um lugar de aprendizagens coletivas na busca da consolidação da proposta curricular, no que tange à contribuição qualitativa do fazer educativo, como parte de uma organização curricular que prioriza a construção do conhecimento num movimento de dialogicidade sustentado pela concepção de educação popular do ideário do SEJA - POA .

As propostas desenvolvidas neste lugar - sala de aula - são produzidas pela mediação dos diferentes saberes, tendo como objetivo principal o de proporcionar aos alunos/as, professoras espaços de reflexão sobre a ação educativa, construindo através do diálogo o "currículo vivo" e a apropriação de novos saberes coletivos, que atendam a especificidade da Educação de Jovens e Adultos.

A sala de aula planejada como um lugar de aprendizagens e não como o único lugar referencial de aprender, aponta como fundamentais os diferentes movimentos que o SEJA - POA instituiu enquanto ações educativas na sala de aula, nos seminários, nos congressos de alunos, nos projetos verão, no seu fazer político - pedagógico.

Neste sentido retratar o lugar sala de aula no SEJA - POA no IPF, é também falar destes diferentes movimentos construídos pelo SEJA, em suas parcerias com Instituições como o Instituto Psiquiátrico Forense - IPF, lugar das salas de aula pesquisadas, bem como das estratégias de turmas de convênios e extensões que possibilitam o real atendimento as demandas da comunidade²⁶.

Passo a descrever algumas das ações que envolvem os/as alunos/as do SEJA - POA no cotidiano da ação educativa da sala de aula destacando *experiências pedagógico - culturais* que produzem o currículo expresso enquanto proposta teórica, e como os/as alunos/as as percebem no processo educativo, enquanto experiências "boas" ou "ruins" no processo de "leitura do mundo". Estas experiências são organizadas priorizando a interação, o encontro de diferentes locais de atendimento - turmas do SEJA - POA, a continuidade da ação educativa que se instala na sala de aula. Relato duas destas vivências, destacando como os/as alunos/as e professoras as percebem.

²⁶ Turmas de Extensão- Turmas abertas em locais com demanda significativa, apresentando dificuldades de deslocamento para outro local que já tenha turmas do Seja. Destaca-se nestas turmas a comunidade da Ilha Grande dos Marinheiros.

- *Encontros* - envolvendo alunos/as de diferentes locais, possibilitando a interação, estabelecendo parcerias em seus planejamentos e projetos;
- *Projeto Verão* - garantindo o atendimento permanente mesmo durante o período descrito como recesso escolar.

"Participando do curso de verão também senti-me assim: valorizada, gratificada, e parte de uma construção coletiva em busca de uma escola realmente cidadã e de um aluno integrado consigo mesmo, com o outro e com a comunidade. Esta é a escola que se deseja e que se quer. Esta é a escola que haveremos de construir".

A partir da reflexão desta professora podemos perceber do significado dos projetos de verão para o coletivo do SEJA - POA²⁷ onde a participação dos/as alunos/as se dá de forma espontânea, pois estes é que optam por freqüentar o projeto como uma forma mais de escolarização. Até 1999, a participação nos projetos de verão não esteve vinculada ao avanço dos alunos nas Totalidades , pois este sempre aconteceu a qualquer época do ano de acordo com o desenvolvimento do/a aluno/a. A partir de 1999, houve um certo deslocamento da proposta original dos projetos, caracterizando-se como complementação pedagógica descentralizada, ou seja, houve um

²⁷ O período de férias do CMET - Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire, mas contava com a presença de alunos das diferentes regiões que se deslocavam para o centro.

planejamento diferenciado em cada local.

Encontra-se nos relatos das professoras publicados nos Cadernos Pedagógicos do SEJA - POA (SMED,1998), a reflexão sobre os momentos de janeiro - projetos de verão, considerados "muito ricos para o desenvolvimento de projetos pedagógicos essencialmente emancipatórios". Tanto em relação aos temas trabalhados como à estrutura dos planejamentos como à participação dos alunos e professoras.

Nestes projetos até 1997 a participação das professoras se dava ou pela venda de férias ou pela necessidade do cumprimento dos períodos de nomeação. Em cada projeto houve um número diferente de participantes conforme a realidade daquele momento para as turmas.

O encadeamento dos projetos à proposta curricular do SEJA - POA, nasce na ação educativa e se estende, realimentando-a durante todo o ano.

A integração dos/as alunos/as em diferentes Totalidades - níveis (evolução , como o conceito de Totalidade foi se

consolidando nos projetos de verão, no espaço de planejamento coletivo definem a importância deste movimento para o coletivo do SEJA -POA.

Os/as alunos/as do IPF apesar de não envolverem-se diretamente nos encontros de janeiro (projetos de verão), pela impossibilidade de saída da instituição e ida ao Centro Municipal De Trabalhadores Paulo Freire - CMET, no centro da cidade, onde concentravam-se as "aulas" do projeto verão participavam das atividades culturais, das produções a partir do tema do projeto.

"O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, a busca do aprender se dá através do diálogo, da descoberta, da curiosidade, da criação, do encontro O que importa é que professor e alunos se assumam pesquisadores da realidade, envolvidos nas idas e vindas do processo de alfabetização" (Freire , 1996).

Os projetos verão representam para os/as alunos/as do EJA - POA uma experiência de articulação entre o social, o político, cultural e o pedagógico.

Segundo Fazenda, "o educador precisa estar sempre se apropriando de novos e infinitos conhecimentos. O tempo para isto é curto, como curta é a vida. A vida se prolonga na confluência de outras vidas que também são curtas, também são breves, mas juntas podem se alongar e assim se eternizar. Tal é o sentido da parceria na

interdisciplinaridade" (1993).

Nas idéias de Gamboa (1995) a educação precisa ser parte de um "todo". Destaca o autor que:

" Se trata de levar em conta as exigências históricas de grandes mudanças sócio- econômicas e políticas da atual fase de desenvolvimento da sociedade, de analisar a educação com parte deste todo social concreto, histórico e conflitivo e de propor ações transformadoras"(p.78).

As vivências educativas que ultrapassam o espaço da sala de aula tratam- se, assim, de uma ocasião privilegiada reunindo pensamento e ação individual ou de um coletivo no esforço de elaborar um conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para compor soluções aos problemas que a realidade nos aponta.

4.3. A Aula "boa" e a Aula "ruim" para os/as alunos/as do IPF

A descrição a seguir do que traduz a aula "boa" e a aula "ruim" para os/as alunos/as do SEJA no IPF aponta significações do imaginário do/a aluno/a jovem ou adulto em situação de analfabetismo, entende por aula, mesmo que nunca tenha anteriormente freqüentado o espaço da sala de aula.

Fica evidente que a produção da cultura social sobre a concepção de escola, de sala de aula, de professora, de avaliação

encontra-se arraigada no imaginário destes/as alunos/as constituindo significados que acabam por lhes impor o entendimento do senso comum do que representa uma aula.

Segundo Nogueira (1996) "a sala de aula, é lugar de relações entre pessoas, lugar de interações de sentimentos, saberes, de interação de idéias. A Sala de Aula é espaço de saber "olhar", saber "ouvir", saber "falar", lugar de construir a arte necessária a qualquer atividade humana: o diálogo".

Tendo como referência as idéias de Adriano Nogueira sobre o espaço da sala de aula podemos afirmar que os/as alunos/as do Instituto Psiquiátrico Forense definem a sala de aula, inicialmente falando de sentimentos, daquilo que consideram uma aula "boa" para todos, alunos/as e professoras, bem como, refletem em suas falas também, aquela aula considerada 'ruim' e buscam explicitar o que a caracteriza desta forma.

Na visão dos/as alunos/as a *sala de aula* é :

"Lugar de fazer pesquisa sobre determinadas coisas".

"A professora pergunta sobre as matérias, a professora faz avaliação".

"A sala de aula serve para avaliar o comportamento das pessoas".

"Medir sobre as coisas, medir o comportamento".

"Avaliar o aproveitamento positivo ou negativo dos alunos".

" O governo faz avaliação dos projetos, do mercado, das escolas , da sala de aula , da professora"

"Aquilo que falam que é preciso para uma pessoa ficar inteligente".

" Lugar para estudar o melhor e o pior deixar para o lado".

" Avaliar como está o paciente, se está progredindo no estudo".

" É o lugar que possibilita a liberação da pessoa".

" Eu não sei o que é...eu sei que é um lugar muito bom esta sala de aula, no pátio, no refeitório, em qualquer lugar".

" É um lugar assim, que tem vários jeitos de fazer sala de aula".

A sala de aula é vista como espaço de pesquisa, de investigação, de pergunta de conversa, de diálogo. Ao mesmo tempo em contraposição a uma visão de sala de aula postulada pela proposta curricular do SEJA - POA , estão presentes as concepções que a sala de aula serve mesmo é para:

"A professora fazer avaliação; serve para avaliar o comportamento das pessoas; medir sobre as coisas; medir o comportamento, avaliar o aproveitamento positivo ou negativo dos/as alunos/as para que estes possa passar ou não".

Segundo alguns dos/as alunos/as quando buscam definir o "lugar" sala de aula relacionam este a participação e dizem:

"O governo faz avaliação dos projetos, do mercado, das escolas, da sala de aula, da professora, eu não sei então o que nós fizemos, o que é essa palavra, participação".

Por outro lado, está presente de forma significativa nas falas dos/as alunos/as e professoras a sala de aula como:

"O melhor lugar para se estar".

"Aquilo que falta para uma pessoa ficar inteligente".

"A sala de aula vista como o lugar que possibilita a liberação da pessoa, da consciência, possibilitando a descoberta de si, do outro, do mundo".

Tem, vários jeitos de se ver a sala de aula, a professora, a ação educativa. A pesquisa buscou através da observação participante, das entrevistas semi - estruturadas com alunos/as, professoras, terapeutas, dos diálogos estabelecidos na sala de aula ao

longo das observações, da análise dos planejamentos e relatórios, da análise das atividades desenvolvidas, olhar a sala de aula (ação educativa) nas suas interfaces, nas suas referências de significação mais profundas, nas diversas dimensões que a compõe.

Para os/as alunos/as a aula é assim, às vezes "boa", às vezes "ruim", dizem as professoras. Depende de que "lugar" nós a olhamos. Os/as alunos/as descrevem a ação educativa como uma aula que pode ser feita de vários jeitos. Estes vários jeitos relacionam nas falas da maioria dos/as alunos/as, a sala de aula "boa' e a sala de aula "ruim ", a organização do planejamento da professora, e ao processo avaliativo, destacando-se nestas relações, as falas dos/as alunos/as com experiência escolar anterior ao IPF, e repetidas experiências de fracasso no processo de construção da leitura e escrita.

A ação educativa começa segundo a proposta curricular do SEJA - POA:

" Pelas nossas crenças, pelas nossas concepções acerca do mundo, do homem, da sociedade, da vida, de onde partimos, para onde queremos ir, que relações buscamos estabelecer na construção do conhecimento"(1997).

Respondendo ao questionamento de como se sentem na sala de aula os/as alunos/as explicitam em suas falas que:

"Sentem-se avaliados pelas professoras sobre o certo e o errado".

Apesar das professoras buscarem uma prática de avaliação que não valoriza o erro enquanto erro, mas trata-o como possibilidade, hipótese construtiva de aprendizagem. Também é super valorizada pelos/as alunos/as a ação da correção (certo e errado) de preferência individual de uma lição. Resgatando o histórico da escola como lugar de:

" Correção das palavras, acentos, correção no caderno".

"Acho legal, me sinto bem quando a professora corrige os meus erros, sinto que estou aprendendo, consegui até aprender não trocar o "s" pelo "c".

A ação de avaliação que destaque os erros e acertos colocando *"certo e errado, dando nota, corrigindo o caderno com caneta vermelha"* é considerada pelos/as alunos/as como uma atitude bem legal de sala de aula, do papel da professora.

Um dos alunos/as retoma a sua história escolar em experiências anteriores na infância e descreve:

"Ficava nervoso quando tinha exames - não sabia se ia passar ou não - na sala de aula do Seja - IPF fico contente". Prossegue dizendo que o pensar quando a professora faz perguntas sobre o que estão estudando é uma descoberta na sua vida, pois "nunca tinha percebido que podia pensar sobre as coisas, que não se aprendia tudo pronto de outra cabeça".

"Me sinto bem porque não tem prova".

Quando falam da ausência de prova rompem com o imaginário do processo avaliativo que traziam na descrição de escola. Ao mesmo tempo se contradizem ao explicar a metodologia que gostariam que fosse utilizada pela professora para que a aula fosse "boa":

"A aula boa é aquela que a professora enche o quadro, a professora dá aula, escreve o conteúdo no quadro, exige frequência".

Percebe-se durante todo o tempo na análise das falas dos/as alunos/as que estas por vezes estão permeadas pelos sentimentos e valores das professoras, da proposta curricular em desenvolvimento, por outro lado, muitas das concepções expressas de forma consciente ou inconsciente do imaginário dos/as alunos/as alfabetizados ainda descrevem a realidade de uma escola, de uma sala de aula tradicional, onde a professora é a detentora do saber e esta ali para transmiti-lo ao grupo com precisão. Na fala de um aluno

em processo de alfabetização inicial, sem ainda reconhecer as letras do alfabeto, ele define que é:

"A professora que sabe como qualificar os alunos; ela pode ajudar o que não sabe escrever e ler dando aula separado para um e depois para o outro, ensinado a eles o caminho das letras".

Em muitos momentos a descrição de sentimentos, valores do que seja uma aula "boa" aproxima-se a descrição de uma aula que "funciona" como aquela que:

"Se fala bastante assuntos com exemplos detalhados".

"Já teve várias aulas boas".

"Aquela aula onde são corrigidos os erros".

O entendimento que é necessário ter "cabeça boa", que as coisas tem que "encaixar na cabeça", para que se possa aprender é muito presente entre os/as alunos/as das turmas de alfabetização, quase todos referem a cabeça como dificuldade para aprender:

"Tenho cabeça fraca, problema na cabeça"

"Quando são falados vários assuntos a cabeça não pega".

"Quando a professora ensina coisas que a gente ainda não sabe, a cabeça precisa ajudar".

"Quando a aula tem vários exemplos; quando a aula é oral, com cartazes, jogos , leituras, tem que ter cabeça boa pra pegar".

A aula que funciona dita com a aula boa destaca também as relações valorizando a harmonia, descontração, valorização humana.

"É aquela aula onde estou aprendendo a ler, escrever e fazer contas com alegria, liberdade".

"Aula onde a gente já sabe o que está dizendo".

" É a aula onde o/a aluno/a aproveita o que a professora explica, tem iniciativa, pergunta, questiona".

" Nesta aula saber ler e escrever é prazer, é festa; a professora ajuda e todos se ajudam tem cooperação".

" Para quem quer aprender, deseja aprender a aula de escrever cartaz, assinar o nome, fazer desenho, fazer conta, pintar , brincar, representar é aula "boa".

Por outro lado, os/as alunos/as descrevem situações que organizam a ação educativa, aula "ruim" quando a aula começa a:

" Puxar muitos assuntos sobre uma matéria só, força a cabeça".

" Quando a professora escreve ligeiro no quadro e apaga antes da gente copiar".

"Quando é só falada e não é escrita".

"Quando tem conta de divisão".

"Que aula "ruim" ou melhor dizendo é como se não tivesse aula de aprender".

A ação educativa é descrita pelos/as alunos/as nestas aulas como se a professora falasse uma coisa e um colega não gostasse, ele levanta e sai da aula. Segundo os/as alunos/as a aula considerada "ruim" :

" Cria um clima na sala ,fica um clima ruim na aula".

" É como se a professora promettesse coisas que ela não faz".

É difícil explicitar o sentimento que os/as alunos/as traduzem em expressões, gestos, algumas palavras do que eles definem como um momento "ruim" da ação educativa. Às vezes a relação mais simples que estabelecem é com a sensação de tristeza .

"Quando um aluno - colega - se encontra triste, se não é problema pessoal, é porque a aula não está boa para ele".

Cabe ressaltar que os/as alunos/as entendem que a opinião dos colegas dos outros locais, de outras turmas do SEJA - POA é diferente da nossa. Tem mais alunos na aula, tem liberdade, e é um

colégio. O entendimento do que representa um colégio, distinto da realidade vivenciada nas salas de aula do IPF, por vezes significa relações, comparações com o imaginário do que realmente é aula na história de cada um.

4.4. As Significações do Currículo no "lugar" Sala de Aula

A experiência pedagógica do SEJA - POA enquanto proposta curricular para jovens e adultos tem sido referência para investigações, para estudos que vão além do desvelar seus princípios, conceitos, movimentos educativos.

Considero fundamental apresentar como parte do cenário da minha pesquisa, recortes de cenas que retratam o contexto das salas de aula do SEJA no IPF, que vão além dos dados do período de investigação, e que contribuem de forma significativa com a análise da

ação educativa das professoras, na explicitação das significações do currículo, na compreensão deste currículo pelo coletivo do SEJA, alunos/as, professoras, apoio pedagógico, coordenação, na organização do planejamento, nas experiências pedagógico - culturais, na lógica da formação continuada .

Evidenciadas através de falas, relatos, referências teóricas estas cenas compõem o entorno das salas de aula pesquisadas, retratando quem são estes/as alunos/as, quem são estas professoras, este grupo, enfim, este coletivo.

As professoras do SEJA - POA definem os/as seus/as alunos/as como:

"Os excluídos da escola regular".

"Adolescentes e adultos excluídos do processo formal de produção".

"Muitos dos alunos portadores de necessidades educativas especiais".

"Adultos que não têm suas expectativas atendidas pela escolarização formal".

"Um indivíduo que, por algum motivo, não teve a oportunidade de estudar ou teve, mas foi obrigado a abandonar a escola".

"Jovens e mulheres que não têm emprego fixo. Suas atividades na vida circulam entre trabalhar com remuneração, cuidar de algum familiar, cuidar de problemas domésticos, etc..".

"A maioria pertence à classe popular, mora na comunidade em que a escola se encontra. Já teve experiência de freqüentar a escola, mas abandonou. Deseja estudar porque quer melhorar na vida".

Quanto a realidade dos/as alunos/as do IPF, sujeitos desta pesquisa, esta é retratada pelas professoras, como produtora significações distintas do "todo" do SEJA, " por tratar-se de alunos/as - pacientes vinculados a uma experiência de vida na prisão", a sala de aula representa um espaço muito mais amplo que o "lugar" de ensinar e aprender, assume além dos princípios do diálogo, da construção da leitura e da escrita , das relações entre as diversas áreas do conhecimento, entendidas por elas como fundamentais, o papel terapêutico, a partir da vida na instituição, enfatizando a convivência em grupo como elemento de reinserção social, a produção da sua palavra como direito garantido a palavra (mesmo na prisão), na ludicidade o resgate da alegria, do prazer em cada encontro.

Dizem os/as alunos/as quando falam destes encontros:

" É importante que não falte a aula, porque se faltar perde a conversa, o cartaz, o jogo, perde muito...".

" Quando tem aula no refeitório é dia de festa, vai ter música, vai ter merenda especial, vai ter teatro, daí a gente aprende a viver em grupo de verdade , e fica mais feliz, até pode dar uns namoricos com as mulheres ".

" Todo dia tem que ler, escrever no caderno, senão depois não sabe nem ler a Bíblia".

Considero que estas cenas procuram situar o espaço da sala de aula, ao mesmo tempo que vão explicitando a abrangência (riqueza) das observações participantes, das conversas estabelecidas com os sujeitos da pesquisa.

Procuro na descrição do planejamenteto das professoras das Totalidades Iniciais do IPF e do SEJA - POA (Totalidades Iniciais), apontar as significações que estas professoras dão a ação educativa voltada à construção da leitura e da escrita. A partir da pergunta "o que é ler para estes/as alunos/as? As professoras alfabetizadoras explicitam significações do currículo de alfabetização, considerando que para os/as alunos/as das Totalidades Iniciais o que justifica a ida a aula é aprender a ler e escrever, muito mais escrever do que ler.

A Secretaria Municipal de Educação numa das suas publicações sobre o processo de reestruturação curricular nesta rede de ensino, questiona sobre as concepções que os/as alunos/as e professoras têm acerca da experiência da leitura dizendo:

"Quando a pergunta é feita num contexto específico quando ler e escrever é considerado de forma séria, quando não é uma fantasia trivial ou uma forma de ócio, quando não tem que a ver apenas com aprendizagem de algo exterior, com uma mera aquisição de informação. Nesse caso, não acontece nada com a pessoa que lê.. Talvez aprenda alguma coisa que antes não sabia, mas o leitor continua sendo o mesmo que antes da leitura. A pergunta "o que é ler?", no caso que aqui nos preocupa, diz respeito ao ler quando alguma coisa nos acontece. Quando o ler tem efeitos sobre nós, quando nos forma, ou nos trans-forma, ou nos de-forma. Quando o ler nos afeta no eu, quando constitui ou põe em questão ou modifica isso que somos. Quando a leitura é uma experiência de verdade ou, como diria Gadamer, uma verdadeira experiência. O que aqui nos interessa é perguntar "o que ler?" no caso em que o ler é considerado como experiência. Experiência implica trans-formação, alteração, metamorfose. A aposta, o que está em jogo na experiência, é a própria identidade (SMED, 1995, p.47-48)"

Quando se fala de leitura e escrita no SEJA - POA, de alunos/as leitores/as e escritores/as, sejam eles da Ilha, do CMET, do DMAE ou do IPF, queremos significar o que eles/as escrevem, o que

eles/as lêem . A experiência do livro Palavra de Trabalhador em suas diversas publicações nos mostra um pouco destas escritas.

No texto de um aluno do IPF publicado no Palavra de Trabalhador 3 percebe-se o processo de escrita com significado no espaço da sala de aula.

Minha Rotina

Manhã:

Acordo e fumo um cigarro. Às vezes lavo o rosto, às vezes tomo bnho, às vezes escovo os dentes. Sempre penteio os cabelos. Isto é dia sim e dia não. Mando varrer o quarto. Fecho o quarto. Nas sextas-feira eu varro o quarto. Nas quintas-feira participo da faxina geral. Nas quartas-feira passamos um pano no quarto. Tomo café. Lavo a panela do leite. Vou à aula. Às vezes participo de reuniões. Deito a sombra para descansar.v Em alguns dias da semana cuido do meu armário. Ao meio dia busco as panelas de comida. Almoço. Abro o quarto. Escovo os dentes.

Tarde:

Deito pra descansar. Arrumo a cama. Tomo remédio. Fecho o quarto. Tomo banho. Às vezes assisto televisão, mais aos domingos. Às vezes participo de reuniões. Quando posso tomo um café preto. Às vezes cuido das minhocas. Caminho pelo pátio. Levo roupas pra lavar. Tomo café e limpo a panela do leite.

Noite:

Escovo os dentes. Deito e fumo um ciogarro. Arrumo meu armário. Dou uma caminhada, converso com meus amigos. Algumas vezes tomo banho a noite. Vou dormir.

No texto construído pelo aluno do IPF publicado no Palavra de Trabalhador encontra-se o registro do envolvimento que produz um processo de construção da escrita a partir da leitura e releitura da realidade.

As professoras refletem que ação educativa prioriza muito mais o espaço da escrita na sala de aula, do que o da leitura. Que a necessidade expressa pelos/as aluno/as de escrita (registro), provoca propostas de escrita como prioridade, ficando o processo de leitura, muitas vezes vinculado a leitura e releitura de suas produções. Segundo as professoras "isto não significa que não se invista na leitura dos diversos portadores de texto, da literatura, do jornal, da Bíblia". Cabe destacar que os/as alunos/as do IPF consideram a leitura da Bíblia como fundamental a vida diária.

Nos registros da pesquisa do SEJA - POA sobre a questão: "os nossos alunos e alunas lêem"? "O que lêem"? "E escrevem"? "O que escrevem"? encontramos significados para a leitura e a escrita, muito próximos as definições dos/as alunos/as do IPF, tais como:

"Na pergunta se "costuma ler", 63% responderam que sim, 12% não costumam ler, 18% dizem que lêem às

vezes, enquanto 4% afirmam ler só no SEJA. Ao mesmo tempo, para a pergunta "costuma escrever", 61% dizem que sim, 13% costumam escrever só no SEJA e 11% não costumam escrever, enquanto 11% escrevem às vezes. (SMED, 1998, p.)

Os/as alunos/as do IPF justificam muitas vezes a necessidade de leitura, na busca do significado (compreensão de seus delitos através da Bíblia), do entendimento dos encaminhamentos da justiça em seus processos, na leitura das cartas de seus familiares, na leitura de orientações para o desenvolvimento de algum trabalho na Unidade, atribuindo significações (funções) ao processo de leitura enquanto ação de leitura da realidade que os cerca.

Tanto os/as alunos/as do SEJA - POA em geral, como os sujeitos específicos desta investigação- aluno/as do IPF, apresentam como justificativa para a leitura a necessidade de informação.

A necessidade de comunicação à distância na leitura de cartas e bilhetes, encontra-se presente na resposta de todos/as os/as alunos/as do IPF, quando retomam a importância destas leituras para a vida, para a relação com o mundo lá fora, com a família, para que não fiquem esquecidos.

A leitura como atividade de ampliação da memória para os/as alunos/as - pacientes que utilizam diariamente doses elevadas de medicação, tem sido utilizada , enquanto instrumento de representação de memória, por vezes significativamente alterada pela realidade do tratamento.

Para o coletivo de alunos/as do SEJA - POA a função estética/criação está presente quando lêem gibi, lêem letras de música, lêem revista "Sabrina", lêem livros de bolso. As funções de criação, imaginação, também aparecem na escrita, quando dizem escrever poemas, histórias e letras de músicas. Também há vários/as alunos/as que escrevem diários.

As significações do currículo no ato de ler e escrever tornam-se evidentes quando se aborda o tema religiosidade. Pois para os sujeitos da pesquisa este tema, explica muitas vezes o tempo e o espaço presentes. Para tanto, lêem a Bíblia e resgatam que isto é uma obrigação religiosa. Na escrita, quando registram suas idéias, suas buscas de entender o mundo (leitura do mundo), representam através de orações, temas bíblicos, músicas evangélicas e trabalhos religiosos suas concepções acerca da vida na instituição.

O trabalho enquanto atividade de muitos/as dos/as alunos/as do IPF reitera a importância da leitura quando precisam:

" Ler coisas do trabalho, escrever coisas do trabalho e escrever recados (da aula - temas, ou do trabalho - orientações)".

No olhar dos/as alunos/as, a cópia também ocupa lugar de destaque na aprendizagem pois entendem que:

"Cópia de livro também significa escrever", pois ajuda a melhorar a letra (treino), pesquisar, ou por uma função estética, copia coisas que acha bonito como: poesias, textos, entre outros".

Se por um lado, é possível afirmar que as atitudes de leitura e de escrita dos/as alunos/as do IPF , estão relacionadas com o seu cotidiano, com as necessidades mais imediatas de suas vidas, com as demandas específicas do contexto em que estão inseridos, por outro lado, a proposta curricular do SEJA -POA acredita que as experiências vividas na ação educativa diária precisam criar espaços para os/as alunos/as ampliarem suas possibilidades de leitura e escrita.

No diálogo com estas cenas da pesquisa, sejam elas do "lugar" sala de aula , dos documentos do SEJA -POA, da minha experiência enquanto educadora do SEJA ao longo destes dez anos, considero que a essência da sala de aula, do currículo está na dialogicidade do ato educativo.

Apoiada nas idéias de Paulo Freire procuro expressar algumas considerações em torno das significações do diálogo como produtor dos conhecimentos que constituem o currículo do SEJA.

Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido* nos fala sobre o diálogo, seus movimentos e nossas tentativas de tentar explicá-lo:

" Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tais formas solidárias, em uma interação tão radicais que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo: A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação,

sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavra, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo" (Freire, 1980, p. 92).

As cenas do cotidiano do SEJA - POA falam da experiência da leitura, da escrita, do diálogo, dos medos, e temores da transformação, falam das crenças que constituem a sua proposta político - pedagógica, expressando em muitos momentos os descaminhos da ação educativa na relação teoria - prática através da palavra.

V. Significações do Tempo de Pesquisa

5.1. Considerações Finais

Para que esta pesquisa se concretizasse, foi fundamental o processo de recompor a história do SEJA -POA a partir do olhar de uma educadora do SEJA, procurando ao longo da dissertação, reescrever esta história, este tempo, problematizando - o, analisando aspectos não percebidos antes como importantes, ressignificando alguns fios, tecendo novas redes.

Nesta trajetória, de fios, redes, teias e nós que me desafiaram considero que a ação educativa das salas de aula, ainda evidenciam os grandes "nós" do currículo, onde os significados deste currículo se confundem na ação educativa transformadora (currículo vivo, crítico), e a ação educativa reprodutora "tradicional" (currículo identificado com aquela listagem de conteúdos formal entendida como referência de cada etapa em 1989).

Ao longo da investigação com os/as alunos/as, na análise dos dados conclui-se que o imaginário de escola construído ao longo de suas experiências anteriores, quase todas marcadas pelo fracasso na escolarização, produzem um imaginário arraigado do que representa uma sala de aula, uma professora, um processo avaliativo, significações que interferem na ação educativa, gerando conflitos em relação as propostas da professora, apontando para a necessidade de ressignificar este imaginário, transpondo lembranças, reconstruindo o desejo, constituindo novas experiências geradoras de significações de sucesso e reencantamento por este "lugar".

Falar de algumas conclusões, é falar também de como as professoras no cotidiano significam currículo, definem a ação

educativa, desvelam a aula "boa" e a aula "ruim" e, abordando os medos da transformação, os sentimentos de não saber muitas vezes direito para onde estão indo, o que precisam trabalhar agora, de como devem estabelecer as relações entre conceitos e áreas do conhecimento, o quanto estas inquietações às vezes imobilizam a ação produzindo atividades descontextualizadas, num currículo "morto".

Na reflexão de Paulo Freire sobre os medos do/a professor/a na implementação de uma proposta transformadora, encontrei algumas considerações acerca da necessidade que se impõe de avançarmos nos estudos da ação educativa , do papel do professor/a, discutindo o quanto os medos impedem o recriar, transformar.

Segundo Freire "discutir a transformação do professor em sua ação educativa, é examinar os temores que os professores têm de se transformar. É falar direta e indiretamente sobre seus temores. Temem perder o emprego por praticar a educação emancipadora, ao invés da pedagogia da transferência de conhecimento. Temem, o constrangimento de reaprender sua profissão diante dos estudantes. Os professores querem sentir-se experimentados; por isso, a necessidade de se recriar no trabalho intimida a muitos deles". (1980)

Na análise da ação educativa em suas significações, o sentimento de segurança de estar desenvolvendo um programa pré-estabelecido, rotineiro ou pelos limites conhecidos de sua formação descrito por Freire não é presente nas professoras do IPF, percebe-se em contraposição um sentimento de desafio, criação, autonomia, ideal, conflito no fazer diário de criação de uma aula "boa" e recriação de uma aula "ruim" no ato educativo.

Paulo Freire destaca nas suas idéias sobre o ato educativo que os/as professores/as que se sentem desafiados no cotidiano da sala de aula serão professores/as pesquisadores de sua ação, pensando a prática, reinventando-a, ressignificando-a, tendo como intencionalidade uma ação -reflexão-ação transformadora.

Concordo com Freire quando ele diz que "devemos investigar a prática". Precisamos enquanto educadores transformar o 'lugar' sala de aula num espaço investigativo das significações que produzimos a cada proposta, a cada movimento de construção do conhecimento.

Entendo que se ao longo dos espaços de formação discutíssemos mais, a ação educativa, estaríamos promovendo novas

significações do "lugar" sala de aula, estabelecendo novas redes, novas articulações, relações de aproximação entre teoria e prática, numa práxis mais próxima daquilo que a proposta aponta enquanto "ideal".

Aponto algumas considerações sobre as questões que estabeleceram os caminhos da pesquisa, buscando apontar possibilidades de releitura da experiência do SEJA - POA no IPF, bem como da minha ação enquanto educadora.

Em primeiro lugar, acredito que quando falamos sobre o currículo, devemos estar absolutamente seguros de que estamos falando sobre algo muito concreto. Isto é, que estamos tratando o currículo a partir da concepção de que ele se constrói no espaço da sala de aula, na ação educativa e não de antemão.

Em segundo lugar, creio que as significações que o currículo assume no "lugar" sala de aula são definidas pelas tentativas das professoras de construir conhecimentos, a partir das histórias pessoais dos/as alunos/as, das situações produzidas pelo espaço da instituição, pelos saberes e não saberes do grupo, pela prática

concreta, que define-se na realidade, e por sua vez, define o currículo em ação, numa opção clara de construir uma aula "boa".

Concluindo alunos/as e professoras constituem o "lugar" sala de aula. Significam e ressignificam a ação educativa, a construção do conhecimento numa perspectiva, de uma nova práxis, de uma educação transformadora.

Finalizando reconheço que a experiência do SEJA - no IPF tem sido uma experiência de pensar e repensar a ação educativa diariamente, com todos os seus riscos, conflitos, medos, descaminhos, entendendo que este "lugar" sala de aula tem assumido significações do "inédito viável" capazes de transformar fios em redes, medos em reencantamentos pelo "lugar" sala de aula.

Considerando que a estratégia da busca é o sonho, as táticas são as mediações, as formas, os métodos, os caminhos, são os instrumentos para concretizar o sonho, para materializar a estratégia, a ação educativa do IPF vem tentando traduzir ação-reflexão-ação em transformação.

Num diálogo intenso com os cenários da pesquisa fundamento a palavra dos/as alunos/as e professoras durante este tempo como uma pronúncia dos seus mundos, num ato de criação e recriação, de compromisso com eles/as próprios/as, com o outro nesta ação educativa transformadora.

Com a certeza da incompletude, do inacabamento, da necessidade de cada vez mais aprofundar as referências teórico-práticas que sustentam a minha ação educativa, concluo o tempo e espaço da pesquisa dizendo que o processo investigativo gerado, na perspectiva de analisar, estudar, aprofundar a proposta pedagógica do SEJA -POA envolveu a releitura de um movimento coletivo histórico.

Posso afirmar que a proposta político - pedagógica do SEJA - POA comprometida com a educação popular traduz no currículo em ação, a palavra dos/as alunos/as, discute elementos sociais - políticos - culturais relevantes da realidade, busca a superação das contradições vivenciadas pela comunidade(grupo), efetivando uma ação transformadora do contexto social em que esta realidade está inserida.

"A prisão é um lugar onde as coisas podem ser aprofundadas, mas elas não se abrem para grandes horizontes. As grades , realmente, limitam o horizonte"

(Betto, 1986, p.38).

Entendendo a sala de aula no universo penitenciário, sobretudo, considerando que a maioria dos alunos/as - pacientes presos têm origem rural, vem de um universo cultural, de um imaginário que a escola "boa" é a "escola da vida" a leitura desta realidade ao longo da dissertação evidenciou as salas de aula ocupando um lugar importante no processo pedagógico. A sala de aula como "lugar" que traduz as possibilidades de transformação, da condição na instituição, na aprendizagem da leitura e da escrita , da busca de reinserção no mundo lá fora, na vida. As histórias de vida dos/as alunos/as do IPF, a história das aulas das turmas do IPF permitiu a compreensão daquela realidade, daquelas aulas, possibilitando o desvelamento da prática educativa.

Num "lugar" onde as certezas demasiadas certas quase sempre inexistem, provocam incertezas como caminho de se chegar a novas certezas, como o SEJA -POA, considero que a pesquisa sugere novos caminhos de estudo, no interior dos quais, é possível buscar novas certezas para a ação educativa transformadora proposta no ideário do SEJA, nos princípios, interesses e metas deste coletivo.

Por último, considero que os aspectos analisados, os pequenos ensaios teórico-práticos podem ser subsídios importantes para o estudo da ação educativa, das significações de propostas curriculares envolvendo o atendimento a jovens e adultos.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. Cenas da vida. São Paulo: Papirus, 1997.

ALVES, Rubem. O retorno eterno. São Paulo: Papirus, 1992.

ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.
São Paulo: E.P.U, 1988.

ANDRÉ, Marli. Etnografia da Prática Escolar. São Paulo: Papirus,

1995.

APPLE, M. Currículo e Poder. Educação e Realidade, 1989, 14(2), 46-57.

Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BEISIEGEL, Celso et al. Uma visão história da educação de adultos

no Brasil. In: CARVALHO, Célia P. et al Educação de jovens e adultos trabalhadores em debate, São Paulo, CEDI, 1989.

(Documento 2)

BOCHNIAK, Regina . Questionar o conhecimento-interdisciplinaridade

na escola. São Paulo: Loyola, 1992.

BORGES, Liana. "Em busca da unidade perdida: Totalidades de

Conhecimento". Um currículo em Educação Popular. Cadernos

Pedagógicos - SMED, Porto Alegre,1996.

BRAGGIO, Silva . Leitura e alfabetização - da concepção

mecanicista à sócio-psicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas,

1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular. São Paulo, 1984.

___ O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1990.

___ Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos R. (org.) O educador: vida e morte. Rio de Janeiro:

Graal, 1982.

BRASIL. MEC. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, MEC, Junho, 1993.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Lingüística. São Paulo:

Scipione, 1989.

CHARTIER, Anne Marie. Ler e escrever: entrando no mundo da

escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHERRYHOLMES, Cleo. Um Projeto Social para o Currículo:

Perspectivas Pós - estruturais. In: SILVA, T. (org.)

Teoria

Educacional Crítica em Tempos Pós- Modernos. Porto Alegre:

Artes

Médicas, 1993.

CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. São Paulo:

Papirus, 1989.

CHAUÍ, Marilena. O que é Ideologia? São Paulo, 1982.

COMERLATO, Denise Maria. Os trajetos do imaginário e a

Alfabetização de adultos. Pelotas: Educat, 1998.

CONFITEA. Agenda para o futuro da educação de adultos. Hamburgo - Alemanha, 1997.

COSTA, Marisa V. (org.) O currículo nos limiares do contemporâneo.

Rio de Janeiro, 1998.

DEMO, Pedro. A Nova LDB: ranços e avanços. Campinas, 1997.

DOLL JR. E. William. Currículo: uma perspectiva pós - moderna.

Porto Alegre, 1997.

DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1986, 67(156) 351-366.

DI PIERRO, Maria Clara. Políticas Municipais de educação de jovens e

- adultos no Brasil: um estudo do caso de Porto Alegre (RS).
PUC,
São Paulo, 1996. Dissertação de Mestrado.
- FISCHER, Nilton Bueno. Uma política de educação pública popular de jovens e adultos. Em Aberto, Brasília, v. 11, nº56, out/dez 1992.
- FERREIRO, Emilia. Os Filhos do Analfabetismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- _____. Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo : Cortez, 1991.
- _____. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1999.
- FORQUIN, J. C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo . Educação e Mudança. Rio de Janeiro, 1981.
- _____. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1980.
- _____. Pedagogia da Esperança. São Paulo , 1994.
- _____. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, e BETTO, Frei. Essa escola chamada vida. São Paulo: Ática,
1986.
- ____ e SCHOR Ira . Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

___ e MACEDO Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da

palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

___ e NOGUEIRA, Adriano. Que Fazer? Teoria e Prática em Educação

Popular. Petrópolis: Vozes, 1993b, 4ª edição.

___ A Sombra desta Mangueira. São Paulo, Olho d'água, 1995.

___ Pedagogia da Indignação. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.

GARCIA, Regina Leite (org.) Alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo: Cortez, 1997.

HADDAD, Sérgio. Estado e Educação de Adultos (1964-1985). São

Paulo, USP, 1991. Tese de Doutorado.

___ Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. São Paulo,

1997. Texto digitado.

HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. In: Teoria e Educação, Porto Alegre, 1992.

Sobre as origens dos termos classe e curriculum. In: Teoria e

Educação, Porto Alegre, 1992.

JIMÉNEZ, Marco R. M. Educação Popular: pedagogia e dialética.
Ijuí:

Unijuí, 1989.

KLEIMAN, Angela (org.) Os significados do letramento: uma

nova perspectiva sobre a prática social da escrita.

Campinas:

Mercado de Letras, 1995.

KRUPPA, Sonia M. Portela. Educação Popular de JOVENS e Adultos

-A difícil construção de uma política. Texto apresentado na

Mesa Específica da EJA - Seminário Internacional de

Reestrutu-

ração Curricular. SMED , 1998.

LIBÃNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidade da prática educativa e a organização do sistema educacional.

Goiânia, 1992.

MARZOLA, N. Para uma teoria da mudança educacional. In:
NETO,

Alfredo Veiga. (org.) Crítica pós - estruturalista e educação.
Porto Alegre: Sulina, 1995.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização possível: reinventando o ensinar
e
o Aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

____ Histórias de vida, histórias de escola: elementos para
uma
pedagogia da cidade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MORAES, Régis de (org.) Sala de Aula: Que espaço é esse?
São
Paulo: Papyrus, 1996.

MOREIRA, Antonio F. Currículos e Programas no Brasil.
Campinas:
Papyrus, 1990.

____ (org.) Currículo: questões atuais. Campinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, cultura
e
sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Suely Grimaldi, Da clínica à sala de aula uma
investigação

antropológica. São Paulo: Loyola, 1989.

PAIVA, Vanilda P. Educação Popular e Educação de Adultos.

São Paulo: Loyola, 1997

PESSANHA, José Américo. Filosofia e Modernidade, imaginação e

ética. Educação e Realidade., Porto Alegre, jan /jun 1997.

PETRI, Júlia. A organização curricular das Totalidades de

Conhecimento. In: "Em busca da unidade perdida: Totalidades de

Conhecimento". Um currículo em Educação Popular. Cadernos

Pedagógicos - SMED, Porto Alegre,1996.

PEZZOLO, Célia. Ensino noturno: realidade e ilusão. São Paulo: Cortez

1984.

PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 1996). Rio de

Janeiro, IBGE, 1998 . Consulta via Internet

POPKEWITZ, Th. S História do Currículo, regulação social e poder.

In: SILVA, T. T. (org.) O Sujeito da Educação.
Estudos

Foucautianos. Petrópolis, 1994.

RODRIGUES, Ana C. As leituras do mundo e as leituras das
palavras:

Buscando significados na escolarização de jovens e
adultos.

UFRGS, Porto Alegre, 1999. Dissertação de Mestrado

SANTA'ANA, Ilza Martins & MENEGOLLA, Maximiliano, Didática:
aprender a ensinar. São Paulo: Loyola, 1991.

SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e
à

Prática de avaliação e reformulação de currículo. São
Paulo:

Cortez, 1991.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática. Campinas:
SP:

Autores Associados, 1994.

SCOMAZZON, Rosa L. G. Educação de Jovens e Adultos
Trabalhadores

análise de uma proposta educativa no cotidiano de professores
e

- alunos. Porto Alegre, UFRGS, 1991. Dissertação de Mestrado.
- SEJA, Serviço de Educação de Jovens e Adultos - Falando de Nós:
- Pesquisa Participante em Educação de Jovens e Adultos.
- Porto Alegre, Ed. SMED, PMPA, 1998.
- SILVA, Luiz H.(org.) Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?
- Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SILVA, Luiz H.(org.) Reestruturação Curricular Teoria e Prática no Cotidiano da Escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, Teresinha Maria Neli. A construção do currículo na sala de aula. São Paulo, 1993.
- SMED, Cadernos Pedagógicos. Em busca da unidade perdida.
- Totalidades de Conhecimento. Porto Alegre, 1997.
- SMED, Cadernos Pedagógicos. Educação de Jovens e Adultos.
- Relatos do Cotidiano. Porto Alegre, 1995.
- SMED, Cadernos Pedagógicos. Tempo e espaço da educação de jovens e adultos. Porto Alegre, 1994.

SOARES, Leôncio J. G. A educação de jovens e adultos-
Momentos

históricos e desafios atuais. Presença Pedagógica, set. / out.,
1996, nº11, v.2.

SOARES, Magda. B. Alfabetismo / Letramento. Presença
Pedagógica,

Jul. /ago., 1996, nº10, v.2

Letramento um tema em três gêneros. Belo
Horizonte:

Autêntica, 2000.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa - ação. São
Paulo:

Cortez, 1998.

TORRES, Rosa Maria. Educação popular: um encontro com Paulo
Freire

São Paulo: Loyola, 1987.