

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

KETY VIANA

**AS CANÇÕES E OS FILMES COMO RECURSOS CODIFICADORES E
DESCODIFICADORES NO CURRÍCULO DA EJA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

KETY VIANA

**AS CANÇÕES E OS FILMES COMO RECURSOS CODIFICADORES E
DESCODIFICADORES NO CURRÍCULO DA EJA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Dr. Ana Maria Saul.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2011

BANCA EXAMINADORA

Professora doutora Ana Maria Avella Saul (Orientadora)

Professor doutor Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Professor doutor Fernando José de Almeida

DEDICATÓRIA

À Kethleen e Bruno, filhos amados.

A meu pai, um grande homem.

À minha mãe.

À Turma I C, mulheres e homens que, aprendendo me ensinaram a tornar melhor a

minha prática emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à PUC/SP e sua equipe pela oportunidade e convivência durante o tempo em que estive vinculada a esta Universidade.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Saul, pela rigurosidade e paciência, na condução da orientação dessa pesquisa.

Aos profissionais do CIEJA Santana – Tucuruvi que possibilitaram o desenvolvimento de todo o trabalho de coleta de dados e da pesquisa.

Aos professores membros da Banca de Qualificação, Professor Doutor Antonio Fernando Gouvêa da Silva e Professor Doutor Fernando Almeida pelas valiosas contribuições incorporadas à pesquisa.

À CAPES, pela bolsa auxílio à pesquisa que viabilizou a elaboração dessa dissertação.

Ao Professor Doutor Cleber, pela revisão cuidadosa e atenta.

Aos companheiros e colegas do mestrado: Julciane, Daniela e Valter

Aos amigos queridos Márcio e Érika.

À Márcia Kay, amiga cuja amorosidade, rigurosidade, paciência e dedicação me faz respeitá-la profundamente, contribuindo para que eu me tornasse uma gente diferente e, de fato, me reconhecesse como uma pesquisadora inacabada. Juntas, continuaremos a praticar o tempo como morada.

EPÍGRAFE

Tocando Em frente
Almir Sater/ Renato Teixeira

*Ando devagar porque já tive pressa
e levo esse sorriso, porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, eu nada sei
Conhecer as manhas e as manhãs,
o sabor das massas e das maçãs,
é preciso amor pra poder pulsar,
é preciso paz pra poder sorrir,
é preciso a chuva para florir.
Penso que cumprir a vida seja simplesmente
compreender a marcha, e ir tocando em frente
como um velho boiadeiro levando a boiada,
eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou,
estrada eu sou
Todo mundo ama um dia todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história,
e cada ser em si, carrega o dom de ser capaz,
de ser feliz
Ando devagar porque já tive pressa
e levo esse sorriso porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história,
e cada ser em si, carrega o dom de ser capaz, de ser feliz.*

RESUMO

VIANA, Kety. Palavras cantadas e palavras em ação: canções e filmes como codificadores e decodificadores no currículo da EJA.

O trabalho pretende investigar, a partir de uma perspectiva crítica e mediante uma abordagem da educação libertadora freireana, as possibilidades de construção de um currículo crítico, em específico, uma proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos, fundamentada nos pressupostos epistemológicos, éticos e políticos propostos por Freire por meio de músicas e filmes como codificadores e decodificadores de temas geradores no currículo da EJA. Para tanto, o estudo é realizado no CIEJA Santana-Tucuruvi, com uma turma de Alfabetização, na área de Ciências Humanas. O referencial teórico sobre educação e currículo apóia-se em estudo de autores da tradição crítica, como Apple, Goodson, Arroyo, Sacristán, Saul e Silva. A pesquisa-ação, metodologia adotada, fundamenta-se em Thiollent e nas categorias epistemológicas e metodológicas de Freire, a fim de conferir a racionalidade crítica necessária à proposta. Os resultados apontam para possibilidades concretas da construção de um currículo crítico, orientado pelos princípios dialógicos, participativos, éticos e políticos. Os limites e entraves para a construção de um currículo crítico ainda se fazem presentes, como a organização rígida dos tempos e espaços escolares; ausência do trabalho coletivo entre os educadores, dificultando um trabalho interdisciplinar e a falta de investimento na formação crítica de professores.

Palavras-chave: EJA; Currículo; Paulo Freire; Músicas e Filmes

ABSTRACT

VIANA, Kety. Singing words and words in action: songs and movies as codifiers and decodifiers in the curriculum of the EJA.

This paper aims at investigating, through a critical perspective and through an educational approach from Freire's liberating views, the possibilities of building a critical syllabus, specifically a syllabus proposal for the Education of Youth and Adults, fundamented on the epistemological, ethic and politic theories stated by Freire through music and movies such as codifiers and decodifiers of generating themes in the curriculum of the EJA. Therefore, the study is performed at CIEJA Santana-Tucuruvi, with a Literacy class in the Human Science area. The theoretical referential about education and syllabus relies on the study of critical tradition authors such as Apple, Goodson, Arroyo, Sacristán, Saul and Silva. The action research and the methodology adopted are fundamented on Thiollent and on the epistemological and methodological categories by Freire in order to check the critical rationality necessary on the proposal. The results focus on the concrete possibilities of a critical syllabus guided by the dialogical, participating, ethic and political principles. The limitations and problems faced on building a critical syllabus still exist such as the rigid organization of school time and space, lack of group work among the educators making it difficult to perform interdisciplinary work and the lack of investment in the critical education of teachers.

Key-words: EJA; Curriculum; Paulo Freire; Music and Movies.

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 TRAMA CONCEITUAL: CATEGORIAS FREIREANAS	57
FIGURA 2: A ESCOLHA DOS CODIFICADORES PARA OS CÍRCULOS DE MEMÓRIA	73
FIGURA 3: OS TEMAS-DOBRADIÇA: EM RELAÇÃO AOS CODIFICADORES/DESCODIFICADORES	83

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1: CATEGORIAS FREIREANAS: NOVO REFERENCIAL PARA A PESQUISA-AÇÃO.....	55
TABELA 2 MODALIDADES PRATICADAS	67
TABELA 3: O TEMA GERADOR SELECIONADO.....	81
TABELA 4: A SELEÇÃO DOS "TEMAS-DOBRADIÇA"	82
TABELA 5: OFICINA 1.....	86
TABELA 6: OFICINA 2.....	87
TABELA 7: OFICINA 3	89
TABELA 8: OFICINA 4.....	90

LISTA DE SIGLAS

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério

CEMES – Centro Municipal de Educação Supletiva

CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CQT – Controle de Qualidade Total

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOVA – Movimento de Alfabetização

NEEs – Necessidades Educacionais Especiais

POSL – Professora Orientadora de Sala de Leitura

SMESP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1. Introdução	13
1.1. Origem do interesse pela pesquisa.....	13
1.2. Justificativa.....	16
1.3. Objetivos	21
1.4. Estrutura do trabalho	21
CAPÍTULO I.....	24
A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO CRÍTICO	24
1.1. Compreendendo o currículo como artefato social.....	24
1.2. A especificidade do currículo na EJA	32
CAPÍTULO II.....	50
O CAMINHO PARA A PESQUISA-AÇÃO	50
2.2. A metodologia dialógico-dialética de Freire como vértebra da pesquisa-ação	53
2.3. Tecendo uma trama conceitual freireana: O Diálogo como Categoria central	56
2.4. O Contexto da Pesquisa no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): projeto, história e matrizes freireanas.....	61
2.5. O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Santana-Tucuruvi	66
2.6. Os sujeitos da pesquisa.....	68
CAPÍTULO III.....	69
AS CANÇÕES E OS FILMES COMO RECURSOS CODIFICADORES E DESCODIFICADORES	69
3.1. Investigação Preliminar.....	70
3.2. Escolha das codificações: uma primeira aproximação com a realidade	72
3.3. Inauguração dos diálogos descodificadores: Os Círculos de Memória	75
3.4. O estudo sistemático dos achados: o arrolamento dos temas geradores.....	80
3.5 As oficinas temáticas	84
Considerações Finais	93
Bibliografia	98
APÊNDICES E ANEXOS	108

1. Introdução

1.1. Origem do interesse pela pesquisa

Desde a minha formação inicial docente no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério)¹, tenho me empenhado em desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado, voltando minhas ações didáticas para a alfabetização com amorosidade, comprometimento, rigorosidade, por meio de subsídios histórico-geográficos, utilizando-me, principalmente, da Música Popular Brasileira como fonte documental.

O tema dessa pesquisa é baseado tanto na minha prática acima mencionada, como no prosseguimento à pesquisa, iniciada no curso de Pedagogia, que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) *Cantando a História e a Geografia*².

O TCC tratou da canção popular como expressão artística dotada de traços que revelam aspectos cotidianos da identidade política, econômica, histórica e sociocultural do país, que deveriam estar inseridos nas práticas escolares voltadas à construção do arcabouço cultural dos educandos e dos educadores, mas que, por motivos políticos e ideológicos, foram suprimidos do cotidiano escolar da sociedade brasileira.

Durante a escrita do TCC, em 2008, na escola “Chico Mendes”, localizada na periferia do município de Guarulhos, exerci a função de Coordenadora de Ciclo, função complementar à de Coordenadora Pedagógica.

Nessa função, desenvolvi atribuições específicas do âmbito pedagógico, tal como o apoio à formação docente e o desenvolvimento de projetos de recuperação paralela, o que possibilitou o projeto “Cantando a História e a Geografia” ser colocado em prática tanto com alunos e alunas, quanto na formação docente, em forma de oficinas pedagógicas.

O trabalho proporcionou grandes avanços, no decorrer do seu desenvolvimento, ganhando forte repercussão na rede, surgindo, então, a

¹ Curso concluído, em dezembro de 1996, no Experimental e CEFAM “Dr. Edmundo de Carvalho”.

² Conferir em: Viana, Kety. *Cantando a história e a geografia: um desafio aos professores na utilização da música popular brasileira como instrumento de trabalho no ensino dos conteúdos dessas disciplinas, numa perspectiva da educação libertadora*. Orientadora: Márcia Regina Quevedo Kay. São Paulo, Centro Universitário São Camilo, 2008.

possibilidade de se desenvolver um programa de formação docente, no núcleo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Guarulhos.

A proposta inicial era realizar uma pesquisa de mestrado na rede de Guarulhos, no entanto, em decorrência da distância, juntamente com o agravante de incompatibilidade de horários disponíveis para a realização do trabalho, decidi mudar o campo da pesquisa.

Inscrivi-me e realizei a prova do concurso público da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) e, aprovada, consegui a inclusão no quadro de docentes da rede, no mês de maio de 2009, assumindo, por meio de designação³, o cargo como Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL).

O desempenho dessa função favoreceu o acesso à leitura mais atenta das publicações oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), tais como os cadernos de orientações curriculares, didáticas e metodológicas voltados para a EJA e um caderno exclusivo sobre a reorganização dessa modalidade de ensino no município⁴, incluindo a regulamentação dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), criado por meio do decreto de Nº 43.052, de 04 de abril de 2003, na gestão da prefeita Marta Suplicy.

Dessa maneira, realizei, complementarmente, estágios⁵ nas salas de leitura de outras unidades escolares, observando a atuação docente nas turmas de EJA e procurando tomar maior contato com o trabalho desenvolvido, nessa modalidade de ensino, na rede municipal de São Paulo.

Após pesquisa exploratória e bibliográfica, foi possível iniciar a discussão e reflexão sobre os limites e as possibilidades do ensino na EJA, partindo da constatação de que ela ocupa uma posição secundária no contexto educacional do país e de que continua reproduzindo práticas tradicionais e excludentes.

³ Designação realizada por meio da portaria Nº 3.079, do decreto nº 49.731, de 10/07/08, que dispõe sobre a criação e organização das Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na Rede Municipal de Ensino, nas condições que especifica, e dá outras providências.

⁴ Ver o documento que consta na referência bibliográfica.

⁵ Estágio previsto na Portaria nº 3.079, de 23 de julho de 2008:

Art. 19 - Publicada a designação pelo Secretário Municipal de Educação, o POSL deverá realizar, imediatamente, 20 (vinte) horas-aula de estágio em Sala de Leitura em funcionamento nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs ou Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs ou Escolas Municipais de Educação Especial - EMEEs, indicado e acompanhado pela Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica - DOT-P das respectivas Diretorias Regionais de Educação.

Apesar das propostas e projetos implantados nessa modalidade de ensino, ainda observa-se a dificuldade de localizar práticas efetivas, utilizando temas geradores, assim como o uso de outras linguagens como a musical e a visual.

Essa observação da realidade e as reflexões produzidas, a partir dela, contribuíram para a ampliação do interesse em realizar minha pesquisa no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), por se tratar de um projeto com proposta curricular e metodológica flexível, o que favorece a realização de ações didáticas fundamentadas em princípios freireanos e a utilização de outras linguagens artísticas.

Em novembro de 2009, inscrevi-me no concurso interno em busca da inclusão no quadro docente do CIEJA, cuja seleção consta de uma prova teórica dissertativa e entrevista com a equipe gestora da Secretaria Municipal da Educação.

Com a aprovação, assumi⁶ as aulas de alfabetização no CIEJA Santana - Tucuruvi, Zona Norte de São Paulo, atuando em oito turmas de primeiros e segundos módulos⁷, com as disciplinas distribuídas por áreas de conhecimentos, divididas em: Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia, entre outras), Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Artes e Informática) e Ciências da Natureza e Matemática.

Assim, ao construir minha prática pedagógica, utilizando a Música Popular Brasileira e o filme⁸ não somente como recursos pedagógicos, mas também como fontes documentais, codificadoras e decodificadoras da realidade, passei também a traçar e efetivar o percurso dessa pesquisa de mestrado.

Essa construção do conhecimento, junto aos educandos e educandas de Alfabetização do Módulo I, na área de Ciências Humanas, área de suma importância para o resgate da identidade cultural, da memória histórico-cultural e a busca de uma educação que ajude os indivíduos a interferir na dinâmica social de maneira crítica, é que será apresentada, ao longo dessa pesquisa e desse texto.

⁶ Designação realizada por meio da Portaria 5491/03 - SME

⁷ No CIEJA, o módulo I corresponde à 1ª e 2ª séries e o módulo II à 3ª e 4ª séries da antiga nomenclatura do Ensino Fundamental I.

⁸ O cinema foi incluído como codificador e decodificador de temas geradores em decorrência de um projeto interdisciplinar cunhado por um professor da área de Ciências Humanas dos módulos III e IV, que propõe a utilização de filmes como recurso metodológico para a realização dos trabalhos, durante o ano letivo.

1.2. Justificativa

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, propõe discutir o currículo voltado para a Educação de Jovens e Adultos, referenciado na educação crítica e emancipatória proposta por Paulo Freire.

Pensar o currículo nessa perspectiva exige indagar sobre os valores e os compromissos que sustentam as diferentes concepções que o configuram, isto é, que modelo de sociedade, de educação e de escola se tem ou deseja ter; o que se entende por cultura, por conhecimento e conseqüentemente por currículo.

Em outras palavras, implica reconhecer que são os pressupostos epistemológicos, éticos e políticos que fundamentam as decisões sobre o currículo praticado, em sala de aula, traduzidos na seleção dos conteúdos, das metodologias e dos recursos e materiais, e, sobretudo, nas relações sociais que se estabelecem no ato educativo.

Portanto, a organização do currículo não ocorre de forma neutra, mas vincula-se a um tipo de educação, fundamentada e compromissada com determinados interesses, que são materializados no cotidiano da escola.

Nessa perspectiva, o pensamento de Paulo Freire trouxe decisivas contribuições ao pensamento educacional, enfatizando o caráter político da educação, já que ela:

(...) tanto pode estar a serviço da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. (FREIRE, 1979, p. 58).

A educação, portanto, cumpre um papel fundamental na vida dos indivíduos, ou seja, como processo de formação, pode ou não auxiliá-los a se tornarem críticos e emancipados, compreendendo e superando os condicionantes históricos, culturais, econômicos e sociais, a que estão submetidos.

Por isso, Freire direcionou uma crítica asseverada à educação bancária que considera o educando⁹ como objeto e não sujeito do conhecimento, impossibilitando

⁹ É importante ressaltar que, no discorrer do texto, quando nos referirmos aos educandos, educadores, professor, entre outros, não especificamos o gênero dos sujeitos, entendendo que nas denominações está contemplado o gênero masculino e o feminino, sem ênfase genérica, pois nos referimos aos seres humanos em geral.

sua compreensão da realidade e, por consequência, tornando inertes a sua atuação e participação ativa na sociedade.

Dessa forma, os princípios do diálogo e da participação estão na base das propostas que se fundamentam no pensamento freireano, revelando um forte componente ético que implica em um profundo comprometimento e respeito do educador com os educandos.

A educação proposta por Freire (2009) parte do conhecimento e da análise da realidade dos educandos, ou seja, se dá por meio da investigação do universo temático do povo ou pelo conjunto dos seus temas geradores¹⁰, inaugurando o diálogo da educação crítica.

Desse ponto de vista, a investigação temática *implica numa metodologia que não pode se contradizer a dialogicidade da educação libertadora*, proporcionando simultaneamente:

(...) a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos, sendo que o papel do educador não é falar sobre sua visão de mundo ou tentar impô-la, mas, dialogar sobre a visão de ambos os conteúdos. (FREIRE, 2009, p. 101).

Por isso, é de suma importância distinguir como concebemos as relações de poder que são expressas na sociedade, nas escolas e, conseqüentemente, no currículo, reconhecendo que *os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas*". (FREIRE, 2007, p. 105).

Nesse sentido, o currículo é tomado de forma crítica e não apenas como uma seleção e soma de conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente, o que implica em concebê-lo como um produto histórico e cultural, elaborado e praticado, de acordo com momentos históricos e interesses distintos.

Na educação, em geral, e, em específico, na EJA, estão presentes as propostas curriculares sintonizadas com a concepção dominante de currículo, ou seja, conteudista e fragmentação do conhecimento, o que dificulta o diálogo entre as experiências vividas e os saberes escolares dos educandos.

¹⁰ Tema gerador é uma das categorias centrais desse trabalho e será objeto de discussão, no Capítulo I, e retomado, ao longo de todo o texto dessa pesquisa.

Arroyo (2008) aponta que essa lógica curricular se tornou inquestionável e a consequência imediata dessa situação é a soma de altos percentuais de crianças, jovens e adultos excluídos do direito à educação.

Por isso, é necessário repensar e buscar superar essa lógica de seleção e organização do currículo, pois ela se constituiu em um dos fatores que causaram os baixos níveis de escolarização da população brasileira, fortemente associados a outras formas de exclusão econômica e política e permanece incapaz de alterar essa realidade.

Apesar dessa constatação, o levantamento realizado por Haddad (2000) indica que, embora haja um avanço significativo em relação aos estudos que buscam produzir e organizar os conhecimentos sobre a EJA, evidencia-se a ausência de estudos sobre o currículo, nessa modalidade de ensino.

Segundo o autor, os temas mais recorrentes são: as políticas públicas, a formação de professores, o aluno e sua condição de trabalhador e a trajetória histórica da EJA.

Esse levantamento conduz a duas importantes questões: a primeira recai sobre a necessidade de ampliação de pesquisas que discutam o currículo na EJA; e a segunda diz respeito à divulgação dos resultados desses estudos e pesquisas no meio educacional.

Assim, não basta apenas a produção acadêmica sobre as questões curriculares, mas, sobretudo, que os resultados sejam divulgados e disponibilizados para além das Universidades e dos meios acadêmicos, podendo subsidiar mudanças no currículo praticado em sala de aula e auxiliar os professores, coordenadores e gestores a repensarem os currículos e as propostas dessa modalidade de ensino.

Moreira (2001, p. 46), refletindo sobre a produção dos especialistas no campo do currículo, destaca que:

(...) o desencanto em relação aos efeitos das teorizações nas escolas e salas de aula indicam a necessidade de se repensar a articulação teoria-prática no campo do currículo, de modo a facilitar o desenvolvimento da capacidade prática e da experiência teórica do professorado.

A discussão trazida pelo autor aponta para a necessidade de realização de pesquisas que levem em consideração o fazer de sala aula, não como observação e

análise do ocorrido, mas como um processo dialético entre o pensar e o fazer, isto é, com a intenção de:

(...) superar-se tanto o estreito pragmatismo que supervaloriza o como fazer como o arrogante intelectualismo segundo o qual a aprendizagem da prática decorreria da aprendizagem das teorias e das regras que supostamente a governam. Como consequência, o problema na educação deixa de ser visto como o passo da teoria à prática, como se na primeira se contivesse o modelo das boas realizações, para transformar-se no trajeto da rotina e da inconsciência à reflexão, à racionalidade possível. (MOREIRA, 2001, p. 46)

Dessa forma, enfatiza-se o debate na perspectiva da práxis pedagógica, levando em consideração a complexidade que envolve a relação entre conhecimento para pensar a educação e o conhecimento para se fazer educação.

Essa proposição alicerça-se na compreensão de que *a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo. (FREIRE, 1996, p. 24).*

Freire ajuda a pensar a relação entre pesquisa, ensino e docência, apontando que *não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro e a ação docente deve ser direcionada pela investigação e reflexão, pois faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. (FREIRE, 1996, p. 32).*

Nessa perspectiva, é imprescindível repensar o currículo, reorientando as práticas curriculares, ou seja, além de refletir sobre as dimensões social, ética e política que configuram a organização do currículo, é fundamental alterar as práticas docentes realizadas, em sala de aula.

Algumas indagações sobre os currículos pensados e praticados na EJA surgem nesse horizonte: Que pressupostos epistemológicos, éticos e políticos devem subsidiar uma proposta para a EJA? Quais as especificidades de uma proposta curricular para essa modalidade de ensino? Os métodos e conteúdos da educação regular são adequados para os jovens e adultos?

Essas questões conduzem ao desafio de repensar o currículo vigente na EJA, já que as atuais propostas curriculares demonstram um “esvaziamento” quanto aos pressupostos éticos, políticos e pedagógicos, tornando o currículo inócuo e incapaz de atender às necessidades específicas do público jovem e adulto.

Esse tipo de proposta curricular, a que Paulo Freire denominou de “bancária”, trata os indivíduos como meros objetos, seres passivos e não como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando que trazem em seu poder experiências de vida, que deveriam ser a medula da construção do currículo.

Em virtude disso, se estabelece uma relação em que os sujeitos não se reconhecem no currículo e não se apropriam dos conhecimentos, permanecendo subjugados à ação pedagógica mecanicista, o que efetivamente não contribui para o processo de transformação de sua realidade.

É necessário, portanto, articular as inovações metodológicas e temáticas numa proposta abrangente e coerente, em busca de adaptações, novas estratégias e novos critérios para a organização dos conteúdos, assim como buscar mudanças na postura pedagógica, frente ao currículo e aos seus sujeitos.

Para tanto, os princípios epistemológicos, metodológicos, políticos e éticos freireanos devem ser base de uma proposta curricular diferenciada e sintonizada com a realidade e a cultura dos educandos, suas necessidades e expectativas de aprendizagem, suas temáticas de interesse e, principalmente, suas potencialidades de participação, como sujeitos históricos, na vida política, econômica e cultural de sua comunidade e do país.

A proposta de intervenção curricular apresentada nessa pesquisa refere-se à Alfabetização e Pós-alfabetização de Jovens e Adultos na área de Ciências Humanas, e, a partir dos pressupostos teóricos de Paulo Freire, canções e filmes nacionais foram eleitos como recursos de codificação e decodificação de temas geradores.

Cabe ressaltar que a proposta não se configura como um currículo para ser reproduzido na EJA, muito menos como um programa pronto para ser mecanicamente executado.

Trata-se de uma proposta-subsídio orientadora para a formulação de novas propostas e planos de ensino, a serem desenvolvidos por educadores e recriados, de acordo com as necessidades e realidades diversas.

Toda essa problematização conduz a uma síntese: as propostas curriculares e em ação normatizam a inadequação curricular, não atendendo às reais demandas socioeconômicas e culturais dos estudantes de EJA, visto que essas tendências predominantes tendem à fragmentação dos conhecimentos, à linearidade curricular e à “rotineirização” do espaço educativo.

Dessa forma, o problema da pesquisa consiste em saber: como a música e o filme nacional podem ser trabalhados, como recursos codificadores e decodificadores de temas geradores, visando à construção do conhecimento, na área de Ciências Humanas, nos módulos iniciais da EJA?

O CIEJA Santana-Tucuruvi foi escolhido como objeto de estudos dessa pesquisa, por ser reconhecido como um espaço diferenciado de construção de conhecimento na Alfabetização de Jovens e Adultos, com estudantes do Módulo I da fase de Alfabetização, na área de Ciências Humanas.

1.3. Objetivos

O objetivo central dessa pesquisa é descrever e analisar uma proposta de intervenção curricular docente na Educação de Jovens e Adultos, inspirada na concepção de educação crítica e libertadora de Paulo Freire.

Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- 1 - Explicitar os pressupostos epistemológicos, metodológicos, éticos e políticos que fundamentam essa proposta curricular, tendo como referência os aportes freireanos;
- 2 – Selecionar músicas e filmes nacionais, como recursos codificadores/decodificadores da realidade, na área das Ciências Humanas;
- 3 – Desenvolver e trabalhar com a proposta curricular elaborada, a partir das codificações/decodificações de músicas e filmes nacionais;
- 4 – Identificar limites e possibilidades de efetivação dessa proposta.

1.4. Estrutura do trabalho

Com a intenção de responder à questão central da pesquisa, explicitar os caminhos percorridos e apontar os resultados alcançados, o presente trabalho foi organizado em três capítulos e considerações finais.

O primeiro capítulo tem o objetivo de situar e compreender melhor o significado e o motivo, pelo qual se formulou essa proposta de intervenção curricular.

Nele são abordados os fundamentos para a construção da proposta de um currículo crítico, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos de Paulo Freire.

Na primeira parte desse capítulo, apresenta-se uma discussão sobre currículo, buscando conceituá-lo, dentro de uma abordagem educacional crítica, utilizando estudos de Michael Apple (1989-1999), Ivor Goodson (1995), Miguel Arroyo (1991-2007), Gimeno Sacristán (2000), e também Ana Maria Saul (1998-2001), Antonio Fernando Gouvêa da Silva (2004), que contribuem com uma base teórica relativa à reorganização curricular, numa perspectiva crítica e emancipatória.

Posteriormente, aponta-se para a necessidade de se reorganizar o currículo da EJA, partindo das contribuições das pesquisas de Sérgio Haddad (2000), Maria Clara Di Pierro & Vera Masagão Ribeiro (2001), e Miguel Arroyo (2001-2006), que ajudam a pensar em uma proposta diferenciada de currículo, a partir das especificidades e perfil dos alunos da EJA.

Na última parte do capítulo, são apresentadas e discutidas as categorias freireanas presentes no Capítulo III de *Pedagogia do Oprimido*, e as etapas de organização e sistematização do trabalho de alfabetização de jovens e adultos realizado por Freire, como subsídio para a recriação das práticas inspiradas em seus pressupostos.

No segundo capítulo, é delineada a metodologia adotada para a realização do trabalho, a pesquisa-ação, cuja fundamentação teórica principal encontra-se em Michel Thiollent (2008).

Ainda nesse capítulo, justifica-se a escolha metodológica e, em seguida, é estabelecida a relação entre as características centrais da pesquisa-ação e as categorias freireanas, objetivando conferir à pesquisa a racionalidade crítica e emancipatória.

Passa-se, então para a discussão do contexto e dos critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa.

O terceiro capítulo versa sobre a construção da proposta curricular inspirada no aporte teórico e metodológico de Freire.

Inicia-se com a descrição das etapas percorridas, no campo de pesquisa: o levantamento preliminar, a análise das situações e escolha das codificações, os diálogos descodificados, a redução temática e o trabalho em sala de aula.

Em seguida, discorre-se sobre os passos para a construção dialógica do conteúdo programático no Módulo I, etapa de Alfabetização do CIEJA, a partir dos temas geradores.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, apontando limites e possibilidades da proposta curricular para a EJA, utilizando as canções e os filmes nacionais como recursos codificadores e decodificadores de temas geradores.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO CRÍTICO

Este capítulo tem o objetivo de discutir os fundamentos e os elementos necessários à construção de uma proposta curricular para a EJA, numa perspectiva de educação crítica e emancipatória de Paulo Freire.

Inicialmente, conceitua-se e caracteriza-se currículo, a partir do debate apresentado pela literatura educacional, destacando-se que cada definição pressupõe valores e concepções educacionais distintas, direcionando ações e práticas pedagógicas, também, distintas.

Em seguida, discute-se a complexidade e abrangência dos processos de produção dessas concepções, que envolvem aspectos históricos, políticos e sociais, que, por sua vez, as explicam.

Passa-se então à discussão das especificidades e das necessidades que devem ser consideradas na elaboração e proposição de um currículo crítico para EJA.

Ao final do capítulo, são apresentados os pressupostos freireanos, organizados nas etapas desenvolvidas pelo autor, no Capítulo III da *Pedagogia do Oprimido*, explicitando a proposta teórica e metodológica realizada por Freire, na Alfabetização de Jovens e Adultos, e que fornece base para recriação de outras propostas.

1.1. Compreendendo o currículo como artefato social

Do ponto de vista etimológico, segundo Goodson (1995), a palavra currículo é derivada do latim *Scurrere*, que se refere ao curso ou carro de corrida, simbolizando o ato de trilhar, isto é, um itinerário que deve ser realizado.

O autor aponta a importância desse termo nos estudos sobre escolarização, pois o currículo justifica e indica as aspirações e intenções presentes nesse processo.

Assim, é possível extrair algumas implicações da etimologia da palavra, relacionado-a à organização dos conteúdos no processo de escolarização, pois, segundo o autor, *currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado*. (GOODSON, 1995, p. 31)

Dessa forma, é possível estabelecer a relação entre currículo e prescrição, sugerindo a organização e normatização do conteúdo como matéria de estudo ou *uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização*. (GOODSON, 1995, p. 21)

Ao adentrar nesse debate, buscando a compreensão do campo de abrangência e problematização do termo currículo, encontram-se inúmeras análises e definições teóricas diferentes, pois tanto as teorias, quanto as práticas agregadas nessa “pista e corrida” são resultados das relações humanas estabelecidas no âmbito sociocultural, datadas e localizadas historicamente.

Nesse sentido, entende-se que

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta, e, se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar, está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação mais técnica descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (SACRISTÁN, 2000, p.17)

Por isso, a concepção de currículo configura-se, a partir das práticas sociais, culturais e políticas concretas, que, ao produzirem diferentes significados, são

(...) a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado (SACRISTÁN, 2000, p. 17)

Inserir nesse debate a perspectiva crítica da educação é buscar compreender os fundamentos filosóficos, sócio-políticos e históricos presentes nesse contraditório processo de construção do currículo, já que

A assepsia científica não cabe neste tema, pois no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. De alguma forma, o currículo reflete o conflito

entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. (SACRISTÁN, 2000, p. 17)

Assim, faz-se necessário empreender esforços para indagar sobre a forma como o currículo escolar e seus significados políticos e ideológicos são construídos, legitimados e reproduzidos socialmente.

Esse questionamento conduz à reflexão de como são relacionados os saberes e poderes que compõem o currículo e que revelam os conflitos e forças que estão em jogo na sua conformação.

Nesta perspectiva, o currículo é entendido enquanto construção histórica, configurando-se como um artefato sociocultural e político, concebido sob formas contingentes, em diferentes épocas.

Revela-se, portanto, como um instrumento de organização da prática cultural, cuja procedência não está circunscrita à escola, mas aos condicionantes sociais e históricos que a constituem, produzem e contextualizam.

A partir dessas questões, é que o debate sobre currículo, sobretudo nas últimas décadas, tem-se revelado cada vez mais urgente e polêmico, constituindo-se como alvo de atenção, não somente de pesquisadores, mas também por parte de educadores, gestores e comunidade escolar, em geral.

As preocupações com o tema têm-se ampliado, principalmente, a partir da discussão sobre a relevância política do currículo, tendo em vista que a cultura "escolhida" e "organizada" para os sistemas educacionais contribui ideologicamente para a legitimação e seleção dos conteúdos, que devem ser ensinados e aprendidos.

Sobre esta questão, Sacristán ressalta que:

A cultura que a escola distribui encapsulada dentro de um currículo é uma seleção característica organizada e apresentada também de forma singular. O projeto cultural do currículo não é uma mera seleção de conteúdos justapostos ou desordenados, sem critério algum. Tais conteúdos estão organizados sob uma forma que se considera mais apropriada para o nível educativo ou grupo de alunos do qual se trate. A própria essência do que se entende como currículo implica a ideia de cultura "organizada" por certos critérios para a escola. Os conteúdos foram planejados para formar de fato um currículo escolar. (2000, p. 75):

Em decorrência dessa situação, a forma como se organiza o currículo, no processo de ensino e aprendizagem, exerce grande influência na formação dos

cidadãos, pois, institucionalmente, o currículo representa um documento que subsidia a elaboração e execução de orientações educacionais, transformadas, de acordo com os projetos de mudança social.

Para ilustrar essa ideia, Arroyo (2007, p. 17), explica que

O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conformam suas vidas, produz identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial. Ser reconhecido como escolarizado ou não e em que nível condiciona até o direito ao trabalho. Como essas tipologias de aluno são produzidas pelas lógicas curriculares? Como marcam as identidades das infâncias, adolescências e até da vida adulta? Nossas vidas dependem do aluno que fomos, bem sucedidos ou fracassados na escola.

Por isso, é necessário ampliar e aprofundar a discussão sobre currículo, buscando superar as visões estreitas de prescrição, que foram produzidas pelas concepções tradicionais ou conservadoras de educação, privilegiando as abordagens críticas que o compreendem como um processo de construção social, criado e experimentado, a partir das relações de poder.

Dessa maneira, o currículo está intimamente ligado às relações ideológicas e de poder, pois não é um corpo neutro, inofensivo e destituído de interesses dos conhecimentos socialmente construídos.

Assim, o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento que reflete os interesses particulares, principalmente das classes dominantes (APPLE, 1994).

Corroborando com essa análise, Sacristán enfatiza que:

No currículo tradicional da educação obrigatória, a primazia tradicional foi dirigida à cultura da classe média e alta, baseada fundamentalmente no saber ler, escrever e nas formalizações abstratas, e, por isso, o fracasso dos alunos das classes culturalmente menos favorecidas tem sido mais frequente, devido ao fato de que se trata de uma cultura que tem pouco a ver com seu ambiente imediato. (SACRISTÁN, 2000, p. 62)

Essa concepção tradicional de currículo dá ênfase à racionalidade, à eficiência, à produtividade e ao planejamento do currículo, buscando alcançar os pré-requisitos científicos de rigor, objetividade, exatidão e de mensuração.

Saul (1998, p. 153) explica que:

(...) a tradição educacional brasileira, em tomo do currículo, é presidida pela lógica do controle técnico. O currículo tem sido tratado, inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1949), como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, “grades curriculares” que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos pré-estabelecidos.

Diante dessa perspectiva, o currículo passa a ser tratado como um conjunto de decisões científicas e neutras, devendo ser seguidas pelos professores e pelas escolas, sem nenhuma participação e questionamentos sobre a validade e adequação de tais decisões.

Portanto, o currículo é entendido como um produto, uma ferramenta para instituir um programa organizado de ensino, com a finalidade de instrução, estabelecendo uma linear relação entre as disciplinas e seus conteúdos, dispostos de maneira sequencial e temporal.

Assim, cada matéria tem certa hierarquia a ser seguida e o conjunto dos saberes e conceitos pertinentes devem ser ministrados, dentro de um tempo determinado, organizado em séries e aulas.

Esse ajuste promove a intersecção entre o saber e o poder, culminando num conhecimento objetivo a ser selecionado, disseminado e transmitido, de maneira a assegurar o controle social e cultural da sociedade.

No currículo são incorporadas as práticas ideológicas instrumentais, restringindo e direcionando a ação docente, além de possibilitar a modelagem da conduta e do rendimento do aluno, sem levar em conta as diversidades sociais e culturais presentes no ambiente escolar.

Por isso, as propostas de reformulação e de mudanças dos currículos escolares, na maioria das vezes, ficam reduzidas a um novo conjunto de decisões prontas e acabadas, que devem ser incorporadas pelos professores e escolas, não representando mudanças efetivas, nem nas práticas curriculares, nem nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Sobre essa questão, Moreira afirma que:

(...) ao oferecerem ao professor prescrições e etapas, com vistas a estimulá-lo a bem planejar, secundarizam a complexidade do processo curricular – reduzindo a passos a serem seguidos – e da realidade em que se desenvolve, assim como negligenciam a importância de crítica a essa realidade e a necessidade de

alternativas para transformá-la. Fala-se em mudança sim, porém é uma mudança mais na realidade que da realidade. (MOREIRA, 2003,78).

Assim, fica evidente a necessidade de aproximar o currículo para junto da dinâmica social, considerando seus problemas e conflitos, centrando a atenção para uma *epistemologia social do conhecimento escolar preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacional organizado*. (MOREIRA, 2003, p. 10).

Dessas reflexões, emerge o alerta sobre a necessidade de superação das análises mecanicistas e reprodutivistas¹¹ da educação, da escola e do currículo em si, que trazem a impossibilidade de captar o movimento de contradição, resistência e reprodução, presentes tanto na esfera social, como nas escolas e demais instituições sociais.

A partir desses apontamentos, busca-se apreender um campo teórico crítico que supere as tendências curriculares tecnicistas e conteudistas, assentadas na concepção da Educação Tradicional,

Nessa linha, estão Apple (2006), Saul (1998), Silva (2004) e Arroyo (2007), dentre outros autores críticos, estimulados pela crítica à concepção de “Educação Bancária” de Paulo Freire, e que defendem que o currículo, enquanto política cultural, constrói identidades e subjetividades, uma vez que não está simplesmente envolvido com a transmissão de conteúdos e conhecimentos objetivos.

Apple (2006) contribui para essa discussão, focalizando as relações entre poder, ideologia e educação e explicitando que:

(...) as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção de controle social, sem que os grupos dominantes tenham que recorrer a mecanismos declarados de dominação”. (APPLE, 2006, p.37)

O autor argumenta que os conhecimentos e os valores selecionados e distribuídos pelo currículo também possuem um caráter “mercadológico”, que são traduzidos em conhecimentos técnicos, indispensáveis à manutenção dos arranjos econômicos, políticos e culturais existentes.

Freire (1986) explica como esses conhecimentos veiculados no ambiente escolar e sistematizados, por meio do currículo, se transformam em mercadorias.

¹¹ Sobre as discussões reprodutivistas, faz-se importante consultar principalmente as produções de Althusser (*Aparelhos Ideológicos de Estado*) e Bourdieu & Passeron (*A reprodução*).

Para o autor isto ocorre,

(...) quando separamos o produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista. (FREIRE, 1986, p. 19).

Assim, as escolas, da maneira como estão organizadas e os seus currículos, acabam por se tornarem sistemas de distribuição e comércio de conhecimentos oficiais, impossibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico e, nesse sentido, para Freire, *distribuir serviços significa estar sabotando tudo aquilo que deve ser integrador. (Idem).*

Em consequência disso, Freire fala da exigência ética que têm os indivíduos envolvidos profundamente com o projeto para a criação de uma educação progressista e democrática, vigiando para estarem com seus olhos

(...) sempre abertos, seus ouvidos, também, seu corpo inteiro aberto às armadilhas de que o chamado “currículo oculto” anda cheio. Daí a exigência que se devem impor de ir tornando-se cada vez mais tolerantes, de ir pondo-se cada vez mais transparentes, de ir virando cada vez mais críticos, de ir fazendo-se cada vez mais curiosos. (1994, p. 80-81)

Por meio dessa visão ampliada do currículo e das relações entre os saberes e o poder presentes na sua construção, torna-se possível e imprescindível realizar algumas perguntas, como as sugeridas por Apple: A quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma?

Freire torna mais evidente a necessidade dessas indagações, esclarecendo que:

(...) o problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. (FREIRE, 1994, p. 110)

A partir das proposições de Apple e Freire, infere-se que há grupos que se beneficiam e grupos que são prejudicados pela forma como o currículo está organizado, sendo necessário desocultar sua aparente neutralidade.

Por isso, Freire aponta que:

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. (FREIRE, 2000, p. 43).

Dessa forma, na concepção freireana sobre o currículo, é notória a preocupação com a interação reflexiva entre teoria e prática nas relações de ensino e aprendizagem, consistindo na produção de uma teoria crítica e emancipatória do conhecimento, que se tornou essencial para a discussão epistemológica de currículo.

Para Freire, a reformulação do currículo não pode ser realizada a partir de fórmulas mágicas pensadas

(...) por uma dúzia de iluminados, cujos resultados finais são encaminhados em forma de "pacote" para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaboradas pelos "iluminados", essa reformulação do currículo, que é um processo político-pedagógico, precisa ser "substancialmente democrática. (FREIRE, 1991, p. 24).

Segundo os princípios da Educação Libertadora, as relações entre ensino e aprendizagem se dão, a partir de uma conexão indissociável entre a teoria e a prática, então,

(...) a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta" (FREIRE, 1991, p.123).

Assim, é nessa concepção de currículo que se forja um instrumento vivo de luta contra a ideologia curricular tradicional, que afasta os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de suas situações existenciais vividas, tolhendo-lhes as possibilidades de participação social, política e cultural.

Saul destaca que:

Conceber currículo sob a racionalidade emancipatória implica em compreendê-lo não como um produto pronto, acabado, para ser consumido, mas como um processo em constante construção, que se faz e se refaz. Fundamentalmente, como um caminho onde a participação dos atores que interagem no processo educativo é condição para a sua construção. (SAUL, 1998, p. 155)

Assim, para um constante processo de criação e recriação curricular, como o apontado por Saul, que envolve toda a dinâmica escolar, é imprescindível a adoção de uma perspectiva crítica e emancipatória da educação.

A seguir, são abordados os desafios para a construção crítica do currículo, na Educação de Jovens e Adultos.

1.2. A especificidade do currículo na EJA

Esse tópico aponta para a necessidade de se reorganizar o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), partindo da constatação de que a educação, de maneira geral, e, sobretudo na EJA, ainda carrega marcas profundas derivadas de estratégias pedagógicas equivocadas, que foram incapazes de realizar uma proposta de educação, de forma igualitária, garantindo o direito de acesso a todos.

Num contexto geral, tornou-se corriqueiro utilizar a oferta de cursos de EJA como justificativa para a reparação de dívidas sociais contraídas com jovens e adultos, que, em razão de terem sido marginalizados socialmente, numa sociedade excludente e opressiva, não tiveram acesso à escola em “idade própria” ou mesmo não alcançaram êxito, na escola regular.

Nesse ponto, os próprios documentos legais¹², em vigor, deixam claro essa pretensão redentora e destacam a obrigatoriedade que os sistemas de ensino têm

¹² No inciso I do artigo 208 da Constituição Federal, consta que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de *ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria*. Complementarmente, na Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), o artigo 37 estabelece que *“será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”*, cabendo aos sistemas de ensino assegurar gratuitamente a esses jovens e adultos as *“oportunidades apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames*.

de assegurar, de maneira apropriada, a oportunidade de acesso educacional a esses jovens e adultos.

No entanto, mesmo com a determinação legal, observa-se que pouco se tem avançado para que esse “resgate” seja realizado de maneira coerente, respeitando as especificidades do “público” de EJA.

Nessa perspectiva, Haddad (1991) aponta que, principalmente, em decorrência da falta de adequação curricular para essa modalidade de ensino, ainda permanece a carência no atendimento às demandas sociais da EJA, refletindo no aumento dos índices de analfabetismo, repetência e desistência e no grande número de analfabetos funcionais.

Frente a essas discussões, não se pode pensar na EJA como um campo específico de maneira abstrata, sem levar em conta que, para que ela se efetive, é preciso estar em sintonia com as necessidades dos indivíduos concretos, que passam pelos “tempos de vida”, segundo Arroyo (2006), referindo-se à juventude e à vida adulta.

O autor aponta que é necessário mudar o foco do olhar sobre os educandos da EJA, vistos como ex-alunos de trajetórias escolares, para olhá-los como jovens e adultos, em suas trajetórias de vida, pois:

Esses jovens-adultos protagonizam trajetórias de humanização. Consequentemente, devemos vê-los não apenas pelas carências sociais, nem sequer pelas carências de um percurso escolar bem-sucedido. Uma característica do olhar da historiografia e sociologia é mostrarmos como os jovens se revelam protagonistas nas sociedades modernas, nos movimentos sociais do campo ou das cidades. Se revelam protagonistas pela sua presença positiva em áreas como a cultura, pela pressão por outra sociedade e outro projeto de campo, pelas lutas por seus direitos. (ARROYO, 2006, p. 25).

Ou seja, a educação desses jovens e adultos não deve significar e se traduzir em uma mera “reposição” de etapas escolares “perdidas”, com vistas ao preenchimento de lacunas produzidas, histórica e ideologicamente, pois:

Trata-se de captar que, nessa negatividade e positividade de suas trajetórias humanas, passam por vivências de jovens-adultos onde fazem percursos de socialização e sociabilidade, de interrogação e busca de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores. As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. (Idem, p.25).

Assim, os objetivos da formação de pessoas da EJA não se limita a consertar e/ou reparar um processo mal sucedido, no passado escolar, porque, apesar de a EJA estar cada vez mais jovem-adulta, ainda hoje atende às pessoas que nunca frequentaram o espaço escolar. Identificam-se, portanto, múltiplas necessidades a serem atendidas pelos sistemas de ensino, que desenvolvem ações de atendimento a essa modalidade de ensino.

Dessa maneira, para que seja reconstruído um currículo para a EJA, é preciso observar atentamente as especificidades dessa modalidade de ensino. As políticas de EJA devem ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis. (DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO, 2001).

Freire contribui, de forma decisiva, para essa discussão sobre a formação de jovens e adultos, ao conceituar a educação como um processo permanente, que ocorre, durante a vida toda, trazendo a noção de “incompletude” e “inacabamento” do ser humano, elementos próprios da experiência vital, destacando que *onde há vida, há inacabamento*. (FREIRE, 1996, p. 50).

E completa que *só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente*. (idem). Os seres humanos tornaram-se conscientes do seu inacabamento e, por isso, é que a educação acontece.

Cortella explicita a ideia de inacabamento, afirmando que:

(...) é absurda a ideia que entende que alguém, quanto mais vive, mais velho fica. Para que alguém, quanto mais vivesse mais velho se tornasse, teríamos que ter nascido prontos e irmos nos gastando. Ora, isso acontece com carros, fogões ou sapatos; com humanos e humanas, não. Nascemos não-prontos e vamos nos fazendo; eu, neste momento, sou o mais novo de mim, minha mais nova edição (“revista e ampliada”) e, se o critério para a velhice é o tempo, o mais velho de mim está no passado. (CORTELLA, 2008, p. 129-130).

Desse ponto de vista, é prudente reconhecer que são as padronizações e estruturas curriculares vigentes para a Educação de Jovens e Adultos que precisam ser reparadas e não os indivíduos, que nessas estruturas buscam sua formação científica.

Nesse sentido, ao organizar os programas de orientação curricular para a EJA, incorre-se no erro de reproduzir os programas, métodos e técnicas mecanicistas, instrumentalizadoras de ensino.

Outro problema detectado é quanto à transposição da estrutura existente da educação básica regular¹³, como referência basilar.

Dessa forma, a EJA não se limita à promoção do ingresso na rede de ensino de qualidade, como modo de compensação do direito negado, mas, acima de tudo, como reconhecimento do direito que todos e todas têm de educar-se.

Assim, apesar do movimento de reparação ser necessário, por representar a superação de perdas historicamente reconhecíveis, não se confunde com a noção de suprimento, mas, sim, anuncia o verdadeiro compromisso de promover a inserção social dos sujeitos, por meios críticos e democráticos, e o acesso ao conhecimento, em busca do exercício pleno da cidadania.

A partir do propósito dessa pesquisa, orientada pela educação emancipatória freireana, formula-se um conjunto de questões relevantes para a busca da efetivação de uma proposta curricular, com uma visão comprometida com a emancipação de sujeitos, que foram colocados à margem dos processos formais de educação. São elas:

- 1) Por que a opção pela reorganização do currículo, numa perspectiva crítica na Educação de Jovens e Adultos?
- 2) Quais os princípios que sustentam uma proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos amparada nessa perspectiva?
- 3) Como esses princípios direcionam o entendimento, a organização e a socialização do conhecimento?

Para responder a esses desafios, que correspondem a um processo de reorganização curricular da EJA, é indispensável explicitar que a presente pesquisa se apóia nas teorias curriculares críticas emancipatórias, que se distinguem radicalmente da noção de currículo tradicional.

¹³ Aqui, entendemos que as propostas curriculares existentes, incluindo seus programas, estruturas físicas e métodos de ensino, fundadas na estrutura da Alfabetização para a Educação Básica, tendem a infantilizar o trabalho desenvolvido na EJA, pois, professores e professoras que, em sua maioria, atuam mais sistematicamente do ensino regular para crianças, acabam por transferir a organização do trabalho, metodologias e conteúdos do ensino regular para a EJA, ou por desconhecerem as especificidades dessa modalidade de ensino ou, mais recorrente, por não terem acesso à formação adequada. Consideramos importante indicar leituras para aqueles e aquelas que pretendem saber mais sobre o tema: Marta Kohl de Oliveira (2001); Miguel Arroyo (2001, 2007); Carmem Brunel (2004); Leôncio José G. Soares, dentre outros.

No currículo tradicional, os pressupostos técnico-metodológicos se voltam para a ação curricular prescritiva, que toma o currículo um conjunto de conteúdos pré-selecionados, de acordo com uma ordem linear determinada.

Contrária a essa lógica, a construção de um currículo crítico e emancipatório, cujas intenções vão além da seleção pragmática de conhecimentos, indubitavelmente, privilegia a participação integral dos sujeitos cognoscentes, a partir dos princípios éticos, políticos e históricos.

É, por isso, que no processo de reorganização curricular emancipatório, se busca superar as distorções originadas da “educação bancária”, em que os conteúdos são mecanicamente transferidos aos sujeitos, como se estes fossem indivíduos “a-históricos”, “vazios” a serem preenchidos de conhecimentos, igualmente, vazios e inoperantes.

Dessa maneira, a construção de uma proposta curricular de caráter emancipatório torna-se um processo de formação permanente, ancorada no princípio de formação plena e contínua dos seres humanos, estabelecendo uma relação estreita com as identidades dos sujeitos participantes.

Essa dinâmica oferece aos jovens e adultos a oportunidade de compreensão mais ampla das relações sociais, a partir da problematização de suas experiências vividas, ajudando a desvelar os mecanismos históricos, sociais, culturais e ideológicos, que acabam por condicionar suas trajetórias escolares e pessoais.

Nesse entendimento, é possível assegurar que o currículo da EJA envolve muito mais que métodos, conteúdos ou estratégias escolares. Provoca impactos efetivos sobre a vida dos jovens e adultos, envolvendo mudanças significativas reveladas não apenas naquilo, que os sujeitos são capazes de fazer em determinadas situações de aprendizagem, mas, principalmente, no que podem e devem fazer, como resultado daquilo que aprenderam.

O que se almeja com isso é a promoção de uma formação humana — humanizadora — que articula o acesso ao universo de conhecimentos científicos, historicamente e socialmente construídos, com a criação de condições reais para que os indivíduos possam alcançar a cidadania ativa e plena.

Sob essa premissa, é necessário que o currículo e as práticas de ensino tenham sentido para seus participantes, que reconheçam, no processo de ensino e aprendizagem, as suas próprias vivências e realidades. Por isso, surge a urgência da elaboração do currículo crítico emancipatório, pois,

(...) se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica. (FREIRE, 1981, p. 62).

As teorias curriculares críticas emancipatórias mudam esse foco “reprodutivista”, pois, propõem um currículo que se funda na preocupação com a análise e discussão do conhecimento.

Nesse sentido, Silva (2004) apresenta subsídios que possibilitam a identificação e compreensão de aspectos de suma importância para a constituição de um currículo inovador, em virtude de se *concretizar o diálogo como práxis pedagógica formadora de cidadãos críticos*. (SILVA, 2004, p. 342).

Da seguinte forma, são apresentados esses subsídios:

- *Assumir os sujeitos concretos como agentes da práxis curricular;*
- *Ter a curiosidade ingênua sobre temas, situações e necessidades significativas vivenciadas como ponto de partida para a construção pedagógica do conhecimento crítico e comprometido com as camadas populares socialmente excluídas;*
- *A problematização dessa curiosidade ingênua passa a ser referência político-epistemológica inicial em diferentes planos do real e nas diferentes dimensões da existência humana [...];*
- *A problematização exige distanciamento, um cerco epistemológico (Freire, 1995), que demanda conteúdos para a contextualização crítica dessa realidade, possibilitando desafios e superações na apreensão da realidade contraditória;*
- *Deve haver pertinência e criticidade na seleção de conteúdos escolares relativos aos temas e situações desumanizadoras [...] na realidade concreta que se problematiza;*
- *[...] na perspectiva de Freire (1995), passar da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica;*
- *Ter a conscientização como planejamento curricular de ações transformadoras sobre a realidade concreta e não apenas a tomada de consciência sobre as dificuldades reais enfrentadas pela sociedade. (SILVA, p. 342)*

Cabe ressaltar que esses subsídios para a constituição de um currículo inovador têm como base o pensamento de Paulo Freire.

Por isso, a seguir, são discutidas as categorias freireanas presentes no Capítulo III da *Pedagogia do Oprimido*, fundamentais para a elaboração e sustentação de uma proposta curricular crítica para a Educação de Jovens e Adultos.

1.3. Construtos teóricos freireanos para um currículo crítico

Pensar em uma proposta curricular diferenciada para a Educação de Jovens e Adultos remete aos desafios do trabalho nessa modalidade de ensino, principalmente, no que tange às necessidades dos educandos para construírem conhecimentos que tenham significados e sentidos, no seu cotidiano e sua realidade concreta.

Nessa perspectiva, o aporte epistemológico e metodológico freireano oferece base de sustentação para afirmar que é possível articular uma prática educativa pautada pelos princípios éticos e políticos, isto é, compromissada com esses sujeitos.

A Educação Libertadora tem suas raízes na década de 60, pois Freire, preocupado com os *déficits* educacionais, que revelavam um número alarmante de analfabetos no Brasil¹⁴, delineou seu pensamento político-pedagógico, dialógico e libertador.

Desde o início, seu trabalho buscou o intercâmbio entre os saberes dos educandos e de educadores, forjando um tipo de pedagogia que deveria ser tecida com os oprimidos e não para eles.

Infelizmente, quando buscou promover o desenvolvimento da Pedagogia da Libertação, o trabalho foi interrompido pelo golpe de estado de 1964, e Freire, acusado de atividades subversivas, foi preso. Em decorrência de ameaças e pressões sofridas, posteriormente, partiu para o exílio, que durou de setembro de 1964 a junho de 1980.

Exilado no Chile, Freire escreveu *Educação como Prática da Liberdade* e, posteriormente, *Pedagogia do Oprimido*, em que anuncia uma epistemologia político-pedagógica que se propõe a fazer *da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará*. (FREIRE, 2009, p. 34).

¹⁴ Na década de 1960, quando a população brasileira atingia a marca de 70 milhões de habitantes, os dados estatísticos acerca do número de analfabetos foram considerados alarmantes, com um número de analfabetos, a partir da faixa etária de 14 anos, 16.000.000, a que se junta a inadequação de nossa educação, já referida, falam por si”, *déficits que “constituem óbices ao desenvolvimento do País e à criação de uma mentalidade democrática*. (FREIRE, 1967, p. 109).

Essas duas obras fundamentais, principalmente, o Capítulo 3 da *Pedagogia do Oprimido*, fornecem subsídios para a construção de um currículo crítico e o diálogo é o princípio pedagógico articulador do fazer educativo, que deve ser repensado tanto nos espaços não escolares, como nos escolares¹⁵.

Para a construção de um currículo crítico, portanto, é fundamental compreender o processo de investigação dos temas geradores e as quatro etapas apresentadas por Freire na *Pedagogia do Oprimido*.

Inicialmente, Freire destaca que é imprescindível, antes da elaboração de um programa educativo, a investigação temática:

(...) um processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação exige de seus sujeitos, que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. (FREIRE, 2009, p. 116)

Assim, essa investigação só pode ocorrer, por meio do diálogo problematizador, pois é nele que se funda a luta pela libertação dos oprimidos, isto é, a práxis transformadora, que só se torna possível na intersecção entre a dimensão da ação-reflexão.

Dessa maneira, cabe perguntar: o que é diálogo, na concepção libertadora de educação?

A resposta se encontra na extensão de toda a obra freireana, por ser a categoria principal de sua epistemologia do conhecimento e metodologia de educação:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers¹⁶). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1967, p. 115).

¹⁵ Antonio Gouvêa da Silva (2005) destaca que Demétrio Delizoicov (1991), fazendo uma leitura do Capítulo III da *Pedagogia do Oprimido*, identificou cinco etapas organizativas do processo: 1 – Levantamento preliminar; 2 – Análise das situações e escolha das codificações; 3 – Diálogos decodificados; 4 – Redução temática; 5 – Trabalho em sala de aula. (SILVA, 2005, p. 152)

¹⁶ Para aprofundar sobre a matriz crítica do diálogo, dentre outros temas relacionados, Freire indica a leitura dos livros de Karl Jaspers: *Origen y Meta de la Historia*. Madrid, Alianza Editorial, 1980 e *Razão e anti-razão em nosso tempo*. Rio de Janeiro, ISEB, 1958.

Para Freire, na concepção de educação como prática de liberdade, a dialogicidade começa

(...) não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2009, p. 96).

Dessa forma, quem dialoga, dialoga com alguém e sobre alguma coisa: assim, a partir da substância do diálogo é que o conteúdo programático da educação se fará.

Nesse sentido, conclui-se que não há investigação dos temas geradores, sem que haja o diálogo verdadeiro entre os participantes do processo de investigação-ação.

Freire explica que os temas geradores se caracterizam:

(...) pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. (...) a representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época. (Idem, p. 107).

Então, durante os diálogos, as visões mágicas, fatalistas e ingênuas expressas pelos indivíduos surgem como alicerce para a busca e delimitação dos temas geradores¹⁷, que são elementos de estudo escolhidos, na etapa de investigação.

Essa escolha se dá por meio das significações, dos conflitos, das contradições e limites apresentados pela comunidade, que compõem as *situações-limite* vivenciadas, em sua realidade.

¹⁷ Cabem aqui, tomando como apoio as considerações feitas por Antônio Fernando Gouvêa da Silva (2004), esclarecimentos acerca de equívocos no entendimento sobre os temas geradores: *Temas geradores não são temáticas motivacionais que se limitam a satisfazer curiosidades ingênuas (Freire), recursos didáticos para melhor atrair a atenção dos alunos e, muitas vezes, de forma sub-reptícia, introduzir conteúdos pré-estabelecidos, a partir de critérios que desconsideram a realidade concreta dos alunos. (...) Dia das Mães, Copa do Mundo, festa junina, embora na prática escolar sejam usualmente tratados como temas geradores, na perspectiva freireana não o são. (SILVA, 2004, p. 162).*

Essas *situações-limite* correspondem à percepção reduzida de mundo que homens e mulheres têm, num dado momento histórico. Caracterizam-se por limites colocados frente à experiência existencial focalista, que não podem ser ultrapassados imediatamente.

Freire esclarece que as *situações-limite* são fronteiras entre o “ser e o ser mais”, que desafiam, de tal forma, a prática dos homens, que é necessário encará-las e vencê-las para seguir em frente; no entanto, são situações que *não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existe*. (FREIRE, 2009, p.104).

Assim, o diálogo é fundamental para a construção e efetivação de uma educação que liberta, que emancipa, já que se trata deste *encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu*. (Idem, p. 91).

O diálogo institui-se como uma condição existencial, que representa a reunião entre os seres humanos para refletir, agir e transformar o mundo, culminando num encontro, em que *não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos* (Ibidem, p.92), há homens e mulheres que, coletivamente, buscam o ser mais.

A inauguração do diálogo como fio condutor do processo, logo no início da busca do conteúdo programático, culmina em pequenos ensaios temáticos, que se revelam em subsídios valiosos para a formação dos sujeitos, que deve ser colocado em prática, nos “círculos de cultura”.

Os círculos de cultura configuram-se como um grupo de trabalho, disposto em forma circular, substituindo a estrutura autoritária da escola tradicional e inaugurando o processo de ensino e aprendizagem, por meio da problematização e conscientização.

Com o intuito de “dar vida” aos círculos de cultura, as etapas de investigação, que os antecedem são imprescindíveis, tendo em vista que o programa curricular deve estar pronto a partir das contradições evidenciadas na realidade dos educandos para inaugurar esse momento crucial da metodologia proposta por Paulo Freire.

Quatro etapas de investigação inicial foram cuidadosamente delineadas por Freire, buscando garantir a ação dialógica do processo.

Na primeira etapa, indica Freire, a investigação tem que ser agradável, formando-se por meio da comunicação, das linguagens, da palavra. Tanto os

educadores quanto os educandos, nessa investigação, são sujeitos desse processo.

A investigação temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade. (FREIRE, 2009, p. 117)

Assim, a investigação junto aos alfabetizandos não pode ser feita, sem a colaboração deles, mesmo sendo um pensamento inocente, pois será por meio desse pensamento que eles chegarão ao conhecimento.

Paulo Freire explica esse processo como uma relação de situacionalidade: *os homens são, porque estão em situação. E serão tanto mais, quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (FREIRE, 2009, p. 118).*

Esta ideia de situacionalidade é um modo de pensamento crítico sobre a existência, pensamento este, que faz com que homens e mulheres se descubram e se revelem, na sociedade.

Por ser humana, essa investigação não pode ser automática, é um processo em busca de todo um conhecimento, uma criação, exigindo dos “descobridores” uma penetração maior nos problemas, levando-os à compreensão do todo.

Dessa forma, porque são homens e mulheres que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, um risco que pode vir a preocupar é *deslocar o centro da investigação, que é a temática significativa, a ser objeto da análise, para os homens mesmos, como se fossem coisas, fazendo-os assim objetos da investigação. (Idem, p. 116).*

A esse respeito, Freire esclarece que:

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões — “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. (FREIRE, 2009, p. 116)

Na verdade, esse tipo de investigação temática se faz por meio da confiança que se vai adquirindo, junto aos alunos. Compreende uma dinâmica, em que professores vão conhecendo os limites que podem ultrapassar e vão fazendo com que os educandos conheçam os limites, a que podem chegar, ultrapassando as barreiras, antes, existentes.

Essa etapa inicial parte de um levantamento preliminar, em que os educadores obtêm dados significativos sobre a realidade local dos alfabetizandos, incluindo visitas nas redondezas, conversas com os moradores, consultas aos movimentos sociais, associações e órgãos públicos de atendimento à população.

Os documentos, dados estatísticos e pesquisas sobre as características territoriais e históricas da região são fontes secundárias, também, utilizadas nessa etapa.

Em resumo, esse levantamento preliminar possibilita um primeiro contato com o universo vivencial dos indivíduos envolvidos no processo e a delimitação da área, em que o trabalho será desenvolvido.

No entanto, alerta Freire que essa etapa ainda é insuficiente para a elaboração do programa, visto que, apesar de os investigadores

(...) terem chegado à apreensão mais ou menos aproximada do conjunto de contradições, não os autoriza a pensar na estruturação do conteúdo programático da ação educativa. Até então, esta visão é deles ainda, e não a dos indivíduos em face de sua realidade. (FREIRE, 2009, p. 125).

Em seguida, inicia-se a segunda etapa, a da análise das situações e a escolha das codificações.

Assim, os educadores se reúnem para iniciar as análises das informações obtidas, buscando o estabelecimento de relações entre as falas expressas pela comunidade e as informações complementares reunidas nas fontes secundárias.

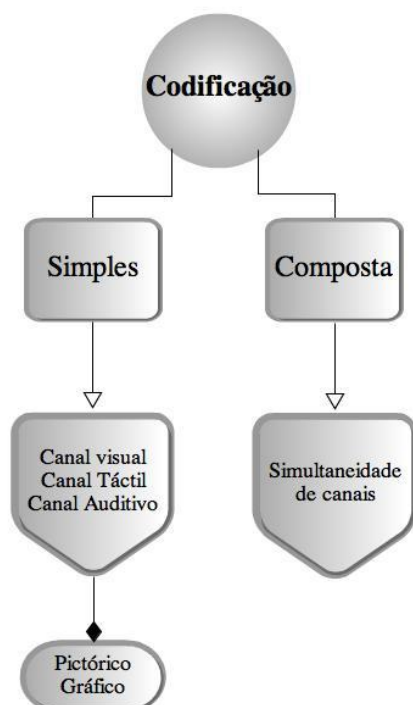
Nesse momento, a análise das situações e a escolha das codificações são realizadas simultaneamente, como explica e as define Freire,

(...) a partir desse momento, sempre em equipe, escolherão algumas destas contradições, com que serão elaboradas as codificações que vão servir à investigação temática. (...) de um lado, são a mediação entre o contexto concreto ou real, em que se dão os fatos, e o contexto teórico, em que são analisadas, de outro, são o objeto cognoscível sobre o que o educador-educando e os educandos-

educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica. (FREIRE, 2009, p. 125 e 126).

São, portanto, códigos utilizados para representar as situações existenciais identificadas, na etapa preliminar de investigação temática, em que se encontram, explícitas ou implícitas, as contradições vivenciais, problemas, desafios que ainda não foram percebidos pelos alfabetizandos.

Essas codificações podem ser simples ou compostas, por meio de representação visual, pictórica/ gráfica, tátil ou canal auditivo ou por meio da multiplicidade de canais, como exemplificado no esquema¹⁸, abaixo:



Esquema 1: Canais de comunicação - Codificação

Vale lembrar que essa diversidade de canais de comunicação sugerida por Freire (2009) depende, para além do conteúdo a ser codificado, dos sujeitos a quem se dirigem as codificações, se têm experiência ou não com a linguagem escrita e sua leitura.

E, mais além

¹⁸ Esquema reproduzido a partir da proposta de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2009, p. 135).

Uma primeira condição a ser cumprida é que, necessariamente, [as codificações] devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nelas se reconheçam. (FREIRE, 2009, p. 126)

Como exemplo, Paulo Freire, no capítulo de apêndice do livro *Educação como Prática da Liberdade* (1967), apresenta as situações existenciais codificadas para possibilitar a apreensão do conceito de cultura pelos sujeitos dos círculos de investigação temática, tendo em vista que esses participantes encontravam-se na fase de alfabetização, portanto, ainda não dominavam o sistema de leitura e escrita, mas tinham o conhecimento de mundo necessário para o início do trabalho.

A terceira etapa caracteriza-se pela inauguração dos diálogos descodificadores e pela seleção dos temas geradores.

Para Freire, falta aos homens e mulheres a compreensão da totalidade da realidade, pois buscam compreendê-la de forma fragmentada, não percebendo a interação existente com a realidade vivida.

A fim de que consigam compreender essa totalidade, exige-se um esforço a ser realizado não apenas na metodologia da investigação temática, mas, também, na educação problematizadora defendida pelo autor (2009).

Desse modo, estando os educadores com as codificações escolhidas em mãos, faz-se necessária a análise dessas situações, verificando se, de fato, são significativas para a comunidade, na medida em que as situações selecionadas são apostas ou hipóteses, que a equipe de educadores obtém com base nos dados e informações apuradas e analisadas.

Nessa etapa, cabe aos educadores desafiar os educandos, entendidos como sujeitos descodificadores, problematizando a situação existente, deixando em um ponto, em que as próprias respostas vão dando ênfase para novos questionamentos.

Então, essa etapa envolve atividades semelhantes às aquelas realizadas na etapa preliminar dos círculos de investigação temática, em que são escolhidas as situações significativas, como explica Freire:

Preparadas às codificações, estudados pela equipe interdisciplinar todos os possíveis ângulos temáticos nelas contidos, iniciam os investigadores a terceira fase da investigação. Nesta, voltam à área para inaugurar os diálogos descodificadores, nos “círculos de investigação temática. (FREIRE, 2009, p. 112 – grifo do autor).

A partir dessa orientação, os educadores juntamente com os alfabetizandos, conhecendo essa dificuldade citada por Paulo Freire como *codificação*, tentarão dissolvê-la por meio do impacto que lhes é causado diante da totalidade.

Em contrapartida, na medida em que vai ocorrendo a descodificação, são anotadas as alterações no modo de vida do povo e a forma humilde como constroem seus pensamentos.

Posteriormente, as discussões sobre as observações devem ser realizadas, na forma de seminários, em que a equipe avalia as produtividades quer seja dos educadores, dos profissionais ou dos auxiliares da investigação.

Esse processo de avaliação por meio de “seminários avaliativos” é realizado para observar em que nível o indivíduo das determinadas áreas se encontram após a descodificação dos investigadores e seus auxiliares.

Para essa avaliação, eles se utilizam de contradições que impõem *situações-limite* aos envolvidos, determinando temas e mencionando tarefas.

Essas *situações-limite*, por ainda apresentarem a explicitação da “consciência real” ou uma consciência fragmentada da objetividade pelos sujeitos do processo, podem provocar variações no programa, para que os indivíduos ainda ligados a ele possam ter uma confiança maior em si.

Partindo, então, da análise dos sujeitos descodificadores acerca da realidade codificada, colocam-se os princípios que deverão ser seguidos e estes devem ser conhecidos por eles.

Esse procedimento tem a intenção de fazer com que o indivíduo compare a realidade que antes vivia com a realidade agora conhecida.

Na medida em que se oferecem possibilidades plurais de análises, as codificações, no processo dialógico de descodificação, oferecem aos alfabetizandos a oportunidade de incidirem a reflexão crítica, abrindo-se em direção de outros temas.

De modo geral, a consciência dominada ainda não captou a “situação-limite” em sua globalidade, fica na apreensão de suas manifestações periféricas às quais empresta a força inibidora que cabe, contudo, à “situação-limite” (FREIRE, 2009, p. 111).

Esse é um fato importante para a última etapa da investigação temática ou tema gerador, em busca da organização do conteúdo programático a ser trabalhado, em sala de aula.

Em todas as etapas da descodificação, o indivíduo expressa sua visão de mundo, sua forma de pensá-lo e sua *percepção fatalista das situações-limite*.

Nessa expressão fatalista do mundo estão envolvidos os temas geradores, pois a tendência é que os indivíduos representem a situação concreta da mesma forma que representam a situação codificada, que é uma situação existencial.

Assim, os temas geradores só podem ser compreendidos na relação dos homens e das mulheres com o mundo, por isso um mesmo fato objetivo pode provocar, em uma época, um conjunto de temas geradores e, em outra época, não.

Portanto, para os professores é importante descobrir o ponto de partida dos alunos, no seu modo de visualizar a objetividade, verificando se nesse processo ocorre ou não uma transformação no seu modo de perceber a realidade, pois a *investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador*. (FREIRE, 2009, p. 115).

A última etapa se dá, quando terminado o círculo de descodificação, se inicia o estudo sistematizado e interdisciplinar de seus achados/temas¹⁹. Esses temas devem ser classificados em um quadro geral de ciências, significando uma visão específica de um determinado assunto.

Na medida em que os educandos vão colocando suas experiências, vai surgindo uma admiração do objeto, antes codificado, para o objeto descodificado e assim:

(...) vai re-presentificando-lhes a realidade recém-presentificada à sua consciência intencionada a ela. Neste momento, “re-admiram” sua admiração anterior no relato da “ad-miração” dos demais.. (FREIRE, 2009, p. 123).

Nesse momento, há, simultaneamente, um movimento de distanciamento e tomada de consciência da realidade vivida pelos indivíduos.

¹⁹ Esse “recorte” pode ser realizado com a ajuda e análise de sociólogos, psicólogos ou outros profissionais como observadores dos círculos descodificadores, que poderão auxiliar nas anotações de temas implícitos e explícitos que aparecem nos círculos.

Feita essa delimitação, caberá ao educador ou à equipe de educadores, apresentar o seu projeto de *redução*, em busca dos seus núcleos fundamentais que se constituem em unidades de aprendizagem dando uma visão geral do tema reduzido.

Nesse processo de redução, reconhece-se a necessidade de se colocar temas que não foram sugeridos pelos educandos, durante a investigação: os temas-dobradiça.

Essa introdução legitima a dialogicidade da educação, pois *se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos.* (FREIRE, 2009, p. 134).

Ou seja, os temas-dobradiça cumprem a função de preencher as lacunas existentes entre dois (ou mais) temas reunidos na unidade programática, ou seja, correspondem aos conceitos científicos necessários de serem trabalhados, para facilitar a transição dos educandos da consciência ingênua para a consciência crítica.

Feita a redução temática e a escolha da melhor forma de trabalhar esse ou aquele tema e sua representação, portanto, retoma-se a escolha das codificações, simples ou compostas, por meio dos recursos de músicas, teatro, filmes, fotografias, pinturas, textos, entrevistas, entre outros.

Na medida em que vão surgindo curiosidades, o educador vai problematizando uma a uma, gerando assim um material rico a ser estudado. Isto por que:

(...) esta visão de educação parte da convicção de que não pode sequer apresentar o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar. (FREIRE, 2009, p. 139).

Antes de iniciar o trabalho nos círculos de cultura, os investigadores devem apresentar o programa que foi organizado aos educadores, que irão realizá-lo nos círculos de cultura e, como o programa foi sistematizado e ampliado, a partir da realidade dos indivíduos, estes se reconhecerão no material, não o estranharão.

Nos círculos de cultura, inicia-se a apresentação do programa e a explicação da presença dos temas-dobradiça e sua significação.

Nesse momento, em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire levanta um questionamento importante, que se torna um forte subsídio para a implementação do trabalho dialógico e preparação dos materiais: *como fazer, porém, no caso em que não se possa dispor dos recursos para esta prévia investigação temática, nos termos analisados*. (FREIRE, 2009, p. 137).

E, em seguida, elucida:

*Com um mínimo de conhecimento da realidade, podem os educadores **escolher alguns temas básicos que funcionarão como codificações** de investigação. **Começariam assim o plano com temas introdutórios ao mesmo tempo em que iniciariam a investigação temática** para o desdobramento do programa, a partir destes temas*. (FREIRE, 2009, p. 137). (Grifos nossos)

Um tema que pode ser utilizado, em diferentes contextos, é o conceito antropológico de cultura, quer com homens e mulheres do campo ou da cidade, em condição de alfabetização ou pós-alfabetização, o termo cultura deve ser debatido em busca de *mais conhecer*.

Na medida em que debatem o conceito de cultura, vão distinguindo os dois mundos: o da natureza e o da cultura e se reconhecem como sujeitos ativos no processo de transformação da natureza, por meio do trabalho e da criação de cultura, descobrindo-se, criticamente, como fazedores de cultura.

Dessa forma, toda a execução prática da metodologia libertadora freireana é, antes de tudo, a forma concreta para a defesa de uma democracia autêntica, da diminuição das diferenças, da desalienação e, sobretudo, da humanização, por meio da educação como práxis ética, política, libertadora e emancipatória.

As discussões trazidas, nesse capítulo, compõem o aporte teórico necessário à pesquisa.

O próximo capítulo trata dos referenciais metodológicos da pesquisa-ação e das categorias freireanas que conferem à pesquisa a racionalidade crítica.

CAPÍTULO II

O CAMINHO PARA A PESQUISA-AÇÃO

Nesse capítulo são apresentadas questões referentes à metodologia adotada para a realização desse trabalho.

Discorre-se sobre a justificativa da escolha da pesquisa-ação, discutindo os fundamentos que lhe dão suporte, além de suas características e de seus objetivos.

Em seguida, é estabelecida a relação entre as características centrais da pesquisa-ação e as categorias freireanas, buscando conferir à essa pesquisa a racionalidade crítica, necessária tanto para a construção e coleta de dados, quanto para a análise do material coletado.

São descritos, ainda, o contexto da pesquisa, os critérios de seleção e os perfis dos participantes.

2.1. Fundamentos da Pesquisa-ação, seus objetivos e características

Para a realização dessa pesquisa um dos aspectos considerados foi a escolha de uma metodologia que permitisse que o conhecimento pudesse ser construído com os participantes e eles pudessem se beneficiar de seus resultados.

Assim, optou-se pela pesquisa-ação, contando com a participação ativa dos educandos em situação de aprendizagem e de troca de saberes, num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, no Município de São Paulo.

A realização da pesquisa se deu de forma integrada entre o ensino e a pesquisa, permitindo concomitantemente a ação educativa e a coleta de dados, culminando no desenvolvimento de um programa educacional efetivado, durante todo o ano letivo de 2010.

Esse programa educacional foi desenvolvido com uma das turmas do Módulo I noturno, na área das Ciências Humanas, no CIEJA, por meio de encontros semanais, com duração de 2 horas e 15 minutos.

A dinâmica estabelecida, nesses encontros, caracterizou-se por oficinas pedagógicas, com utilização de filmes e canções nacionais como codificadores e decodificadores de temas geradores, identificados pelo grupo.

A metodologia deveria possibilitar a aprendizagem coletiva, envolvendo os participantes de forma crítica e lhes proporcionando condições de analisar o contexto, seus problemas e experiências pessoais, produzindo novos significados relevantes da realidade vivenciada.

Esse processo de busca de respostas não apenas teóricas, mas práticas, se caracteriza como uma ação de intervenção educacional e social, em que educador e educandos, ao mesmo tempo, assumindo o papel de pesquisadores e pesquisados, interagem e refletem criticamente sobre a prática, numa ação efetiva, e, em contato com a realidade e a problemática educacional e social dos participantes.

Nesse sentido, compreende-se a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa, em que o pesquisador tem a intenção de resolver um problema na prática, buscando uma mudança, mas que envolve a participação das pessoas que compõem esse processo.

Thiollent define pesquisa-ação como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (2008, p. 16)

Portanto, nesse tipo de pesquisa, a participação dos sujeitos implicados nas situações investigadas é imprescindível, além de ampla interação entre eles e o pesquisador, que, por sua vez, desempenha papel ativo na própria realidade dos fatos observados e investigados, tornando-se o problema a ser solucionado objeto de estudo.

Nessa perspectiva, Thiollent enfatiza a ideia de que *toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária.* (THIOLLENT, 2008, p.17)

A ação, que envolve a participação das pessoas implicadas, não pode ser uma ação trivial ou de rotina, mas deve ser uma ação problemática, que necessite da investigação para a solução ou, pelo menos, para o encaminhamento do problema.

Dessa forma, o autor destaca que *uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação, quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação*. (THIOLLENT, 2008. p. 17)

O papel do pesquisador, nesse processo, consiste em ajudar de forma ativa, o grupo a problematizar a situação investigada e promover a ampliação da consciência dos envolvidos, por meio do planejamento, acompanhamento e avaliação conjunta das ações a serem empreendidas.

(...) é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os autores da situação.
(2008, p.18)

Nesse sentido, a pesquisa não se reduz a uma forma de ação, isto é, a um fazer, mas visa a aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas ou grupos envolvidos.

Thiollent (2008) aponta dois objetivos da pesquisa-ação: um deles é prático, isto é, de resolução de um problema, e o outro relaciona-se ao objetivo do conhecimento, ou seja, obter informações e aumentar o conhecimento de determinadas situações.

Esses objetivos colocam a pesquisa-ação em oposição a outros tipos de pesquisa, que tratam os sujeitos como informantes, a partir da realização de entrevistas, questionários e/ou observações.

Ao contrário, ela requer a participação efetiva dos interessados, por meio da dinâmica da ação e das transformações das situações vivenciadas, permitindo estudar a dinâmica das decisões, problemas, ações, negociações, conflitos e tomada de decisões e transformação da situação.

Sobre o caráter científico dessa metodologia, Thiollent faz um importante esclarecimento:

(...) a compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação, não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. (2008, p. 26)

No entanto, ela deve manter algumas condições e exigências para assumir a rigorosidade científica, pois:

(...) um grande desafio metodológico consiste em fundamentar a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e na qual ciência não seja sinônimo de positivismo, funcionalismo e de outros rótulos. (THIOLLENT, 2008, p. 21)

Essas questões desafiam o pesquisador a atentar para a realização de uma pesquisa, que, de um lado, não perca a rigorosidade necessária à produção do conhecimento científico e, por outro, não incida na racionalidade técnica, separando a execução dos resultados.

A partir dessas necessidades e exigências, no próximo item, serão trabalhadas as categorias freireanas como orientadoras da pesquisa-ação, concebida sob a racionalidade crítica e emancipatória.

2.2. A metodologia dialógico-dialética de Freire como vértebra da pesquisa-ação

Conforme já explicitado, a ação a ser desenvolvida na pesquisa é a criação de uma proposta curricular de Alfabetização de Jovens e Adultos, assentada nos pressupostos freireanos.

Sobre o processo de alfabetização, Freire aponta que:

Para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização de adultos deve, de um lado, necessariamente, envolver as massas populares num esforço de mobilização e de organização em que elas se apropriem, como sujeitos, ao lado dos educadores, do próprio processo. De outro, deve engajá-las na problematização de sua realidade ou de sua prática nesta. (FREIRE, 1981, p. 55-56)

Dessa forma, a pesquisa assume uma concepção crítica de alfabetização, compromissada com a apropriação do processo de produção dos conhecimentos, em função da reflexão, e solução dos problemas encontrados na prática, por meio da participação ativa dos sujeitos nela envolvidos.

No entanto, não se pode conceber uma transformação sociocultural, política e educacional, sem haver a interseção entre a produção científica e o fazer histórico, pois, constituído academicamente ou não, esse fazer estará sempre vinculado ao contexto, em que foi produzido.

A respeito do conhecimento científico, Freire ressalta que:

Fazer ciência é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas que repousavam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que nossas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens. A ciência que-fazer humano que se dá na História que mulheres e homens fazem com sua prática não é, por isso mesmo, um a priori da História. A prática de que temos consciência exige e gesta a ciência dela. (FREIRE, 1997, p.102)

Nesse sentido, mediante essa constatação, outro compromisso deve ser estabelecido, que é o da práxis, ou seja, a busca da relação entre a teoria e a prática, que confere real sentido à pesquisa, pois:

(...) no processo de aprendizagem só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, como o que pode reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas para isto, é necessário que o educador e o educando assumam papel dos sujeitos cognocentes, mediatizados pelo objeto cognocivo que busca o conhecer. (FREIRE, 1992, p.27).

A partir, portanto, da concepção da educação dialógica-problematizadora de freireana, constitui-se um novo referencial teórico para dar sustentação à pesquisa-ação com caráter emancipatório.

Nessa perspectiva, categorias centrais fundamentam e orientam o processo de pesquisa e de construção do conhecimento, tais como: Diálogo; Participação; Conscientização; Reflexão crítica sobre a Prática; Ação Transformadora; Ética; Problematização; Criticidade; Conhecimento; Rigoriedade Metódica.

Esse referencial é demonstrado, no quadro abaixo:

CATEGORIAS FREIREANAS	
Diálogo	<i>O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem. (Freire, 1995, p. 123)</i>
Participação	<i>(...) o que é impossível é ensinar participação sem participação! É impossível só falar em participação sem experimentá-la. Democracia é a mesma coisa: aprende-se democracia fazendo democracia, mas com limites. (1986, p. 114)</i>
Conscientização	<i>A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica.(...) A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade.(...) A conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.(1980, p. 26)</i>
Reflexão crítica sobre a Prática	<i>É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. (1996, p. 43-44)</i>
Ação Transformadora	<i>É impossível pensar (...) na superação da opressão, da discriminação, da passividade (...) sem uma compreensão crítica da história e sem projetos de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da re-invenção do mundo." (2007, p. 32) "É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto (...) O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto.(...)] A transformação do mundo necessita tanto de sonho quanto (...) da lealdade de quem sonha as condições históricas, matérias, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica, facilmente, sem obstáculos. (2000, p. 53-54)</i>
Ética	<i>Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Falo (...) da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso (...) que condena a exploração da força de trabalho do ser humano (...) É por esta ética inseparável da prática, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (1996, p. 16-17)</i>
Problematização	<i>Se as massas populares dominadas, por todas as considerações já feitas, se acham incapazes, num certo momento histórico, de atender à sua vocação de ser sujeito, será pela problematização de sua própria opressão, que implica sempre uma forma qualquer de ação, que elas poderão fazê-lo.(2009, p. 192)</i>
Criticidade	<i>Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão. (1996, p. 34)</i>
Conhecimento	<i>Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.(1992, p. 27)</i>
Rigorosidade Metódica	<i>Não compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou por acidente, como se não precisasse se submeter ao teste da realidade. O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum. No momento em que se começa a buscar uma compreensão científica da própria ingenuidade, não se é mais ingênuo. (FREIRE, 1986, p. 131-132)</i>

Tabela 1: Categorias Freireanas: novo referencial para a pesquisa-ação

As características extraídas da metodologia da pesquisa-ação ganham precisão conceitual, a partir das categorias freireanas, construindo um movimento que se volta para o sentido da racionalidade crítica e emancipatória.

Essa perspectiva implica conceber a pesquisa como um processo em constante construção, em que a participação dos investigados é condição de sua efetivação.

Dessa forma, a pesquisa é realizada com e não sobre os participantes e a realidade que os cerca, configurando-se como uma contínua intervenção no ambiente pesquisado.

Essa investigação inicia-se com o reconhecimento ou com a análise da situação, proporcionando uma ampla visão do contexto e dos participantes da pesquisa.

Em seguida, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora da prática ou ação empreendida, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática, quanto da própria investigação.

Esses dados são discutidos, refletidos, apropriados, ressignificados pelo grupo, principalmente, por meio das espirais cíclicas, transformando-se, gradativamente, em conhecimentos do processo de pesquisa. Essas compreensões, interpretações, análises e revisões precisam ser processadas, sob forma de registros críticos.

Todo grupo deve participar, até porque essas discussões e esses registros são importantes instrumentos formativos, possibilitando o processo reflexivo de coleta de dados, de registro coletivo, de discussão e de contextualização. Isso revela que se está caminhando para a construção de saberes e para seu compartilhamento, num processo único, dialético, transformador dos participantes e das condições existenciais.

2.3. Tecendo uma trama conceitual freireana: O Diálogo como Categoria central

A retomada dos escritos de Freire nos oferece inúmeras possibilidades de leitura e de aportes teóricos, possibilitando a construção de uma trama conceitual, tecida por meio da sistematização dos princípios orientadores presentes em sua pedagogia.

Saul (2006) afirma que (...) a proposição de elaborar tramas conceituais, a partir dos conceitos de Paulo Freire podem se constituir em referenciais para a pesquisa e a construção de conhecimentos.

Como resultado dessas contribuições, apresenta-se a trama²⁰:



Figura 1 Trama conceitual: Categorias freireanas

O diálogo, colocado no centro da trama da figura apresentada, é a categoria central e é responsável pela articulação dos outros conceitos necessários à construção da pesquisa.

²⁰ Cabe ressaltar que a idéia da trama conceitual com categorias freireanas foi concebida pela professora Ana Maria Saul, coordenadora da Cátedra Paulo Freire na PUC de São Paulo.

Dessa forma, ele é visto como relação, como modo dialógico de interação do agir educacional e comunicativo.

Assim, educação como prática libertadora tem no diálogo sua forma de efetivação, partindo de uma relação horizontal entre sujeitos é, portanto, *indispensável caminho, não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser.* (Jaspers apud Freire, 1967, p. 116)

Freire acrescenta que o diálogo é *uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos.* (FREIRE, 1995, p. 74).

A abordagem dialógica é o sentido da aprendizagem, colocando questões, estimulando a análise das situações problemáticas e atuando como um meio para despertar a consciência crítica sobre a realidade social.

Nessa perspectiva, Freire afirma que:

(...) não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa, mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do “senso comum”. (FREIRE, 2001, p.112)

O esforço conscientizador para Freire significa a realização da passagem da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”, posto que: *mais do que exclusiva tomada de consciência da realidade, a conscientização exige sua rigorosa compreensão.* (FREIRE, 2001, p. 113).

Reforçando essa ideia, Paulo Freire alerta para o movimento de tomada de consciência e do seu emprego na ação, resultando na verdadeira conscientização, pois:

Num primeiro momento, a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica [...] mas uma posição ingênua. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. (FREIRE, 1980, p. 126)

Assim, o processo de conscientização é despertado pela educação dialógica, que estimula a reflexão crítica acerca da realidade e gera a ação transformadora,,

em busca da superação da consciência ingênua. Exatamente por isso, para Paulo Freire:

(...) a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. (1980, p. 30).

Nesse processo de ação concreta e dialógica, a conscientização não se baseia na cisão entre a consciência e o mundo, pelo contrário, está pautada na relação direta entre ambos, e, portanto, demanda criticidade para inaugurar a aproximação entre a teoria e a prática, a práxis emancipatória.

Somente, por meio da reflexão sobre essa relação homens/mulheres-mundo, os seres humanos rompem com o pensamento ingênuo e pensam criticamente sobre o mundo, transformando-o.

Nesse sentido, a abordagem dialógica exige tanto do pesquisador, quanto dos participantes um clima de ajuda e a criação e manutenção de relações mútuas e autênticas, colocando questões éticas em torno do poder e da autoridade, bem como da reflexão crítica sobre as funções, intenções, ações e conteúdos presentes nas práticas educativas e da pesquisa.

A respeito dessa exigência ética para a efetivação da ação dialógica, Paulo Freire a situa, da seguinte maneira:

(...) para estar no mundo, meu corpo consciente, meu ser inacabado e histórico, precisa tanto de alimento quanto de ética. A luta não teria sentido para mim sem esse fundo ético sobre que se dão as experiências de comparação, de crítica, de escolha, de decisão, de ruptura. (1995, pág.71)

Portanto, não há:

(...) na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação". (FREIRE, 2009, p. 192)

Assim, a voz dos sujeitos, suas perspectivas, seus sentidos devem fazer parte desse encontro para a declaração e transformação do mundo, mas não apenas para

registro e posterior interpretação do pesquisador. A voz do sujeito fará parte da própria construção da metodologia da investigação.

Nesse sentido, a participação, que se funda por meio do diálogo, apresenta-se como atividade essencial para a construção de uma sociedade mais justa, devendo expressar-se tanto no processo educativo, quanto no processo de construção da pesquisa, pois:

(...) como exercício de voz (...) de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania, se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com o seu discurso. (FREIRE, 2001, p.73).

A pesquisa, com vistas à produção de conhecimento, instaura no grupo uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras, que inaugura a práxis e que aponta para a inseparabilidade entre teoria e prática imprescindível em um processo de construção da pesquisa-ação e das atividades de aprendizagem mútua:

Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica. A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. (FREIRE, 2009, p. 42)

Revela-se, então, o caráter formativo e emancipatório dessa modalidade de pesquisa, na medida em que os sujeitos vão tomando consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprios e no processo coletivo, possibilitando a integração dialética entre eles e sua existência. Com efeito, a pedagogia dialógica de Freire (1983) é uma teoria da ação - em educação, entendida como um programa de investigação educacional dialógica.

O autor destaca o conceito de dialogicidade como elemento fundante na busca da construção do conhecimento, que supere as relações desiguais. Apenas quando o conhecimento é constituído dialogica e coletivamente, dentro de um tempo e um espaço significativo, numa relação recíproca, é que há possibilidade de concretizar-se uma educação e uma pesquisa rigorosa e emancipatória, que possa

subsidiar o ser humano, na busca da humanização e no encalço da transformação social.

O diálogo evidencia a rigorosidade metódica e isto não torna menos científica uma pesquisa em educação, pautada nos pressupostos metodológicos dialógicos. Quanto a isto, Freire enfatiza que:

(...) esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferido do perfil do objeto ou do conteúdo" e tampouco se esgota no "tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível" (FREIRE, 1996, p. 28).

Nesse sentido, ratifica-se a premissa freireana de que *não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino*, pois *esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro* (Idem, p. 32), assim como a ação educativa libertadora, que se faz de maneira coletiva, encontra-se revestida pelo diálogo.

Para a educação libertadora, que toma o caráter de educação problematizadora, como uma alternativa dialógica para a educação tradicional e hegemônica, *o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação*. (FREIRE, 2009, p. 85).

Para Freire, essa luta não se faz solitária, mas coletivamente, tendo em vista que *ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão* (Idem, p. 58) e, segundo o autor, não existe autoemancipação pessoal ou autolibertação. *A libertação é um ato social*. (1986, p. 135)

Logo, é a partir dos pressupostos dialógicos da educação libertadora e problematizadora freireana, em que se fundam as referências teóricas e metodológicas, que oferecem novo alicerce à pesquisa-ação, dando-lhe uma feição emancipatória.

No próximo item, são descritos o contexto e os agentes da pesquisa.

2.4. O Contexto da Pesquisa no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): projeto, história e matrizes freireanas

Aqui, se pretende apresentar o contexto em que a pesquisa está inserida, inicialmente, descrevendo-se o CIEJA, e, logo em seguida, os participantes e a dinâmica do trabalho realizado, em forma de oficinas pedagógicas.

Iniciada sob a perspectiva de ruptura com os modelos anteriores, a gestão de Paulo Freire, como secretário da Educação da Prefeitura do Município de São Paulo, durante o governo de Luiza Erundina, causou impacto, quando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganhou relevância.

(...) comprometido com a construção de uma práxis educativa, promoveu ações que inspiraram mudanças radicais no que tange à gestão das escolas e ao currículo dos cursos de Suplência” (FUNARI, 2008, p. 30).

É nesse período que Freire e sua equipe propõem inovações pautadas na combinação da ação do Estado, em parceria com os movimentos populares, organizando o Movimento de Alfabetização (MOVA), e, dessa forma, privilegiando a educação popular e rompendo com as barreiras rígidas da escola formal.

A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço de veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social (FREIRE, 1991, p. 16).

No que tange à Educação de Jovens e Adultos, o projeto dessa modalidade sofreu alterações substanciais, tendo como princípio orientador o pensamento de Freire de que *a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.* (FREIRE, 2003, p. 11) Para Freire, essa dinâmica entre linguagem e realidade se dá na ação e transformação da realidade, por meio da relação entre os seres humanos, o que leva a educação a partir:

(...) da leitura do mundo que o alfabetizando faz e com a qual vem aos cursos de alfabetização (leitura que é social e de classe) a leitura da palavra remete o leitor à leitura prévia do mundo, que é, no fundo, uma releitura. A palavra, a frase, o discurso articulado não se dão no ar. São históricos e sociais. É possível, em culturas de memória preponderante ou exclusivamente oral, discutir, em projeto de educação popular, a criticidade maior ou menor contida na leitura do mundo que o grupo popular esteja fazendo num dado momento, sem

a leitura da palavra. O que não me parece possível é fazer a leitura na palavra, sem relação com a leitura do mundo dos educandos. Por isso é que, para mim, todo o processo de alfabetização de adultos implica o desenvolvimento crítico da leitura do mundo, que é um quefazer político, conscientizador. O que estaria errado, e jamais sugeri que fosse feito, seria negar aos alfabetizandos o direito que eles têm de alfabetizar-se, porque, em nome da politização necessária, não houvesse tempo para a alfabetização stricto sensu. (FREIRE, 1991, p. 63).

À época, Paulo Freire propôs reformulações curriculares que contemplassem aspectos da realidade local das escolas, estimulando seus gestores e gestoras ao exercício da autonomia, na organização de projetos próprios, articulando o currículo de maneira interdisciplinar, alertando que:

Por si só, o estudo da realidade não garante a interdisciplinaridade, mas facilita o estudo interdisciplinar na medida em que trabalha com a vida cotidiana em seus múltiplos aspectos: científico, social, cultural, político e histórico. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1991, p. 19, apud FUNARI, 2008, p. 37)

Com a mudança de governo, nas gestões seguintes de Paulo Maluf (1993 a 1996) e, posteriormente, Celso Pitta (1997 a 2000), observa-se que ambas defendiam políticas contrárias ao pensamento freireano, distanciando-se dos princípios de escola pública popular e propuseram diretrizes educacionais pautadas nos impulsos do Controle de Qualidade Total (CQT).

Nesse contexto, a formação de educadores e educadoras assume outros delineamentos, restringindo-se a:

(...) a um conjunto de palestras, das quais muitas estavam voltadas para a relação entre educação e competitividade (...) ausência total de uma proposta político-pedagógica coerente e que apresentasse diretrizes para o trabalho educacional nas escolas municipais. (FREITAS, SAUL e SILVA, 2002, p. 29)

Nesse período, a análise da crise na educação limitou-se ao problema da gestão do trabalho, partindo da primazia do individualismo e ênfase no esforço pessoal. Essa concepção é energicamente criticada por Paulo Freire, partindo do princípio de que, para haver uma educação democrática de qualidade, não se pode partir da afirmação mentirosa da neutralidade na educação, tendo em vista que *toda a educação é política*, pois:

(...) nos estamos referindo a uma certa educação, cujo objetivo é a qualidade, uma qualidade fora da educação e não a “qualidade primária” que a prática educativa tem em si. Uma certa qualidade com que sonhamos, um certo objetivo. Mas exatamente porque não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feito, uma qualidade da qual se diga: esta é a qualidade, temos que nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de que qualidade estamos falando. (FREIRE, 2001, p. 42)

No entanto, princípios do pensamento freireano permaneceram, se conservaram e se mantêm, até hoje, no sistema municipal de ensino de São Paulo. Suas referências epistemológicas estão intrínsecas no projeto CIEJA, originário do Centro Municipal de Educação Supletiva (CEMES), uma forma alternativa para a Educação de Jovens e Adultos.

Os CIEJAs foram reconhecidos sob essa sigla, em 2003, sob a gestão de Marta Suplicy, seguindo as diretrizes da política educacional adotada pela Secretaria Municipal de Educação, *consubstanciadas na democratização do acesso e da permanência, democratização da gestão e qualidade social da educação.*

O início da transformação do CEMES em CIEJA originou-se nas avaliações realizadas acerca da eficácia do CEMES pela Secretaria Municipal da Educação na nova gestão, que apontaram para a:

A discrepância entre o número de matriculados e o de concluintes – posto que 8% eram concluintes; 2% eram transferidos e 92% eram não-concluintes – denunciava uma estrutura que carecia de revisão e que fosse adequada à rotina do aluno trabalhador. (FUNARI, 2008, p. 47)

Essas divergências levaram os CEMES a uma revisão, em busca de sua reestruturação, pois, o diagnóstico das dificuldades, ali, identificadas impulsionou a criação dos CIEJAs. Dentre as dificuldades apontadas, destacam-se:

(...) atenderem à demanda excluída de outras modalidades de ensino e problemas em relação à metodologia adotada com ênfase à avaliação, que funcionava como fator de exclusão. (SME, 2006b, p. 07, apud FUNARI, 2008, p. 47).

O projeto surge como uma nova possibilidade para atender às exigências antigas da EJA, visando ampliar o acesso ao ensino fundamental dos jovens e

adultos que não tiveram oportunidade de cursá-lo e concluí-lo na idade própria. (SÃO PAULO, SME, 2003).

É, nesse sentido, que se faz importante pensar no CIEJA, não apenas como a criação de um projeto com vistas a minimizar as diferenças produzidas pelo impedimento do acesso à escolarização, mas, como um espaço de insistência e luta *para que este grande esforço tenha continuidade no tempo e na luta pela construção de uma educação pública e popular.* (Idem).

Em 2006, foi aprovada uma nova Matriz Curricular do Projeto CIEJA, para vigorar em 2007, com sugestões de adaptações pedagógicas para atender às necessidades específicas dos CIEJAs: *a flexibilidade da organização curricular, dentro de uma estrutura de tempo e espaço que possibilite a elaboração de Projetos Pedagógicos que promovam a inserção dos jovens e adultos nas dimensões do trabalho e da cidadania.*

As informações apresentadas, nos documentos sobre a Matriz Curricular dos CIEJAs, pressupõem que a organização curricular proposta esteja fundamentada *com base na flexibilidade, na dialogicidade, no desenvolvimento de competências, na interdisciplinaridade e na interação grupal,* contando com a participação de todos e todas que estejam envolvidos no projeto, de maneira direta ou indireta.

Para Paulo Freire, essa participação

Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na história e não simplesmente estar nela representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração. (FREIRE, 1991, p.75)

Portanto, justifica-se que um projeto, cujas diretrizes curriculares estão embasadas na construção coletiva do espaço escolar, sob a égide da real participação popular, por meio de conselhos escolares democráticos deliberativos e não apenas consultivos e que *têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente seduza e impulsione* para que se torne palco de investigação e pesquisa-ação.

2.5. O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Santana-Tucuruvi

Os CIEJAs, em geral funcionam em *prédios municipais, adaptados ou construídos, ou em prédios locados ou cedidos por órgãos públicos e entidades particulares, mediante convênios e acordos de cooperação*, muitas vezes, com espaços físicos compactos, inadequados para o atendimento à atual demanda: alunos e alunas com necessidades físicas, mentais ou cognitivas que foram alijados do sistema regular de ensino.

O CIEJA Santana-Tucuruvi, localizado ao extremo de São Paulo, faz parte da Coordenadoria de Ensino Jaçanã - Tremembé, próximo ao Horto Florestal, numa região onde existem muitos condomínios fechados e comércio restrito. Essa localização já, de certa forma, define o público do CIEJA, pois, em sua maioria, não reside nos arredores da escola. O seu espaço físico pode ser caracterizado como semelhante aos outros CIEJAS.

O projeto está assentado num anexo da Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Comandante Gastão Moutinho, com restrições espaciais que são amenizadas, por conta da parceria estabelecida com a EMEF, que cede espaços, como uma quadra coberta e um auditório para a realização de eventos.

O CIEJA Santana-Tucuruvi funciona, nos períodos da manhã, tarde e noite e a Educação Profissional – Qualificação Inicial em Informática tem sua carga horária distribuída na grade curricular, com duas horas-aula semanais.

Consta, no projeto pedagógico da unidade, dentre os objetivos educacionais, que o trabalho seja realizado com vistas à formação de:

(...) alunos [e alunas] melhor preparados (as), não só para atuar profissional e socialmente, mas também para assumir o seu papel político, para ser um cidadão do seu tempo. (CIEJA, 2010, p. 88).

Assim, em seu plano de metas para 2010, o projeto se propõe:

(...) implementar ações que resgatem a capacidade de se reconhecer como protagonista das mudanças sociais e políticas, tendo como ponto de partida o conhecimento de suas origens e história” (CIEJA, 2010, p. 48).

Segundo o mesmo documento, a unidade está submetida aos princípios da gestão democrática, cuja síntese pode ser encontrada nas palavras de Paulo Freire:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas, para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. (FREIRE, 1991, p. 16)

Seguindo as orientações curriculares para a reestruturação da EJA, proposta pela Secretaria Municipal da Prefeitura de São Paulo, o CIEJA Santana-Tucuruvi mantém seu curso organizado nas seguintes modalidades:

Modalidades
Educação de Jovens e Adultos – 1ª série: Módulo I e 2ª série: Módulo II
Educação de Jovens e Adultos – 5ª série: Módulo III e 8ª série: Módulo IV
Educação Especial Apoio à Inclusão: SAAI – Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

Tabela 2 Modalidades Praticadas

Segundo dados da Prefeitura, o CIEJA Santana-Tucuruvi tem a maior demanda da coordenadoria, o que aponta para a necessidade de reformular sua estrutura física, quanto à ampliação do espaço, e adequar o currículo, com vistas ao atendimento da demanda de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)²¹.

As turmas estão distribuídas nos períodos, de acordo com a demanda dos alunos e alunas, atendendo às disponibilidades de horários, não prejudicando os horários de trabalho ou demandas pessoais.

A demanda atendida, nessa unidade do CIEJA, no período noturno, é constituída por adultos trabalhadores que, em sua maioria, decidiram ingressar no projeto, em busca de uma nova oportunidade de vida por meio da alfabetização, mesmo reconhecendo que não seja essa a única saída para a efetivação da cidadania e recolocação no mercado de trabalho.

Esses são os sujeitos que foram escolhidos para fazer parte do desenvolvimento da pesquisa, em questão.

²¹ Na Prefeitura, os sujeitos que apresentam desvantagens físicas, mentais, cognitivas, entre outras, são identificados pela sigla “NEE”, que se refere às Necessidades Educacionais Especiais.

2.6. Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de um grupo formado por 18 alunos selecionados, segundo o seguinte critério: alunos trabalhadores que frequentam regularmente o Módulo I da EJA, na área das Ciências Humanas.

A EJA, enquanto objeto fundamental de pesquisa, mostra, em sua gênese, a ênfase na alfabetização de jovens e adultos trabalhadores. Assim, os alfabetizandos e alfabetizadas do Módulo I, no período noturno, compuseram a turma pesquisada.

Na turma escolhida, identificou-se que parte significativa dos participantes seria de origem nordestina e tinha trabalhado na agricultura, desde a infância até a idade jovem ou adulta. Para a maioria, essa situação justifica a “fuga” do trabalho pesado na roça rumo à migração para São Paulo, em busca de melhores condições de vida para si e para a família e oportunidades de trabalho e de estudo.

A maioria, declarando não ter obtido êxito em sua trajetória, os participantes chegam para os encontros, cansados em função da jornada de trabalho e da ausência de condições materiais a que estão submetidos.

O capítulo seguinte apresenta a descrição dos dados coletados da pesquisa, organizando-os e analisando-os, de acordo com os referenciais teóricos e metodológicos descritos, nos dois capítulos anteriores.

CAPÍTULO III

AS CANÇÕES E OS FILMES COMO RECURSOS CODIFICADORES E DESCODIFICADORES

Esse capítulo apresenta o desenvolvimento da proposta curricular docente, inspirada na concepção de educação crítica e libertadora de Paulo Freire, realizada no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Santana-Tucuruvi, no ano de 2010, tendo as canções e filmes nacionais, como recursos codificadores/descodificadores.

O trabalho de alfabetização no Módulo I C, na área das Ciências Humanas, foi construído em conformidade com as quatro Etapas de Investigação dos Temas Geradores, descritas por Freire em *Pedagogia do Oprimido*.

Com a finalidade de organizar a exposição dessas quatro etapas realizadas nessa pesquisa, adotaram-se as seguintes denominações para cada uma delas:

1. Investigação preliminar;
2. Escolha das codificações: uma primeira aproximação com a realidade;
3. Inauguração dos diálogos descodificadores: os Círculos de Memória;
4. O estudo sistemático dos achados: o arrolamento dos Temas Geradores.

Nessa organização, destaca-se, ainda, uma quinta etapa que corresponde ao início do trabalho nos Círculos de Cultura. Após a finalização da investigação temática e da elaboração do programa, ocorreram as Oficinas Temáticas que foi o trabalho realizado em sala de aula, no desenvolvimento da pesquisa.

Passa-se, a seguir, para a descrição e análise da proposta curricular, a partir dos aportes freireanos.

3.1. Investigação Preliminar

Nessa etapa inicial, foram coletadas informações, a partir de dados²² secundários obtidos por meio: a) do Censo do IBGE; b) das publicações, em nível federal, com orientações sobre o currículo para a EJA; c) dos documentos com referencial legislativo e orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação para EJA; d) da legislação da criação dos CIEJAS; e) dos documentos do CIEJA Santana-Tucuruvi (Regimento Escolar, Projeto Pedagógico, Projeto Especial de Ação; f) das fichas de matrículas dos estudantes; g) das avaliações classificatórias dos alunos; h) das conversas informais com docentes, gestores e funcionários do CIEJA.

As leituras e os diálogos realizados, nessa etapa, trouxeram um esboço do perfil e da realidade do público atendido pelo CIEJA Santana-Tucuruvi e da turma do Módulo I – C, com a qual a proposta foi desenvolvida.

Cabe ressaltar que o esboço do perfil do público do CIEJA apresenta algumas distinções em relação à turma do Módulo I C.²³

No que diz respeito à turma do Módulo I C, esta era composta por 19 participantes e desses, 13 eram provenientes da região Nordeste, 1 da região Norte e 5 da região Sudeste, com idades entre 30 e 68 anos.

A maior parte dos alfabetizandos realizavam trabalho braçal, na área de construção civil, trabalho doméstico, linha de produção, comércio, dentre outras atividades que exigem baixa escolarização.

A leitura das avaliações classificatórias²⁴ ajudou a concluir que, dos 19 estudantes, 10 ainda não dominavam o código da leitura e da escrita e os 9 restantes sabiam ler e escrever, mas apresentavam muitas dificuldades no manejo dessas habilidades.

²² Conferir dados sobre o analfabetismo em Conferir em

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/sintese_defaultpdf_educacao.shtm. Último acesso em 31/03/2011

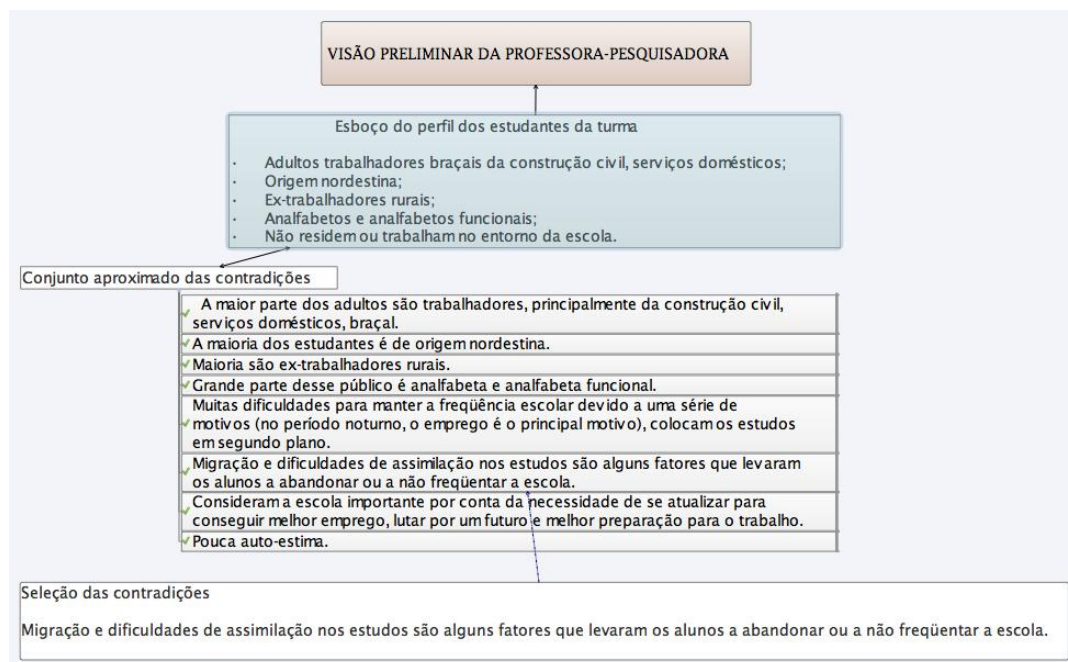
²³ Ver apêndice I.

²⁴ Ao efetuar matrícula, a maioria desses alunos não dispunham de histórico escolar e foram submetidos a uma prova classificatória que se respalda na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional — nº 9394/96, capítulo II, seção I, artigo 24 — *a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita: c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.*

A partir do esboço do perfil da turma, foram identificadas e selecionadas as situações contraditórias presentes nas trajetórias de vida desses sujeitos.

O passo seguinte foi extrair do conjunto dessas contradições as mais significativas, usadas como referências para seleção dos codificadores, que serão apresentados na próxima etapa.

O quadro abaixo organiza e apresenta a síntese desse processo:



Esquema 2: Síntese dos achados da etapa preliminar

Todos os dados encontrados, nessa etapa preliminar, revelam resultados aproximados da realidade, além de parciais, pois não há um diálogo efetivo com os sujeitos da pesquisa, ou seja, há ausência de suas vozes.

Eles foram obtidos por informações oriundas de documentos, fichas, e conversas com profissionais da unidade escolar e não com os alunos, o que torna imprescindível a efetivação das etapas posteriores, para fornecer consistência à elaboração do programa a ser desenvolvido com a turma do Módulo I C.

Sobre essa questão Freire afirma que:

(...) a apreensão mais ou menos aproximada do conjunto de contradições não os autoriza a pensar na estruturação do conteúdo programático da ação educativa. Até então, esta visão é deles ainda, e não dos indivíduos em face de sua realidade. (FREIRE, 2009, p. 125)

No entanto, essa etapa inicial não pode ser desconsiderada, pois para se produzir um novo conhecimento é necessário a apropriação do conhecimento existente.

Por isso, Freire ressalta ser *tão fundamental conhecer o conhecimento existente, quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente*. (FREIRE, 1996, P. 31)

Assim, a rigorosidade metódica é apontada por Freire como categoria fundamental para a realização da pesquisa e da docência, por serem atividades que lidam e geram o conhecimento.

Portanto, essa metodologia rigorosa e dialógica resulta num processo de mudança e aprendizagem contínuo, pois *se você não muda, quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso*. (1986, p. 104)

É ciente desse desafio, de rigor metodológico e dialógico, que se inicia a próxima etapa.

3.2. Escolha das codificações: uma primeira aproximação com a realidade

A segunda etapa iniciou-se com a retomada das análises da etapa anterior, com a finalidade de se estabelecer critérios para a seleção dos recursos codificadores utilizados na investigação temática.

A partir da situação contraditória “migração e dificuldades de assimilação nos estudos são alguns fatores que levaram os alunos a abandonar ou a não frequentar a escola”, foram extraídos três ângulos temáticos que fundamentaram os critérios para a escolha dos recursos: Migração, Analfabetismo e Região Nordeste.

Chegou-se, então, aos seguintes critérios:

- a) dispor de canais auditivos e visuais, pois a maioria dos educandos não dominava a leitura escrita;
- b) a presença dos ângulos temáticos, ou seja, representar as situações existenciais contraditórias conhecidas pelos educandos, possibilitando sua aproximação e seu reconhecimento.

Selecionados os tipos de canais e os ângulos, os recursos eleitos foram: o filme “Narradores de javé”, de Eliane Caffé, e a canção “Fotografia 3 X 4” de

Belchior, como codificadores a serem utilizados, nos primeiros encontros com os educandos.

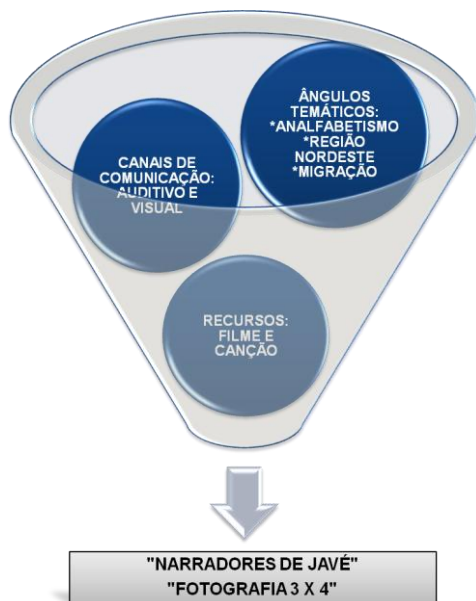


Figura 2: A escolha dos codificadores para os círculos de memória

O filme²⁵ evidencia os ângulos temáticos, ao expressar a situação de analfabetismo em uma determinada região nordestina, Javé, caracterizada por sua paisagem e enfatizando a memória oral como uma das formas de comunicação características das comunidades “não-letradas”.

Em contraposição a essa situação, evidencia-se o desafio de legitimar a história do vilarejo de Javé, por meio de um dossiê que requer a escrita.

A canção de Belchior²⁶ trata dos obstáculos enfrentados pelos nordestinos em situação de migração, bem como as dificuldades encontradas para a manutenção da vida, nas grandes cidades.

Esses foram os crivos críticos para a validação desses recursos, como representativos das contradições da realidade dos sujeitos e a escolha das codificações foi coerente, contemplando os ângulos temáticos selecionados.

Nessa etapa, a seleção dos codificadores, incluindo os canais e os recursos, cumpria as principais exigências dos princípios apontados por Freire (2009): representar situações conhecidas pelos indivíduos; apresentar relações dialéticas

²⁵ Ver sinopse do filme, no apêndice II.

²⁶ Ver letra da música, no anexo I.

entre o que representam e seus contrários; possibilitar a abertura para outros temas e a codificação como situação problematizadora.

No que se refere aos recursos adotados nessa pesquisa, filme e canção, esses auxiliam na abertura de um caminho comunicativo, sensibilizador e estético, alternativo à representação verbal ou à palavra escrita.

O filme e a canção sensibilizam, emocionam, possibilitando um estado de imersão dos educandos nas suas memórias, por meio da empatia com os personagens, isto é, se reconhecendo e se projetando nos personagens.

Para ilustrar esse processo, uma das cenas do filme, em que, no vilarejo, um barbeiro faz a barba de um dos personagens, à sombra de uma árvore, e os seus materiais de trabalho são colocados em uma bicicleta, indicando que ele realiza seu ofício, de casa em casa.

Ao entrar em contato com o universo dessa cena, um dos alunos trouxe a seguinte fala significativa:

“Me veio na memória uma coisa que nunca pensei: na cidadezinha onde eu morava, tinha um barbeiro feito aquele do filme... Ele passava de casa em casa fazendo barba... Muito legal tê lembrado disso...”

A identificação do educando com a personagem demonstra a imersão realizada por ele na sua história de vida, pois a sua realidade codificada o leva a pensar sobre essa realidade.

Sobre isto, Freire explica que “na análise de uma situação existencial concreta, “codificada”, se verifica exatamente este movimento do pensar” (2009, p. 112).

Esse movimento só é possível, porque a partir do reconhecimento da realidade, vivida pelos educandos, os momentos pedagógicos e investigativos são organizados.

Numa perspectiva dialógica de educação, os sujeitos da pesquisa têm poder de decisão e a oportunidade de exercer sua vez e sua voz, pois o diálogo é visto como um direito que os participantes têm de praticá-lo e não uma concessão.

Portanto, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da educação problematizadora, é importante que os participantes sejam subsidiados com os

codificadores para dialogar e sejam desafiados refletir sobre as situações contraditórias codificadas.

Nesse sentido, o filme e a canção, apesar de apresentar as contradições de forma simples, não deixaram de oferecer variadas possibilidades de análise de descodificação.

Na próxima etapa, descreve-se a inauguração dos diálogos descodificadores em forma de “Círculos de Memória”, alternativos ao que Paulo Freire (2009) nomeou de “círculos de investigação temática”, sua fundamentação e execução prática.

3.3. Inauguração dos diálogos descodificadores: Os Círculos de Memória

A terceira etapa iniciou-se, a partir do diálogo efetivo com os educandos da turma I C, por meio dos Círculos de Memória, ocorridos em sala de aula.

Os quatro encontros dos Círculos foram divididos e nomeados da seguinte forma:

a) Círculos de Memória: o resgate da trajetória de vida - objetivou conhecer a história dos participantes e realizou-se em dois encontros.

b) Círculos de Memória: a trajetória codificada - trouxe o debate dos recursos codificadores escolhidos, o filme e a canção e realizou-se em dois encontros.

a) Círculos de Memória: o resgate da trajetória de vida

Nesse primeiro Círculo de Memória, apresentou-se a proposta aos participantes, revelando a intenção da pesquisa, seus objetivos e estratégias, sensibilizando-os à participação.

Assim, todos foram convidados, mas deixando a decisão de participar e se envolver na investigação ou não a critério de cada um.

Com a adesão total dos sujeitos, esses foram estimulados a contribuir com o depoimento sobre a sua história de vida, partindo das questões orientadoras, previamente elaboradas:

- a) “Qual a minha origem?” (aspectos referentes ao local e ano de nascimento, família, etc);

- b) “Quem sou eu?” (características pessoais, convicções sociopolíticas, culturais, trabalho, moradia atual, etc.);
- c) “Por que estou no CIEJA?” (fatores que contribuíram para a escolha do CIEJA como ambiente social e educativo);
- d) “O que pretendo fazer com o que aprender aqui?” (perspectivas de futuro, a partir das vivências e aprendizagens constituídas no CIEJA).

No entanto, de início, o silêncio instalado, durante alguns minutos, requisitou uma intervenção da professora-pesquisadora, que iniciou o primeiro depoimento, como forma de incentivo e de aproximação dos educandos.

Cada participante contou a sua história, procurando responder às questões colocadas, uns de forma breve e outros com maior detalhamento de informações.

Da ocorrência do primeiro Círculo de Memória, 19 falas significativas dos participantes foram transcritas²⁷, com a história de vida de cada um, a serem utilizadas na seleção posterior dos temas geradores, apresentados, na quarta etapa de investigação dessa pesquisa.

b) Círculos de Memória: a trajetória codificada

Nessa última fase dos Círculos de Memória, ocorreram dois encontros para o trabalho com os recursos codificadores.

A canção e o filme propiciaram o reconhecimento das situações codificadas com as situações existenciais dos participantes, promovendo uma nova visão da realidade e novos conhecimentos.

O filme *Narradores de Javé* foi exibido e o debate se iniciou, a partir das primeiras impressões acerca do título do filme, desafiando os participantes a comparar as aproximações entre suas hipóteses e o conteúdo do vídeo.

O diálogo sobre o filme foi instigado pela seguinte questão: *O que é que vocês viram, ouviram e sentiram, a partir do filme?*

As discussões realizadas sobre o filme trouxeram mais 12 falas significativas, que foram anotadas e posteriormente transcritas²⁸.

²⁷ Ver apêndice III.

²⁸ Ver apêndice IV.

Nesse contexto, diversos aspectos evidenciados pelo filme foram comentados, tais como: a descrição da paisagem nordestina; o tipo de linguagem utilizada pelos personagens; as dificuldades enfrentadas por pessoas que não sabem ler e escrever; o poder detido por quem domina o código escrito; as condições de vida e cultura do povo nordestino e as suas profissões; a influência das autoridades na dinâmica social, dentre outros.

No encontro seguinte, o grupo foi convidado a ouvir a música *Fotografia 3X4*, de Belchior, atentando para as possíveis relações com o filme e as discussões realizadas, anteriormente.

Inicialmente, indagou-se sobre o conhecimento prévio da canção e do cantor²⁹, e uma das participantes cantou um trecho da canção *Apenas um Rapaz Latinoamericano*.

Na sequência, levantaram-se hipóteses sobre o título da canção, que foi ouvida, por mais de uma vez.

O debate sobre as percepções dos participantes completou os aspectos identificados no filme e as falas significativas resultantes do debate foram transcritas.³⁰

Destaque-se a recorrência, nas falas, sobre a peregrinação existente em ambos os codificadores: a andança messiânica até a fundação de Javé; a partida forçosa dos habitantes do vale inundado pelas águas da represa; a trajetória do cantor marcada pela saída do Nordeste, chegada e permanência no Sudeste.

Todo o processo de codificação e decodificação ocorreu com base no princípio ético da participação consentida, por se tratar de uma pesquisa realizada **com** os estudantes e não **para** eles e nem **sobre** eles.

Desse ponto de vista, a participação dos sujeitos do processo torna-se ativa, porque não se reduz a um simples discurso em conversas descontextualizadas, mas deriva do efetivo diálogo intertextualizado com a obra freireana, travado a partir da escuta atenta e respeitosa e das problematizações desafiadoras e igualmente respeitosas.

Para elucidar, Freire aponta que:

²⁹ Em todas as projeções ou audições musicais, foi trazida a biografia dos autores. No caso dessa pesquisa, devido ao número reduzido de encontros semanais, os dados biográficos foram trabalhados sucintamente.

³⁰ Ver apêndice V.

Dialogar não é tagarelar. Por isso pode haver diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica, de um professor a quem os alunos assistem não como quem come o discurso, mas como quem aprende sua inteligência. (1995, p. 81).

A partir da visão da educação libertadora, o diálogo, como eixo central, toma corpo em suas diferentes dimensões, inclusive no silêncio.

Na medida em que os alfabetizandos são convidados a falar de suas vidas, sentem-se inseguros, pois não estão acostumados à escuta.

Então, o silêncio, que se mostra importante e passível de leitura na Educação Libertadora, é completamente inteligível, quando se mantém como um meio de resistência, por parte dos indivíduos, que, ao serem convidados para participar dos círculos de memória, conservam a impressão de não pertencerem ao grupo, não se reconhecendo nesse ambiente dialogante.

Nesse ponto, torna-se importante a postura da educadora-pesquisadora, pois a situação de sala de aula cria uma tensão na relação professora-estudantes e acaba dificultando o alcance de alguns objetivos pedagógicos estabelecidos na educação dialógica. Portanto, uma relação de confiança e simpatia deve de ser conquistada, aos poucos, pela educadora e pelos estudantes.

De acordo com Freire, o diálogo *não é uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos. Isto é, ela tem limites e contradições que condicionam o que podemos fazer.* (1986, p. 126). Portanto, “o diálogo não existe num vácuo político. Não é um “espaço livre” onde se possa fazer o que se quiser” (Idem), é um espaço de participação e trocas.

Os diálogos travados com os alfabetizandos, sujeitos dessa pesquisa, foram permeados por um contexto próprio, que originou um programa específico de formação para o Módulo I C.

Isso implica uma dinâmica diferente de qualquer conversa informal, num contexto do cotidiano, implica a ação dialógica na busca de um programa de ensino.

Após as descodificações realizadas, a partir do filme *Narradores de Javé*.e da música *Fotografia 3X4* como codificadores da realidade, os alunos e alunas apresentaram avanços sobre a percepção da importância da leitura e escrita do mundo e da palavra, mas reconhecem a importância do “saber de experiência feito” para a consolidação da sociedade:

“Quem não sabe escrevê, tem que tê malícia: tem que vê o sentido que o sol vai. Se não é que nem cego”...

“Eu sô mestre de obra, mas quem não sabe lê e escrevê não pode sê isso... Dizem que sô mestre na prática, mas não tem teoria, porque tudo precisa de agenda, projeto escrito, do quê adianta? Todos nós tinha que saber a lê e a escrevê, até a faxinêra, que tem que lê os produto...”

“Tem um monte de gente que sabe lê e escrevê e não faz o que eu faço.”

Compreenderam que a escrita também serve como instrumentos de dominação e segregação social:

“Pro cara estudado não falta nada. Ele consegue o que ele qué. Sem estudo ele tá morto! Só ia podê cavá o chão, limpá chão, sê mandado por alguém e não pode andá sozinho.”

Concluíram que a memória oral pode ser mudada e traz possibilidades de interpretações distintas da realidade, tomando, como exemplo, a história do Brasil, que pode ser explicada pelo mote dos excluídos e que, entretanto, foi registrada, sob a ótica do dominador europeu, que detinha as habilidades para o registro oficial.

Muitos foram os participantes que entenderam que cada memória é singular e depende do ponto de vista de quem a constrói e isto, necessariamente, não quer dizer que a versão X ou Y seja a verdadeira. Reconheceram a importância do papel da ciência para fornecer dados mais seguros, mas que, por outro lado, o discurso científico, nos tempos, normalmente, fica muito distante da população:

“Cada um falava uma coisa ‘puxando a sardinha’ pro seu lado... Aí, o hôme endoidô de vez, como é que alguém pode escrevê assim?”

“Mais se ele tivesse conseguido fazê o tal do documento científico lá, o... como é que é mesmo o nome? O tal de dossiê... Eles tinha dado um jeito da cidade não inundá.”

“Tinha nada! Você acha que os poderoso dá ouvido pro povo?”

E acabaram expressando uma indignação sobre as relações de poder, pois ainda não perceberam que o povo também pode ter poder.

A realização dessa etapa de conhecimento da realidade, com o auxílio dos codificadores, ajudou os participantes a reconhecerem os valores atribuídos às suas trajetórias de vida, na organização curricular, oportunizando a todos alguns momentos de rememoração, autoidentificação enquanto sujeitos históricos e reflexão crítica sobre as contradições que geram as mazelas sociais.

Os diálogos decodificadores e as reflexões realizadas, após os Círculos de Memória reforçaram a premissa do programa de trabalho a ser construído, a partir da seleção dos temas geradores.

É importante lembrar que os temas são geradores, porque apresentam o conjunto de limites explicativos dos sujeitos diante da realidade vivida, que precisam ser problematizados, estimulando o processo de ação-reflexão-ação.

Assim, o próximo tópico trata melhor sobre o trabalho com os temas geradores e a sistematização do programa de ensino.

3.4. O estudo sistemático dos achados: o arrolamento dos temas geradores

A quarta etapa aponta os resultados coletados nos Círculos de Memória, por meios das falas significativas, descritas, organizadas e analisadas, objetivando compor o material utilizado para a elaboração do programa a ser desenvolvido com os educandos, na área das Ciências Humanas.

a) Organizando as falas resultantes dos Círculos de Memória:

As falas significativas selecionadas, a partir dos quatros Círculos de Memória da pesquisa-ação, totalizaram quinze³¹, que reiteraram e complementaram as visões de mundo explicitadas pelos participantes.

As quinze falas foram analisadas e chegou-se ao resultado de quatro falas, que eram totalizadoras e continham as demais.

b) A escolha do Tema Gerador

A fala 12 foi escolhida como tema gerador

³¹Ver as três falas que completam as doze anteriormente citadas no apêndice VI

Tema gerador
<i>“Quem não sabe escrevê, tem que tê malícia: tem que vê o sentido que o sol vai. Se não é que nem cego”</i>

Tabela 3: O Tema Gerador Selecionado

Portanto, essa fala sintetiza as contradições centrais identificadas nas demais falas.

✓ **Análise das contradições nas falas selecionadas**

- No “Norte”, o povo é ignorante e de origem pobre. O trabalho é mais importante que o estudo e não há interesse em estudar, portanto, quem não sabe ler e não tem nada na vida, nenhuma perspectiva de transformação da realidade.
- NÚCLEOS CENTRAIS: CULTURA, NORDESTE, TERRITÓRIO, REGIÃO, CAMPO E CIDADE, CONTROLE DE NATALIDADE
- Na roça tem o que comer, mas não tem cultura e só quando passa fome é que o ser humano deseja vida digna.
- NÚCLEOS CENTRAIS: CULTURA, TRABALHO, EMPREGO, CIDADANIA, DEMOCRACIA, FORMAS DE GOVERNO, POLÍTICA
- Os quem têm poder e são “letrados” é que mandam e o povo, pobre e ignorante obedece, então, não adianta participar das decisões da sociedade, por meio do voto, porque não dá resultado.
- NÚCLEOS CENTRAIS: ÉTICA, SISTEMA ECONÔMICO-POLÍTICO, TECNOLOGIA, INDUSTRIALIZAÇÃO
- A realidade é que se a pessoa sabe ler, pode registrar a sua história. Quem vem da roça não tem documentos e não conhece nada da cidade grande, é ignorante. Não vai aprender a ler, porque essa cultura não lhe pertence.

Arruma emprego na construção civil e não sabe a função sociocultural das coisas da cidade e sofre por isto. Deus e a família são os pontos de equilíbrio.

- NÚCLEOS CENTRAIS: RELAÇÕES DE PODER, CAPITAL, DESIGUALDADES SOCIAIS, ÊXODO RURAL

c) Os Temas-dobradiça

A esse conjunto de temas, foram acrescentados os “temas-dobradiça” considerados importantes para ajudar os alfabetizandos, no processo de superação da consciência ingênua ou mágica do mundo e de suas contradições, ampliando esse olhar para um entendimento crítico.

Dessa maneira, os “temas-dobradiça” escolhidos abordariam os seguintes conceitos/conteúdos:

“Temas-Dobradiça”	
Campo e cidade	Território
Industrialização	Paisagem
Ética	Tecnologia
Trabalho	Política
Cultura	Industrialização
Democracia	Êxodo Rural
Cidadania	Regiões brasileiras
Sistemas de governo	Controle de Natalidade
Sistemas econômicos	Desemprego

Tabela 4: A Seleção dos “Temas-dobradiça”

d) Escolha dos codificadores

A codificação das falas selecionadas foi orientada por alguns critérios que se fundamentam nos pressupostos da *Pedagogia do Oprimido* (2009), tendo em vista que Freire ressalta que a fala escrita em si, não representa grande significado para

jovens e adultos não-alfabetizados, ou seja, outro código deveria ser utilizado para a inauguração dos diálogos descodificadores.

Para o fim pretendido, os códigos escolhidos deveriam seguir alguns princípios ou condições básicas:

- a) Ser filmes ou canções;
- b) Expressar a reincidência de termos, palavras e percepções que revelam visões de mundo pelos estudantes;
- c) Mostrar dialeticamente as “situações-limite” identificadas nas falas do grupo e o conjunto dos seus contrários;
- d) Trazer concretamente as explicações ingênuas feitas pelos alfabetizandos sobre as “situações-limite”;
- e) Tornar perceptíveis conflitos, contradições sociais e, principalmente, revelem circunstâncias significativas para os educandos, de forma que eles se reconheçam nos codificadores.

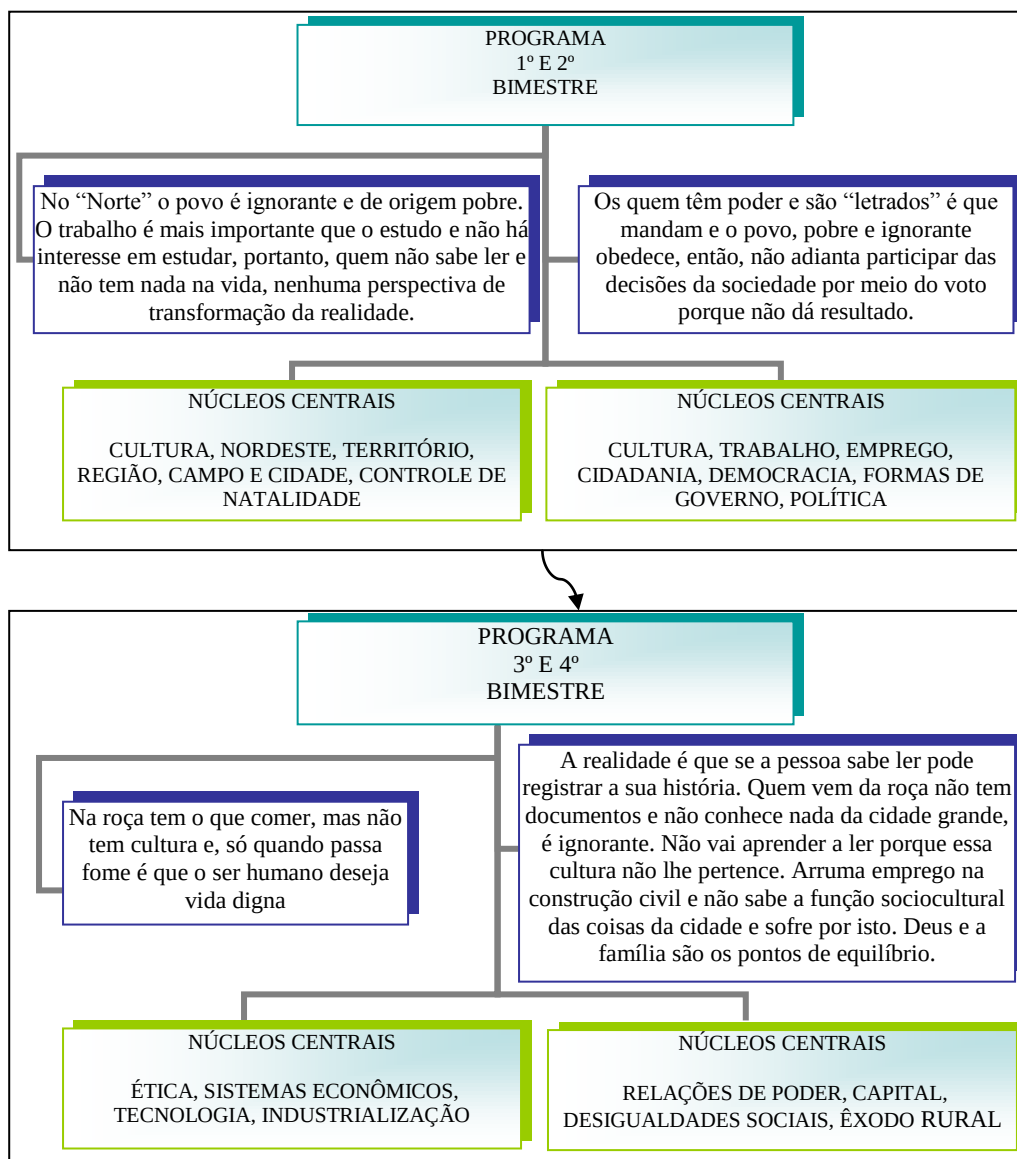
Abaixo, a figura demonstra as relações entre os temas-dobradiça e os recursos codificadores:



Figura 3: Os Temas-dobradiça: em relação aos codificadores/descodificadores

Com os codificadores e os “temas-dobradiça” em mãos, o conteúdo programático foi elaborado para ser trabalhado, no decorrer do ano letivo, dividido em quatro bimestres.

O esquema a seguir mostra o conteúdo programático elaborado:



Esquema 3: O Programa Dividido em 4 Bimestres

3.5 As oficinas temáticas

As oficinas pedagógicas, nessa pesquisa, apresentaram uma organização e desenvolvimento similares aos círculos de cultura, realizados por Freire (2009). Assim, para articular uma proposta curricular crítica, os conteúdos, os métodos e as estratégias de ensino e aprendizagem foram reorganizados, efetivando a

participação e a criação dos sujeitos envolvidos, no processo de construção dos seus conhecimentos.

Essa etapa organizou-se da seguinte forma:

- a) Caracterização da Oficina Temática;
- b) Oficina 1 – Vida Maria e Sete Marias;
- c) Oficina 2 - Ilha das Flores e Comida, É;
- d) Oficina 3 - Quanto Vale ou é por Quilo? e Admirável Gado Novo;
- e) Oficina 4 - Homem que virou Suco“ e “Mourão Voltado.

A descrição e análise dessa última etapa recaíram sobre a execução do programa elaborado, na etapa anterior.

a) Caracterização da Oficina Temática

As oficinas temática são técnicas de trabalho em grupo, caracterizadas por possibilitar a construção coletiva do conhecimento, a análise da realidade e a confrontação das contradições nela evidenciadas, bem como a troca de experiências.

Os conteúdos do programa de cada oficina corresponderam a cada bimestre de trabalho. O programa geral totalizou o trabalho desenvolvido, durante o ano de 2010, e todos os conteúdos originaram-se dos temas geradores, extraídos a partir dos processo de investigação temática, descrita e analisada, durante essa pesquisa.

Nos próximos itens, estão descritos e analisados os objetivos e os conteúdos mais significativos de cada oficina.

b) Oficina 1: “Vida Maria” e “Sete Marias”

O objetivo central dessa oficina foi o de problematizar o conceito de cultura.

Para tanto, foram trabalhadas as características e localização da Região Nordeste, estabelecendo-se as diferenças entre território e paisagem e inseriu-se o trabalho com cartografia, no tratamento da divisão regional do Brasil.

Ainda abordou-se a interdependência entre o campo e a cidade, e tratou-se do conceito de controle de natalidade.

Os codificadores, decodificadores, temas-dobradiça e as problematizações estão sintetizados, no quadro:

MÓDULO I C OFICINA 1		
1º BIMESTRE		
CODIFICADORES E DESCODIFICADORES	“TEMAS-DOBRADIÇA”	PROBLEMATIZAÇÕES
Filme “Vida Maria” (Codificador) Canção “Sete Marias” (Descodificador)		“O que é cultura?” / “O que significa ser culto (a)?”
		“Quais as características da paisagem nordestina?” / “Quais as diferenças e aproximações com a região Sudeste?”
		“Qual a diferença entre território e paisagem?” / “Qual a localização do Nordeste e do Sudeste, no mapa do Brasil?” / “Que território é maior: São Paulo ou Bahia?”
	Cultura	
	Paisagem	
	Território	
	Regiões brasileiras	“Como se dá a divisão regional brasileira?” / “O que são estados?”
	Campo e cidade	
	Controle de Natalidade	“Quais as diferenças e aproximações entre as atividades do campo e da cidade?” / “O que é interdependência econômica?”
		“Existe uma relação entre o número de filhos de uma família do campo e uma família da cidade?” / “Por quê?”

Tabela 5: Oficina 1

“Vida Maria”³² é um desenho feito em computação gráfica e produzido no estado do Ceará.

No filme, a trajetória das Marias se repete de geração em geração, apresentando uma situação existencial como determinação histórica e cultural, isto é, as descendentes da família estão pré-destinadas a repetirem as mesmas trajetórias de suas mães.

No entanto, o recurso da canção foi utilizado como descodificador do código anteriormente trabalhado. A canção “Sete Marias”³³ apresentou uma realidade oposta à anterior, isto é, cada uma das Marias da canção traçou sua própria trajetória de vida.

³² Ver sinopse no anexo II.

³³ Ver letra da canção no anexo III

Esse processo de codificação com o recurso do filme apresentou a situação problematizadora, a ser debatida e decodificada pelos educandos.

O recurso da música como decodificador trouxe a reflexão crítica sobre a situação, ou seja, a possibilidade de alteração das trajetórias de vida.

Essa relação crítica e dialética ocorre, pois “na medida em que, ao fazê-lo, vão percebendo como atuavam ao viverem a situação analisada, chegam ao que chamamos antes de percepção da percepção anterior” (2009, p. 127)

c) Oficina 2: “Ilha das Flores”³⁴, “Comida”³⁵, “É”³⁶

Essa segunda oficina buscou aprofundar o conceito de trabalho, estabelecendo as relações entre trabalho e emprego. Essa relação possibilitou a construção do conceito de cidadania e, posteriormente, o trabalho com o conceito de democracia, chegando à problematização sobre a política e as esferas de participação.

Os codificadores, decodificadores, temas-dobradiça e as problematizações estão sintetizados, no quadro abaixo:

MÓDULO I C PROGRAMA DE ENSINO 2º BIMESTRE		
CODIFICADORES E DESCODIFICADORES	“TEMAS- DOBRADIÇA”	PROBLEMATIZAÇÕES
Filme “Ilha das Flores” (Codificador) Canção “Comida” (Decodificador) Canção “É” (Decodificador)		“O que é trabalho?” / “Quais as diferenças entre trabalho e emprego?”
	Trabalho	
	Cidadania	“Quem são os cidadãos (ãs)?” / “Voto é coisa de cidadão (ã)?”
	Democracia	“O que é democracia?” / “O Brasil é um país democrático?”
	Sistemas de governo	“Quais são os sistemas de governo existentes?” / “Qual o sistema de governo adotado pelo Brasil?” / “Quais as obrigações dos governantes?”
	Política	
		“O que é política?” / “Você gosta de política?”

Tabela 6: Oficina 2

³⁴ Ver sinopse no anexo IV

³⁵ Ver letra da canção no anexo V

³⁶ Ver letra da canção no anexo VI

O documentário “Ilha das Flores”, recurso codificador, trata de um fato verídico sobre pessoas, com ênfase em mulheres e crianças, que vivem num local, onde é depositado todo o lixo da cidade.

Durante a narração do filme, são apontadas questões sobre as relações de trabalho e sobrevivência, além de situar os seres humanos, seres que raciocinam, tentando sobreviver no meio dos demais animais.

No filme, existe a denúncia das desigualdades sociais existentes no país, onde poucas pessoas vivem em boas condições, enquanto grande parte da população vive em situação de miséria, disputando comida com os porcos no lixo.

Dessa forma, focaliza as contradições sociais, desvelando cientificamente a realidade social, remetendo a questionamentos importantes, que servem como disparadores para as discussões sociais: “Quem são os marginalizados que sobrevivem à base dos restos de porcos? Quais os direitos universais estão sendo negados a essas pessoas? Quais as causas dessas desigualdades sociais? Existe liberdade?”, dentre outras questões problematizadoras.

A canção “Comida” foi composta, nos anos 80, e teve como objetivo denunciar as desigualdades sociais e protestar contra as políticas públicas e a crise econômica, política e sociocultural no Brasil, que produz a exclusão da maioria da população.

Na canção, recurso decodificador, se questiona as necessidades básicas dos seres humanos para a sobrevivência, pois o homem não necessita só de pão.

A “fome” na canção articula os desejos e as necessidades humanas e a crítica social expressa na canção evidencia a atividade humana trabalho, meio pelo qual os homens produzem a cultura.

Por fim, a canção “É” de Gonzaguinha aborda os temas sociopolíticos e culturais da sociedade brasileira, propondo uma discussão sobre os direitos dos seres humanos, enquanto cidadãos.

As duas canções, recursos decodificadores, denunciam as contradições sociais, enquanto o filme “Ilha das Flores” descreve as mazelas sociais, portanto, codifica-as.

d) 3ª Oficina: “Quanto Vale ou é por Quilo?”³⁷, “Admirável Gado Novo”³⁸

Nessa terceira oficina, foi trabalhado o conceito de ética. Em seguida, foram abordados os sistemas econômicos, estabelecendo as relações entre os sistemas econômicos, tecnologias e industrialização. Por fim, problematizou-se o desemprego, buscando compreender as suas causas e consequências.

Os codificadores, decodificadores, temas-dobradiça e as problematizações são apresentados, no quadro abaixo:

MÓDULO I C PROGRAMA DE ENSINO		
3º BIMESTRE		
CODIFICADORES E DESCODIFICADORES	“TEMAS- DOBRADIÇA”	PROBLEMATIZAÇÕES
Filme “Quanto Vale ou é por Quilo?” (Codificador) Música “Admirável Gado Novo” (Decodificador)		“O que é ética?” e “falta de ética?”
	Ética	“O que é capitalismo, socialismo, comunismo (primitivo e científico)?”
	Sistemas econômicos	“Como os recursos tecnológicos influenciam no sistema econômico?”
	Tecnologia	“Quais os impactos da industrialização na sociedade?”
	Industrialização	“Quais as relações entre tecnologias, industrialização e desemprego?”
	Desemprego	

Tabela 7: OFICINA 3

O filme “Quanto vale ou é por quilo?” é um documentário que faz uma denúncia jornalística, conceituando e problematizando as contradições existentes na sociedade, principalmente no que se refere às relações de trabalho e à mão-de-obra escrava.

O filme, recurso codificador das situações existenciais, tece uma trama, desde o período da escravidão no Brasil, comparando o trabalhador da atualidade aos escravos, apontando para a exploração do trabalhador, cuja lógica está presente na sociedade de classes, e revelando a permanência dessa relação entre oprimidos e opressores.

³⁷ Ver sinopse no anexo VII

³⁸ Ver letra da canção no anexo VIII

A canção “Admirável gado novo”, recurso decodificador, denuncia a condição da grande massa alienada, submetida à exploração e às opressões dos dominadores.

Faz uma crítica severa ao capitalismo, ao consumismo, colocando os trabalhadores como a engrenagem explorada pela grande máquina capitalista, comparando-os a cabeças de gado, marcadas pelas mazelas sociais.

f) Oficina 4: “O Homem que virou Suco”³⁹ e “Mourão Voltado”⁴⁰

Essa última oficina buscou refletir as relações de poder, na sociedade capitalista, trabalhando os conceitos de participação popular, cidadania e democracia, articulados às discussões entre a dinâmica social e as desigualdades sociais.

Os codificadores, decodificadores, temas-dobradiça e as problematizações estão sintetizados, no quadro abaixo:

MÓDULO I C PROGRAMA DE ENSINO		
4º BIMESTRE		
CODIFICADORES E DESCODIFICADORES	“TEMAS- DOBRADIÇA”	PROBLEMATIZAÇÕES
Filme “O Homem que Virou Suco” (Codificador) Música “Mourão Voltado” (Decodificador)		“Como se produz um ‘suco de homem’?”
	Relações de poder	“Quem tem lugar na sociedade capitalista?” “Com quem está o poder?” “O povo tem poder?”
	Miséria/ Pobreza	
	Êxodo Rural e Urbanização	“Quais as razões das desigualdades sociais?”
		“Quais os impactos causados pelo êxodo rural?”
AVALIAÇÃO FINAL		

Tabela 8: Oficina 4

O filme “O Homem que virou suco”, recurso codificador, retoma a trajetória do migrante nordestino, que é oprimido na grande cidade, codificando a situação

³⁹ Ver a sinopse do filme no anexo IX

⁴⁰ Ver a letra da canção no anexo X

problematizadora da migração, por condições desiguais de vida, tanto econômicas, como sociais, entre as regiões do país. Denuncia as relações de desigualdade, condições de moradia do povo pobre e a lógica social que discrimina o artista popular.

A canção “Mourão voltado” foi composta por Vital Farias, especialmente, para o filme em questão, discutindo as relações de trabalho e problematizando as condições de vida do migrante nordestino, utilizado como mão-de-obra barata, decodificando, portanto, a situação inicial codificada.

Os alunos esboçaram uma receita de “Suco de homem”⁴¹, evidenciando a opressão, a pobreza, como ilustra a situação da aluna que se encontra em São Paulo em condição de semi-escavidão.

Em face à situação existencial codificada, por meio do recurso do filme ou da música, que representa uma totalidade das situações existenciais codificadas, a decodificação dos sujeitos proporciona uma parcelarização dessa totalidade, necessária à construção de seu novo conhecimento sobre a realidade.

Ao término desse processo constituído pelo conjunto das Oficinas Temáticas, essa caminhada educativa possibilitou uma formação em ação, tanto para os educandos sujeitos dessa pesquisa, quanto para a professora-pesquisadora.

Dessa forma, o processo de construção coletiva dos conhecimentos caracterizou-se pela permanente interação entre as experiências vividas dos educandos no seu cotidiano e o conteúdo que constituiu o programa, entrelaçando os ‘saberes de experiência feito’ e os conhecimentos científicos.

Essa articulação entre os diferentes saberes permeou a elaboração e a sistematização dos conhecimentos e foi marcada pela problematização das situações existenciais individuais e coletivas, gerando novos conhecimentos a cada desafio lançado.

O trabalho realizado nas Oficinas Temáticas com os recursos codificadores e decodificadores, filmes e canções, evidenciou a necessidade da inclusão da perspectiva dialética, necessária à compreensão dos problemas e dos conflitos vivenciados pelos participantes, desafiando-os à busca de sua superação.

Nesse percurso, pela própria adoção dos procedimentos metodológicos freireanos, o trabalho político de formação da cidadania e da humanização

⁴¹ Conferir trechos do diálogo que levaram à elaboração da receita no apêndice VII

concretizou-se face à ação educativa dialógica, solidificada pelos laços afetivos e pela solidariedade humana construída pelo grupo, identificadas pela forma de tratamento inserindo o “nós” nas falas significativas e nas problematizações.

As categorias freireanas presentes na trama conceitual, que direcionaram teórica e metodologicamente a pesquisa, foram evidenciadas em todas as ações desencadeadas em cada Oficina Temática e no conjunto delas, articulando o macro e o micro, a unidade e a totalidade, o local o o universal, e, principalmente, o teórico e o prático.

Essa permanente atenção à efetivação de uma prática educativa crítica é requisito central para a efetivação de uma educação libertadora, que, segundo Freire, “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar (...)” (FREIRE, 1996, p. 43)

Por fim, os participantes chegaram a considerações importantes sobre o próprio ato de ler escrever, ou seja, a educação de adultos como um processo restrito de aprendizagem da leitura da palavra, mas sobretudo do direito que todos os seres humanos têm de educabilidade, de se tornarem cidadãos, desvelando o caráter ético e político da educação.

Ao finalizar-se a exposição e as análises dos elementos que construíram essa pesquisa, passa-se a tecer as considerações finais do presente trabalho.

Considerações Finais

Na presente pesquisa, foram apresentados os passos da elaboração de uma proposta de intervenção curricular docente, direcionada para a Educação de Jovens e Adultos, à luz dos pressupostos metodológicos e epistemológicos de Paulo Freire.

Delineou-se um processo educativo, partindo das indagações sobre as necessidades de reorganização curricular para essa modalidade de ensino e propondo uma alternativa concreta para a superação dos limites encontrados na prática realizada em sala de aula.

Na busca da superação desse limites, que não poderiam ser vistos como elementos imobilizadores, mas como desafiadores, é que o pensamento freireano se colocou como fonte de inspiração, alimentando de esperanças e de utopia o horizonte educacional e humano dessa proposta.

Para alcançar a sua efetivação, era imprescindível a adoção de uma metodologia que pudesse se aproximar, ao máximo, da realidade dos educandos e da escola. Além disso, teria de levar em consideração o contexto social mais amplo, isto é, os condicionantes históricos, econômicos e políticos que produziram e produzem as relações sociais de desigualdade, analfabetismo, miséria, dentre várias outras, que contribuem para a desumanização dos seres humanos.

Dessa forma, a pesquisa-ação demonstrou ser a metodologia mais adequada para a realização desse trabalho, mas, à busca de uma coerência político-pedagógica, deveria corresponder a uma lógica crítica.

É nesse sentido que a proposta baseou-se na teoria da Educação Libertadora de Paulo Freire, apontando para um processo investigativo rigoroso e amoroso, em que a relação dialético-dialógica se fez presente.

Assim, construir uma proposta crítica exige relacionar a realidade escolar com a realidade social, isto é, o local e o global, necessitando, para tanto, inserir conteúdos oriundos das experiências dos educandos e conteúdos escolares e científicos, justificando-se ser a base do currículo a busca de temas geradores.

Esses emergem das situações significativas que os sujeitos vivenciam, em suas realidades concretas, por isso, a construção do currículo implica a investigação

temática e, portanto, a busca desses temas geradores, não sendo possível definí-los previamente.

Face a esta constatação, o referencial teórico e metodológico só poderia amparar-se na educação dialógica freireana, que entende a ação participativa e, dialógica da pesquisa, em uma dimensão política de transformação social.

É nessa dimensão que se revelam os interesses, os compromissos, ou seja, as opções que os pesquisadores, professores, gestores, políticos, dentre outros, fazem.

São elas que direcionam as ações, em geral, e, em específico, as da educação, implicando nas decisões que se materializam nos programas, currículos, objetivos, metodologias, presentes nas práticas escolares.

Por isso, toda proposta que se pretende inovadora esbarra em limites, que vão para além do chão da sala de aula, ou seja, apenas a dedicação, a vontade e a rigorosidade científica do educador não são suficientes para que mudanças se efetivem na escola.

Além disso, reconhece-se que a escola, como outras instituições, possui autonomia relativa, já que representa uma das esferas da sociedade.

Nesse sentido, a instituição escolar, submetida à estrutura sócio-econômica e política antidemocrática, reproduz em seu espaço a rigidez dessa totalidade social, tornando o processo educativo cada vez mais truculento e ineficaz.

Dadas essas considerações, optou-se por desenvolver a pesquisa rigorosamente, a partir dos subsídios da educação dialógica de Freire, contrariando a lógica vigente, nos sistemas de educação, em geral.

Quando se fez essa opção, já se presumia que haveria entraves e que estes desencadeariam um processo de enfrentamento de resistência, indiferença ou descrença quanto à objetividade da proposta, com vistas à possibilidade de mudanças.

Durante a investigação, deparando-se com essas limitações, especialmente, provenientes da própria inadequação estrutural do currículo e da escola, enquanto instituição executora da ação educativa e do currículo, constatou-se uma lacuna na formação de professores, sobretudo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que redundava em práticas arbitrárias e antidialógicas, no cotidiano escolar.

A verificação da inexpressividade ou ausência de significados do currículo praticado originou o primeiro dos confrontos travados no campo de pesquisa, revelando-se na dificuldade de busca de parcerias para a realização do trabalho docente de maneira interdisciplinar.

Apesar de existirem espaços destinados à reflexão e à elaboração do trabalho coletivo, no âmbito do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), ou seja, as reuniões pedagógicas nomeadas de JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), estes não contribuem efetivamente para a formação e para a sistematização de um trabalho coletivo, pois neles ocorre uma orientação para o uso dos materiais e da proposta construtivista, de forma instrumental.

Apesar da equipe escolar ter demonstrado interesse pela metodologia freireana, os subsídios epistemológicos e a abordagem cultural e artística adotadas nesse trabalho evidenciaram a lacuna existente na formação docente, revelando a ausência de condições reais para a concretização da proposta, em questão.

Essa lacuna, visível nas práticas em ação, aponta para o esvaziamento político e ético de uma formação docente crítica, que desconsidera o “saber de experiência feito” que os educandos da Educação de Jovens e Adultos trazem consigo, tornando a dinâmica do espaço escolar cansativa, visto que ela configura-se de forma repetitiva e sem significados para eles.

Essa generalização e rotineirização, ora por meio de transposições didáticas infantilizadoras, ora pela utilização de metodologias rígidas, antidialógicas e mecanicistas, leva o público da EJA à renúncia do direito de ler a palavra, a partir da sua leitura do mundo.

Dessa maneira, considerou-se fundamental ressaltar que a possibilidade do desenvolvimento do trabalho interdisciplinar traria contribuições qualitativas para a formação integral dos estudantes, quanto à apropriação dos saberes articulados, proporcionando uma visão mais ampla do mundo.

Sobre essa visão ampliada de mundo, a fala de um dos participantes da pesquisa é ilustrativa e reveladora: “Olha professora, se eu soubesse que eu tinha cultura, já tinha feito essa revolução que você tanto fala”.

Essa afirmação revela o processo de tornar a “ad-mirar” a sua visão ingênua da realidade para reflexioná-la e perceber suas interrelações, transformando-a.

A partir de todas as discussões e análises trazidas por essa pesquisa, considera-se que os resultados dela apontam para as possibilidades concretas da construção de um currículo crítico, desde que esse seja pautado pelos princípios dialógicos, participativos, éticos e políticos.

Cabe ressaltar que a proposta curricular e o material produzido, sistematizado e apresentado no terceiro capítulo dessa dissertação, não deve ser entendido como um guia ou uma proposta pronta a ser desenvolvida ou reproduzida, nas diversas situações educativas.

Esse material traz indicações teóricas e práticas para orientar e estimular novas ações educativas de docentes comprometidos com a construção de um currículo crítico e inovador.

Portanto, disponibilizam-se algumas indicações fundamentais sobre o uso de filmes e canções, como codificadores e decodificadores de temas geradores.

Quanto às questões didático-pedagógicas, é importante ressaltar que a utilização de filmes e canções não pode ser feita aleatoriamente, como recursos vazios de significação.

Portanto, a rigorosidade na escolha desses recursos devem seguir os pressupostos metodológicos e epistemológicos freireanos de codificação e decodificação.

A apresentação desse material deve ser feita aos participantes, de maneira contextualizada, portanto, as letras das canções e as sinopses dos filmes devem ser impressas, compondo o portfólio de atividades.

Assim como a biografia dos autores e o contexto, em que foram criadas as obras, devem ser explorados, exigindo uma organização prévia de tempos e espaços para a execução da prática, sempre relacionados ao contexto, em que foram produzidas as discussões no grupo.

O debate sobre as codificações e decodificações escolhidas deve ser gravado ou anotado com cuidado.

A organização desse material deve ser rigorosa, servindo como subsídio para a elaboração do conteúdo programático.

Finalmente, a presente pesquisa apresentou resultados positivos, tanto na dimensão da reorganização curricular, quanto na promoção de mudanças significativas na visão de mundo dos sujeitos nela envolvidos.

Reconhece-se que as mudanças propostas para a reorientação do currículo são pertinentes, precisam de tempo para ser pensadas e efetivadas, com maior amplitude, mas são relevantes e exequíveis.

Bibliografia

ABREU, Luis Alberto de & CAFFÉ, Eliane. *Narradores de Javé: roteiro* – 17ª versão. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

ANDRADE, João Batista de. *O homem que virou suco*. Organização: Ariane Abdallah e Newton Cannito, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Cultura – Fundação Padre Anchieta, 2005. (Coleção aplauso. Série cinema Brasil / coordenador geral Rubens Ewald Filho).

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. 3ª Ed. São Paulo, Brasiliense, 2006 (reimpressão 2008).

_____ *Currículo e poder. Educação e Realidade*. Porto Alegre, nº 14. 1989.

_____ *Educação e poder*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

_____ *A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um Currículo Nacional?* In: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez Editora, 1994.

_____ *Professores e Textos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

_____ *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, Vozes, 1999.

_____ *Educar à maneira da “direita”: As escolas e a aliança conservadora*. In: PACHECO, José Augusto, PARASKEVA, João Menelau & SILVA, Ana Maria.

Reflexão e Inovação Curricular. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga, 1998.

_____ *Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora*. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org

_____ *Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple*. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org

_____ & TEITELBAUM, Kenneth. *Clássicos: John Dewey*. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>, último acesso em 01/03/2011.

ARROYO, Miguel. *Reverendo os vínculos entre trabalho e educação: Elementos materiais da formação humana*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1991.

_____ *A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão*. In: Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos. Nº 11 – abril de 2001.

_____ *Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos* – 2ª edição, Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

_____ *Indagações sobre Currículo. Educandos e Educadores: seus direitos e o Currículo*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BARRETO, Vera & BARRETO, José Carlos. *Um sonho que não serve ao sonhador*. In. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília, UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BETTO. Frei. *Declaração Universal dos Direitos Humanos (versão popular)*. Comemoração do cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 2008.

BIANCHI, Sérgio & CANNITO, Newton. *Quanto vale, ou é por quilo?* Imprensa oficial, São Paulo, 2008.

BOBBITT, John Franklin. *O Currículo*. Lisboa: Didáctica, [1918] 2004.

BRUNEL, Carmen. *Jovens Cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre, Mediação, 2004.

CORTELLA, Mario Sergio. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo, Cortez, 2008.

DELIZOICOV, Demétrio. *Tensões e transições do conhecimento*. Tese de Doutorado - IFUSP/FEUSP, São Paulo, 1991.

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando & RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da Educação de Jovens e Adultos No Brasil*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

FERREIRA, Martins. *Como usar a música na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2002.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios: Um Ensaio Sobre Música e Educação*. São Paulo, UNESP, 1996.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo, Cortez, 1991.

_____ *A importância do ato de ler*. 44ª Ed. São Paulo, Cortez, 2003.

_____ *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. 2ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 1981.

_____ *À sombra desta mangueira*. São Paulo, Olho D'Água, 1995.

_____ *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo, Moraes, 1980.

_____ *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____ *Educação e mudança*. São Paulo. Paz e Terra, 1979.

_____ *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____ *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 1996 – (Coleção Leitura).

_____ *Pedagogia da Esperança*. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

_____ *Pedagogia da Indignação: Carta pedagógica e outros escritos*. São Paulo, UNESP, 2000.

_____ *Pedagogia do Oprimido*. 48ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2009 (Coleção Mundo Hoje).

_____ *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Freire, Ana Maria Araújo (Org.). São Paulo, Unesp, 2001.

_____ *Política e Educação*. 8ª Ed. São Paulo, Villa das Letras, 2007. (Coleção Dizer a palavra).

_____. *Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa a ensinar*. São Paulo, Olho D'água, 1997.

FREIRE, Paulo. In: VANNUCCHI, Aldo (Org.). *Paulo Freire ao vivo*. São Paulo, Loyola, 1983. (Coleção EDUC-Ação).

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad.: Adriana Lopes. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo & NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, Vozes, 1989.

FREITAS, José Cleber; SAUL, Ana Maria & SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. *Educação na cidade de São Paulo (1989 a 2000)*. 2ª edição. 40p. (Observatório dos Direitos do Cidadão: acompanhamento e análise das políticas públicas da cidade de São Paulo, 2). São Paulo, Pólis / PUC-SP, 2002.

FROMM, Erich. *A revolução da esperança*. Trad. Edmond Jorge. São Paulo, Círculo do Livro, s/d.

FUNARI, Sueli. *Caminhos da Educação de Adultos no município de São Paulo: o livro didático e a abordagem do texto literário*. USP, dissertação de mestrado, 2008.

FURTADO, Jorge. *Ilha das flores: Roteiro consolidado*. Casa de Cinema de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, Vozes, 1995.

HADDAD, Sérgio. *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB*. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo, Cortez, 1997.

_____. *Estado e Educação de Adultos (1964-1985)*. (Tese de Doutorado em Educação, 2 vol.). São Paulo, USP, 1991.

_____. *O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. São Paulo, Ação Educativa, 2000. Disponível em: www.acaoeducativa.com.br

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *O campo do currículo no Brasil: os anos noventa*. In: Currículo sem fronteiras, v. 1, n.1, p. 35 – 49, jan./junho, 2001.

_____. (ORG) *Currículo: Questões Atuais*. Papirus, 2003, Campinas, SP.

_____. *Apresentação in O campo do currículo hoje: debates em cena*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45. P. 109-117. Junho, 2007

_____. (org.) Para quem e como se escreve no campo do currículo: notas para discussão. In: Para quem pesquisamos. Para quem escrevemos. São Paulo, Cortez, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & DA SILVA, Tomás Tadeu da. *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma Introdução*. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & DA SILVA, Tomás Tadeu da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez, 1999.

NÓVOA, Jorge. *Apologia da relação cinema-história*. In: O Olho da História. Revista de História Contemporânea. V.1. N.1. Salvador: Bahia, Nov. 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Jovens e Adultos com Sujeitos de Conhecimento e de Aprendizagem*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, Mercado das Letras, 2001.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. *Significações e realidade: conhecimento*. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org). *Ousadia no diálogo*. São Paulo, Loyola, 1993.

SACRISTÁN, Gimeno. (1991). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª Edição. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

SAUL, Ana Maria. *A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP*. Revista E-curriculum, ISSN 1809-3876, São Paulo, v.1, n.2, junho de 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> Acessado em 26/03/2011.

_____. *A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire*. In: Apple, M. W. & Nóvoa, A. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto, Portugal, Porto Editora, 1998. P. 151-165.

_____. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 6ª Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. *Interdisciplinaridade na rede de ensino Municipal de São Paulo / SP*. In: Serbino, Raquel Volpato (et alii). *Formação de professores*. São Paulo, Unesp, 1998.

_____. & SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *O legado de Paulo Freire para as Políticas de Currículo e para a Formação de Educadores no Brasil*. Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. SOUZA, Ana Inês (org.) Curitiba, Editora Gráfica Popular, 2007.

_____. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. Tese de Doutorado, PUC/SP, São Paulo, 2004. Versão para a internet, disponível em http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/tese_gouvea.pdf

_____. *O Projeto Interdisciplinar, via Tema Gerador: a formação na práxis da reorientação curricular*. In: SAUL, Ana Maria (org). Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo: ética, docência e políticas públicas de educação. São Paulo, Articulação Universidade/ Escola, 2005.

SOARES, Leôncio José G. *Processos de Inclusão/Exclusão na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, Revista Presença Pedagógica, Volume 05, nº 30, 1999.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11ª Ed. São Paulo, Cortez, 2008.

TYLER, W. Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre, Globo, 1974. [Tradução de Leonel Vallandro. Título original: *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, *The University of Chicago*, 1949].

Documentos oficiais

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05 de outubro 1988. 25ª Ed. São Paulo. Saraiva, 2000.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. CNE. Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000.

_____. *Trabalho doméstico: direitos e deveres – orientações*. – 3ª Ed. – Brasília, MTE, SIT, 2007.

GUARULHOS, Secretaria da Educação de. *Subsídios para o Planejamento de 2006*. Circulação N.º02. São Paulo, Guarulhos, janeiro/2006.

SÃO PAULO (SP). SME. (Secretaria Municipal de Educação). Diretoria de Orientação Técnica (DOT). *Aprovação da Matriz Curricular do Projeto CIEJA, para vigorar em 2007*. SME/DOT/EJA – Parecer CME nº 88/06 – CEB – Aprovado em 21/12/2006.

_____ *Coletânea de Textos Legais – Portarias SME, Organização da RME, 2009.*

_____ Tribunal Superior Eleitoral. *Cartilha do Jovem Eleitor*. Internet, intranet e impressão de 5000 exemplares, TRE São Paulo, 2010.

_____ *DECRETO Nº 43.052, DE 04 DE ABRIL DE 2003*. Cria os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs. EJA / SME / DOT, 2003.

_____ *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos - EJA / SME / DOT, 2008.*

_____ *Caderno de orientações didáticas para EJA - Alfabetização: etapas alfabetização e básica – São Paulo : SME / DOT, 2010.*

_____ *Orientações Didáticas: Alfabetização e Letramento - EJA e MOVA / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.*

_____ *Reorganização da EJA: Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, EJA / SME / DOT, 2008.*

Fichas técnicas de filmes e músicas

Filmes

Ilha das Flores. Gênero: Documentário, Experimental. Diretor Jorge Furtado. Duração 13 min. Cor Colorido. Ano 1989.

“Narradores de Javé”. Gênero: Comédia. Duração: 100 min. Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé. Direção: Eliane Caffé. Lançamento (Brasil): 2003.

“O Homem Que Virou Suco”. Gênero: Drama. Duração: 90 min. Direção: João Batista de Andrade. Lançamento (Brasil): 1980.

“Quanto Vale ou é por Quilo?” Gênero: Drama. Duração: 104 minutos. Direção: Sérgio Bianchi. Ano de Lançamento (Brasil): 2005.

“Vida Maria”. Gênero: Animação. Duração 9 minutos. Diretor: Márcio Ramos. Ano de lançamento (Brasil): 2006.

Canções

“Admirável Gado Novo”. Zé Ramalho, álbum “A Peleja do Diabo com o Dono do Céu”, Composição: Zé Ramalho. SONY/BMG, 1979.

“Comida”. Titãs, álbum “Jesus não tem dentes no país dos banguelas”, Composição: Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer & Sérgio Brito. WEA, 1987.

“Família”. Titãs, álbum “Cabeça de dinossauro”, Composição: Arnaldo Antunes & Toni Bellotto. WEA, 1986.

“Fotografia 3 X 4”. Belchior, álbum “Alucinação”, Composição: Belchior. Philips, 1976.

“Mourão voltado”. Vital Farias, composto especialmente para a parte final do filme “O Homem que Virou Suco”, cenas das imagens aéreas de São Paulo. Composição: Vital Farias. 1980.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE I

PERFIL DISCENTE – CIEJA																	
Fichas de matrícula																	
Contêm dados sobre: o nome do (a) estudante, a data de nascimento, endereço residencial, comercial e avaliação classificatória.																	
Perfil dos (as) estudantes																	
- Adultos trabalhadores da construção civil, serviços domésticos, braçal; maioria nordestina; maioria de ex-trabalhadores rurais; analfabetos e analfabetos funcionais; Não residem ou trabalham no entorno da escola. - Em relação ao número de alunos matriculados, a dificuldade em manter a frequência escolar ainda continua, devido a uma série de motivos (emprego, família, saúde, filhos, viagens, etc), colocando os estudos em segundo plano. - Dificuldades financeiras, problemas familiares, necessidade de trabalhar, gravidez precoce, falta de orientação e incentivo familiar, mudança de residência constante, migração, dificuldades de assimilação nos estudos, fatores estes que os levaram a abandonar a escola antes de completar os estudos. - Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)																	
Expectativas dos (as) estudantes em relação ao CIEJA																	
- Consideram a escola importante, por diversos motivos: necessidade de concluir o Ensino Fundamental, após longo tempo sem estudar. - A carga horária e classe reduzida atendem às necessidades de estudo nos dias de hoje, numa metrópole como São Paulo - Necessidade de se atualizar - Luta por um futuro melhor e preparação para o trabalho.																	
	<table> <tr> <th>NEE</th><th>TOTAL</th></tr> <tr> <td>AUTISMO</td><td>2</td></tr> <tr> <td>DEFICIÊNCIA MENTAL</td><td>57</td></tr> <tr> <td>SÍNDROME DE DOWN</td><td>10</td></tr> <tr> <td>DEFICIÊNCIA FÍSICA</td><td>5</td></tr> <tr> <td>DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA</td><td>1</td></tr> <tr> <td>SURDEZ SEVERA/ PROFUNDA</td><td>5</td></tr> <tr> <td>TOTAL GERAL</td><td>80</td></tr> </table>	NEE	TOTAL	AUTISMO	2	DEFICIÊNCIA MENTAL	57	SÍNDROME DE DOWN	10	DEFICIÊNCIA FÍSICA	5	DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	1	SURDEZ SEVERA/ PROFUNDA	5	TOTAL GERAL	80
NEE	TOTAL																
AUTISMO	2																
DEFICIÊNCIA MENTAL	57																
SÍNDROME DE DOWN	10																
DEFICIÊNCIA FÍSICA	5																
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	1																
SURDEZ SEVERA/ PROFUNDA	5																
TOTAL GERAL	80																

PESQUISA DA POPULAÇÃO ATENDIDA PELO CIEJA EM 2009 (Dados do Projeto Pedagógico)			
1) Sexo: Masculino: 46% Feminino: 54% 2) Idade: de 14 a 20: 25% de 21 a 30: 17% de 31 a 40: 20% de 41 a 50: 19% acima de 50: 19% 3) Etnia: Indígena: 6% Asiático: 4% Afro-descendente: 38% Caucasiano: 52% 4) Região de origem? Sudeste: 32% Sul: 5% Norte: 29% Nordeste: 32% Centro Oeste: 2%	5) Você trabalha em qual setor: Comércio: 30 % Prestação de serviços: 40 % Indústria: 8% Funcionário público: 2% Autônomo: 15 % Desempregado: 5 % 6) Possui carteira assinada? Sim: 40 % Não: 60 % 7) Por que você voltou a estudar? Para concluir o Ensino Fundamental II: 43% Exigência profissional: 24 % Satisfação pessoal: 27 % Outros: 6 %	8) Quais os motivos que o trouxeram ao CIEJA-MANDAQUI? Flexibilidade de horário: 45% Número reduzido de alunos: 11% Horário reduzido de aulas: 30 % Proximidade: 11 % Outros: 3 % 9) Estado civil? Casado: 35 % Solteiro: 30 % Viúvo: 10 % Outros: 25 % 10) Quantos filhos você tem? Nenhum: 30 % Um: 10 % Dois: 23 % Três: 20 % Quatro: 10 % Mais de cinco filhos: 7 %	11) Quantas pessoas residem em sua casa? Um: 4% Dois: 12% Três: 25 % Mais de quatro pessoas: 59 % 12) Sua residência e: Própria: 48 % Alugada: 38 % Emprestada: 8% Outros: 6 % 13) Com quem você mora: Casa abrigo: 3% Família: 72% Amigos: 10% Sozinho: 5 % Outros: 10 %

APÊNDICE II

SINOPSE E FICHA TÉCNICA: NARRADORES DE JAVÉ

“Narradores de Javé” é um longa-metragem de Eliane Caffé, gravado entre junho e setembro de 2001, em Gameleira da Lapa, interior da Bahia.

No filme, Javé é um vale que está ameaçado de ficar submerso em uma represa por conta da construção de uma usina hidrelétrica.

Com a notícia de que poderiam impedir a construção da barragem se conseguissem registrar, cientificamente, a história do vilarejo como um patrimônio, os habitantes decidem preparar um documento contando todos os grandes acontecimentos heróicos e a saga dos fundadores do local, assim, tendo em vista que maioria da população é analfabeta, Antônio Biá, o único capaz de ler e escrever naquele povoado e ex-funcionário dos correios é eleito “escrivão de prosas” para registrar as narrativas em um livro.

O caso é que, para a realização dessa empreita, há que se fazer a escrita científica das histórias, algo dificultoso, mesmo para Antônio Biá, que tem dependurada na entrada de sua casa uma placa de alerta: “Proibida a entrada de analfabetos” e, no entanto, vê-se perdendo o juízo quando inicia a coleta dos depoimentos das gentes de Javé.

Cada um e cada uma narra os fatos de maneira pessoalizada, requerendo do “pesquisador” em questão o rigor científico que não teve a oportunidade de aprender.

Ao final do filme, a cidade de Javé acaba debaixo d’água em função da efetivação do projeto.

Assim, Antônio Biá não consegue concluir o dossiê, o tão esperado “livro da salvação”, mandando entregar o livro, praticamente em branco, acompanhado de um recado que diz “[...] Me exonero como escrivão, estou ausente para manter a mente e o corpo são. Quanto às histórias, tais melhor ficá na boca do povo, porque na escrita não há mão que lhe dê razão”, provocando a ira da comunidade, que expulsa Biá pela segunda vez do vilarejo.

Interessante atentar para a explicação que Antônio Biá dá ao povo, dizendo que o povo daquele lugar era apenas “um povinho desmilingüido que quase não

escreve o próprio nome, mas inventa histórias de grandeza pra esquecer a vidinha rala, sem futuro nenhum! E "ocês crê" mesmo que os homens vão parar a represa e o progresso por um bando de "analfabeto"? Não vão, não. Isso é fato. É científico!"

E o progresso chega, e com ele "as águas" que inundam Javé e as esperanças do povo, que segue em busca de um novo assentamento, tendo como escrivão da história de "Nova Javé" Antônio Biá.

Durante o período de afastamento do grupo, Biá registra a parte antiga do vilarejo e põe-se a escrever a "[...] história de Javé que se conta, mas que também pode ser lida e relida por essas serra e por essas grota sem fim. Tá assentada em livro, correndo o mundo pra nunca que ser esquecida. É isso e não tem mais que isso! Quem quiser que escreva diferente." (1:33':20" – 1:33':42" – Zaqueu).

Ficha técnica	
Título original: Narradores de Javé	Direção de arte: Carla Caffé
Elenco: José Dumont; Nelson Xavier; Matheus Naschtergaele, Luci Pereira; Benê Silva	Produção: Vânia Catani e Bananeira Filmes Co-Produção: Gullane Filmes e Laterit Productions
Gênero: Comédia	Música: DJ Dolores e Orquestra Santa Massa
Duração: 100 min.	Som: Romeu Quinto
Lançamento (Brasil): 2003	Fotografia: Hugo Kovensky
Distribuição: Lumière e Riofilme	Figurinista: Cris Camargo
Direção: Eliane Caffé	Letreiros: Carla Caffé e Rafael Terpins
Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé	Edição: Daniel Rezende

APÊNDICE III

OS CÍRCULOS DE MEMÓRIA: O RESGATE DA TRAJETÓRIA DE VIDA

“[...] não sou diferente de ninguém aqui, porque onde nós morava os pais era ignorante e dizia que não era pra estudar pra escrever carta pra namorado e continuou com essa burrice... Eu não me interessei também, pra estudá e a gente que não tem leitura, não tem nada! [...] A gente que trabalha na roça tem muito calo seco na mão... É da enxada, foice, balde de lenha, feixe de capim, lenha... [...] Eu vim pra escola pra p aprendê a lê e escrevê, mas acho que não tenho mais futuro pra frente, faculdade, essas coisa.”

“Eu nasci na Bahia e lá era em doze irmãos, mas meu pai me separou deles quando se separou da minha mãe e deixou os outros tudo pra ela e ela criou tudo. Eles nem letraram [...] Eu ia pra escola, mas ficava pensando na minha mãe, com saudade e não conseguia estudá. Meu pai dizia que ele tinha vontade de estudá, mas o pai dele (meu vô) falava: “como é que você vai estudá? Quem vai trabalhá pra você cumê?” Quando eu estudava, era o ABC e agora é diferente... Eu tenho que aprendê as letra porque minha filha é professora, preciso aprendê a lê e escrevê direito, a falar alguma coisa direito... Fico dependendo da minha esposa e da minha filha, mas tem hora que elas não tão perto de mim e eu tenho dificuldade.”

“Eu sou da Bahia e trabalhei na roça desde sete anos e não tinha escola por perto, então eu não estudei... Quando cheguei aqui, fiquei com medo dos outro me ‘zuá’... Minha patroa é que é uma benção pra mim, ela veio aqui e procuro vaga pra mim e eu vim com a cara e a corage...”

“Eu vim da Bahia também... Quando era pequenininho não estudei e não esquentei muito a cabeça. Meu pai me colocou na escola e eu só queria zua... eu era meio ‘nó-cego’ mesmo, a professora só conversava e contava historinha e eu saí... Quando era maiorzinho, cisme de largá a família e fui embora pra Salvador e depois ‘praqui’. Trabalhei numa casa de família e fazia de tudo, a patroa não deixava ninguém saí pra estudá... quero só aprendê pra nada, só pra falá pra raça que eu aprendi, pra escrevê uma história, um bilhete, i no banco, sacá um dinheiro. Se eu dizê que vô me formá, nem eu vou acreditá.”

“‘Nóis viemo’ de família pobre, de muitos irmão e não tive oportunidade de estudo. Na época tinha escola, mas o filho mais velho tinha que sustentá o mais novo... aprontei uma briga lá na roça e me mandaram pra cá... Eu cheguei aqui sem conhecê nada, com uma carta com o endereço da pessoa que tinha que procurá e a foto do meu primo que morava aqui... [...] nunca estudei, a única escola escola que estudei foi essa aqui. Sô pedreiro de profissão e o problema de estudá é que tá fazendo falta porque dirijo e precisa lê as placa pra viajá pro Norte ou aqui mesmo... Eu to com muita dificuldade, que sô analfabeto de tudo. Eu não leio nada. Muita gente vem do Norte pra cá com a ilusão de ‘se dá bem’, ficar rico... Aqui ‘passemo’ fome, enquanto lá no Norte, tinha pelo menos o que cumê... Eu até já morei na rua aqui em São Paulo... Dormia nuns carro véio... Passei muita fome”

“Nasci em São Luís do Maranhão e vim pra São Paulo com 05 anos, morar na Vila Sabrina, viemos de lá porque lá a coisa é difícil, é difícil arrumar trabalho, tem que

trabalhar na roça e o custo de vida é alto. Meu pai era mecânico de avião e minha mãe sempre foi dona de casa. Eu não estudei, não continuei a estudar quando eu era pequena porque não conseguia acompanhar as coisas da escola, eu tive epilepsia e tive que parar as professoras não me davam atenção, não falavam nada, ficavam na delas. Quando eu tinha 30 anos, fui curada na igreja e voltei a estudar agora, porque não tenho mais esse problema de saúde. Parei de estudar porque o meu pai morreu e eu entrei em depressão”.

“Eu nasci no Maranhão e trabalhei muito tempo na roça, principalmente depois que a minha mãe morreu e que meu pai ficou cego e eu tive de sustentar ele... A vida era muito dura e aí, eu conheci uma pessoa e, pra sair daquela vida, resolvi casar, pensando que ia ficar melhor. Eu tive 4 filho com ele, ele me batia, me maltratou muito. A vida sempre foi muito sofrida pra mim. Não podia estudar porque não tinha condições, não tinha infância, tinha de fazê as coisinhas de casa, eu não tive oportunidade. Tentei estudar à noite, até a quinta série, mas tive de parar. Faz dez anos que eu vim pra São Paulo, pra trabalhar numa fábrica de castanha, depois num sítio, onde fui muito humilhada: a dona, enquanto eu ia abrindo as covas pra plantar o milho, ia atrás de mim, falando que era só pra botar três grãozinho... Os filho dela caçoavam de mim... Se eu sorrisse, eles falavam que preto não era pra tá abrindo os dente assim não, que servia pra ser é escravo...”

“Eu só da Bahia, de Bom Jesus da Lapa. Fiquei órfão com oito anos e a gente era em quinze irmão. Não tinha estudo porque a escola mais próxima dava duas hora de carro... Trabalhei muito na roça e quando vim pra cá entrei na área de construção civil. Quem não tem estudo é cego e vive num mundo escuro... Minha esposa, que veio do Ceará, é inspetora de aluno. Ela começou a enchê minha cabeça: “Vá estudá” e eu vim... Meu sonho é se engenheiro, completá minha formação no que faço”

Eu sou daqui, de São Paulo... Eu estudei um pouco, mas fugi da escola porque não tinha paciência... Depois, fui arrumando emprego e achava que não precisava estudar porque conseguia me sustentar sem estudo... Mas agora o “bicho pegou”... Não tenho emprego fixo e fico cambaleando com um “bico” aqui, outro lá... Não dá pra viver essa situação... se pelo menos eu conseguir estudar, sei que melhora a condição...”

“Na Bahia a vida era tão dura que eu nem gosto de lembrá... Lá eu trabalhava na roça, pegava no pesado mesmo, mas também fazia cesto de paia, artesanato... Noutro dia fui coma minha filha numa exposição lá no Anhembi e lá tinha os artesanato que eu fazia no Norte, eu falei pra moça que tava atendendo que sabia fazer aquilo e ela fico me olhando com uma cara de não acreditando... Quando eu vim pra São Paulo, não tinha muita coisa pra fazê e fui trabalhá de costureira, trabalhei muitos ano, ‘dei muito duro’ e criei minha filha direitinho... Agora ela mora nos Estados Unidos, é formada e eu acho que fiz minha parte, agora to aposentada.”

“Sou de Caruaru, Pernambuco e lá trabalhei muito na roça, passei muita fome! Tinha vez que o café da manhã, bem cedinho, era bolacha seca e até meio-dia não tinha comida pra comê, sofria demais... Meus filhê são criado em berço de ouro, na vista do que eu fui criada. Eu fui criada com a pua d’água na cabeça, com fraqueza. Em pé, as perna tremendo de fome.”

“Meu pai falava: “você não vai pra escola, vai trabalhá!” Nunca tive preguiça, sempre me esforcei... Até hoje trabalho em casa de família. Sobrevivo. Enfrento a vida até hoje.”

<i>“Tenho dificuldade pra juntá as palavra. Eu voltei estudá porque sinto falta. Alguma coisa eu sei, palavra pequena. Quero sê gente na vida ainda... Eu vou levando a vida!”</i>
<i>“Estou afastada do meu trabalho porque de seis meses pra cá não estou bem, estou com depressão... Sempre dei conta do trabalho, sou copeira... Eu me emociono porque quando eu tava trabalhando, meu chefe me humilhou na frente de todo mundo e eu fiquei com muita vergonha e entrei em depressão... Ele me humilhou porque eu não sei ler e escrever e isso me fez mal...”</i>
<i>“Sou de São Paulo, estudei, mas não ia bem, não era muito comportado... Cheguei a estudar em colégio interno e pulava o muro pra ir pra rua... Agora tenho que correr atrás, porque trabalho com montagem de cenários e é um trabalho pesado e sem registro nem nada... Tenho sete filhos pra sustentar e quero que eles tenham uma vida melhor que minha.”</i>
<i>“Eu gostava de trabalhar na roça porque tem de tudo pra cumê, mas falta cultura e roupa boa... Não tem fartura, dinheiro, luxo, carro, perfume, vida boa... Quando a gente passa necessidade é que passamos a quere luxo e valorizar as coisas boas...”</i>
<i>“Se todo mundo tivesse de tudo, cada um ia quere ser melhor do que o outro, pisar no outro... Aí não presta! Mas aí, uns tem demais e os outros nada!”</i>
<i>“Por não saber ler tenho vergonha até de assinar o nome na frente das pessoas, até de comer na frente das pessoas. Porque quando o cara é “barriga verde” da roça, do meio do mato, ter vergonha até de mastigar perto do pessoal”.</i>
<i>“Eu sou de São Paulo mesmo, meus pais também... Tive que voltar a estudar agora porque tenho essa deficiência visual e fui muito discriminado na escola normal... A professora me ameaçou dizendo que na sala dela não tinha repetente e que eu fizesse o favor de não atrapalhar... Aí eu desisti... Eu era o maior da sala (sempre fui grande) e a galera me zoava porque eu tinha que sentar perto da lousa, e mesmo assim não enxergava...”</i>

APÊNDICE IV

PRIMEIRA PARTE DAS FALAS SIGNIFICATIVAS PARA A ESCOLHA DO TEMA GERADOR

1) “[...] onde nós morava os pais era ignorante e dizia que não era pra estudar [...] e continuou com essa burrice, esse povo do Norte é tudo um bando de ignorante... Eu não me interessei também, pra estudá e a gente que não tem leitura, não tem nada!”

2) “‘Nóis viemo’ de família pobre, de muitos irmão e não tive oportunidade de estudo. Na época tinha escola, mas o filho mais velho tinha que sustentá o mais novo... aprontei uma briga lá na roça e me mandaram pra cá... Eu cheguei aqui sem conhecê nada, com uma carta com o endereço da pessoa que tinha que procurá e a foto do meu primo que morava aqui... [...] nunca estudei, a única escola que estudei foi essa aqui. Sô pedreiro de profissão e o problema de estudá é que tá fazendo falta porque dirijo e precisa lê as placa pra viajá pro Norte ou aqui mesmo... Eu to com muita dificuldade, que sô analfabeto de tudo. Eu não leio nada. Muita gente vem do Norte pra cá com a ilusão de ‘se dá bem’, ficar rico... Aqui ‘passemos’ fome, enquanto lá no Norte, tinha pelo menos o que cumê... Eu até já morei na rua aqui em São Paulo... Dormia nuns carro véio... Passei muita fome”

3) “Eu sô da Bahia, de Bom Jesus da Lapa. Fiquei órfão com oito anos e a gente era em quinze irmão. Não tinha estudo porque a escola mais próxima dava duas hora de carro... Trabalhei muito na roça e quando vim pra cá entrei na área de construção civil. Quem não tem estudo é cego e vive num mundo escuro...”

4) “Tenho dificuldade pra juntá as palavra. Eu voltei estudá porque sinto falta. Alguma coisa eu sei, palavra pequena. Quero sê gente na vida ainda... Eu vou levando a vida!”

5) “Eu me emociono porque quando eu tava trabalhando, meu chefe me humilhou na frente de todo mundo e eu fiquei com muita vergonha e entrei em depressão... Ele me humilhou porque eu não sei ler e escrever e isso me fez mal...”

6) “Eu gostava de trabalhar na roça porque tem de tudo pra cumê, mas falta cultura e roupa boa... Não tem fatura, dinheiro, luxo, carro, perfume, vida boa... Quando a gente passa necessidade é que passamos a quere luxo e valorizar as coisas boas...”

7) “Por não saber ler tenho vergonha até de assinar o nome na frente das pessoas, até de comer na frente das pessoas. Porque quando o cara é “barriga verde” da roça, do meio do mato, ter vergonha até de mastigar perto do pessoal”.

8) “Tenho essa deficiência visual e fui muito discriminado na escola normal... A professora me ameaçou dizendo que na sala dela não tinha repetente e que eu fizesse o favor de não atrapalhar... Aí eu desisti...”

9) “Eu estudei um pouco, mas fugi da escola porque não tinha paciência... Depois, fui arrumando emprego e achava que não precisava estudar porque conseguia me sustentar sem estudo... Mas agora o “bicho pegou”...

10) “Tá vendo? Num disse que esse povo do Norte é tudo ignorante? Num sabe nada, nem escrevê, nem consegue lutar direito, fizerô aquele rebuliço todo e não deu em nada... Sei lá pra onde foi esse povo todo... deve de tê ido pra qualquer buraco passá fome...”

11) “Nóis não tem a cultura que precisa pra falar dessas coisa... Nóis é analfabeto de tudo e precisa da sabedoria das professoras pra evolui.”

12) “Quem não sabe escrevê, tem que tê malícia: tem que vê o sentido que o sol vai. Se não é que nem cego”

APÊNDICE V

FALAS DE ANTECIPAÇÃO SOBRE O TÍTULO DO FILME “NARRADORES DE JAVÉ” E A CANÇÃO “FOTOGRAFIA 3X4”

FILME

<i>“Bom, se é de narrador, acho que conta uma história.”</i>
<i>“Talvez seja uma história sobre um rei, um líder que tem uns caras que contam coisas pra ele.”</i>
<i>“Javé é um lugar? Ou uma pessoa?”</i>
<i>“Será que é uma história bíblica? Javé parece os nome que tem na bíblia.”</i>
<i>“Conta a história do povo... Deve ser uma dessas reportagem que passa na TV”</i>

FALAS SOBRE O FILME E A CANÇÃO

<i>“Quem não sabe escrevê, tem que tê malícia: tem que vê o sentido que o sol vai. Se não é que nem cego”</i>
<i>Eu sô mestre de obra, mas quem não sabe lê e escrevê não pode sê isso... Dizem que sô mestre na prática, mas não tem teoria, porque tudo precisa de agenda, projeto escrito, do quê adianta? Todos nós tinha que saber a lê e a escrevê, até a faxinêra, que tem que lê os produto...”</i>
<i>“Tem um monte de gente que sabe lê e escrevê e não faz o que eu faço.”</i>
<i>“É muito difícil. O que o Belchior fala é a realidade. Eu tenho a prova: se eu soubesse lê que nem o Belchior, não tinha escrito uma música não, tinha escrito era um livro!”</i>
<i>“Pro cara estudado não falta nada. Ele consegue o que ele qué. Sem estudo ele tá morto! Só ia podê cavá o chão, limpá chão, sê mandado por alguém e não pode andá sozinho.”</i>
<i>“Me veio na memória uma coisa que nunca pensei: na cidadezinha onde eu morava, tinha um barbeiro feito aquele do filme... Ele passava de casa em casa fazendo barba... Muito legal tê lembrado disso...”</i>

CANÇÃO

<i>“Deve falá de alguma coisa do documento, da identidade que tem foto...”</i>
<i>“Hum... Esse cara é do Norte, né? Acho que ele deve fazê um aproximado, assim de como é o ‘cabra’ do Norte...”</i>
<i>“É o retrato que a gente tira pra pô nos documento... Pra todo mundo sabê quem é a gente, se não num tem como, parece que a gente não existe.”</i>
<i>“Se fô pra pensá no filme também, pode sê que ele fala que tinha uma vida ‘retada’ também mais que deu um jeito, venceu, agora é cantor, conhecido pela foto... Essa música foi antes do ‘buxixo’ todo que tá naTV, né?”</i>

“É muito difícil. O que o Belchior fala é a realidade. Eu tenho a prova: se eu soubesse lê que nem o Belchior, não tinha escrito uma música não, tinha escrito era um livro! A senhora se lembra quando eu disse que vim do Norte e passei fome aqui? Se todo mundo aqui quizé, eu vo contá a minha história que é pio que o que tem aí na música...

Eu era da roça, não sabia o que era cidade grande, eu aprontei no Norte, me deram comida e me botaram dentro do ônibus. Pra senhora vê: sem lê, sem escrevê, só com o registro de nascimento. Porque lá era assim. Quando precisava ir pra cidade é que registrava as pessoa sem nem sabê a data de nascimento direito, porque quando nascia a parteira que pegava e só depois de muito tempo, registrava e tem gente que ainda não tem registro.

Então, quando desci na rodoviária, com uma carta e um foto do meu primo que morava aqui, falei com um guarda e ele viu que na carta tinha o endereço. Não me esqueço nunca do endereço. Ele me botou num táxi, que era de um japonês legítimo, falava japonês mesmo. Esse cabra deu pra mais de dez volta com o táxi até que eu me toquei que ele tava me enrolando. E quando ele viu que eu tava desconfiado, ele disse: “a rua é essa”.

Olha só que ignorância: Eu nem sabia o que era luz, campainha, banheiro... O japonês chamou e saiu uma senhora...

E pra mim explicá que eu era? Até explicá tudo... Tinha que falá que era filho do fulano... (risos) que ela teve um caso, que é meu pai... Aí ela entendeu quem era eu.

Ela pegou uma toalha e me chamou e falou: “toma um banho aí”

Vixi... Foi um “Deus nos acuda”... (risos)

Eu olhei pra bacia do banheiro e pensei: “Não vô tomá banho nada... É muito pouco essa água aí...” Eu não sabia o que era o chuveiro e pensei que o povo daqui era muito mão-de-vaca porque no Norte nós toma banho com água do pote, mas tem bastante...”

Eu vim pra aqui e fiquei, aí acabou o dinheiro eu tinha que arrumá um serviço de qualquer jeito. Ele me arrumo um serviço de arranjador de festa – Buffet – foi meu primeiro serviço.

Depois meu primo assinou lá os papel pra tirá os documento... meu primo assinou, porque você sem pai e sem mãe aqui, o meu primo teve de assiná um termo de responsabilidade...

E eu fui pra um serviço de ajudante numa obra. Um dia, fui botá o fósforo num tambor de lixo e botei fogo na firma inteira... (risos) fui mandado embora.

Não tinha pra onde ir... Dormia nuns carro velho... Não virei bandido, não matei, não roubei, dormi na rua no centro da cidade. E fui batendo, e fui cair na construção civil pra receber por dia e semana.

Hoje, por causa de ter gente bastante assim, existe bastante bandido.

Na época, não se falava em arma. A briga era na mão. Hoje em dia até uns moleque de dez ano mata.

Eu sou uma pessoa analfabeta, sofri bastante, não tive apoio. Já ganhei muito dinheiro e gastei muito dinheiro e ganho até hoje. Graças a deus hoje tenho família e to me equilibrando por causa deles.

Eu venho na escola pra aprender a lê... e eu não vô consegui nunca! Não é pra mim isso!

Se eu continuasse fala da minha vida aqui em comparação do conterrâneo aí, o Belchior, a gente não ia sair daqui hoje”.

APÊNDICE VI

SEGUNDA PARTE DAS FALAS SIGNIFICATIVAS PARA A ESCOLHA DO TEMA GERADOR

13) “É assim mesmo que acontece: os governante e esses capacho tudo, engenheiro, advogado, se aproveita que o povo é pobre e ignorante e domina tudo, fais o que qué! É por isso que não vô votá em nenhum desses político mentiroso que tão aí fazendo essas vergonha na televisão... Não muda nunca!”

14) “Pro cara estudado não falta nada. Ele consegue o que ele qué. Sem estudo ele tá morto! Só ia podê cavá o chão, limpá chão, sê mandado por alguém e não pode andá sozinho.”

15) “É muito difícil. Eu tenho a prova: se eu soubesse lê que nem o Belchior, não tinha escrito uma música não, tinha escrito era um livro! ... Eu era da roça, não sabia o que era cidade grande sem lê, sem escrevê, só com o registro de nascimento. Porque lá era assim. Quando precisava ir pra cidade é que registrava as pessoa sem nem sabê a data de nascimento direito, porque quando nascia a parteira que pegava e só depois de muito tempo, registrava e tem gente que ainda não tem registro. Olha só que ignorância: Eu nem sabia o que era luz, campainha, banheiro... Não tinha pra onde ir... Dormia nuns carro velho... Não virei bandido, não matei, não roubei, dormi na rua no centro da cidade. E fui batendo, e fui cair na construção civil pra receber por dia e semana. Eu sou uma pessoa analfabeta de tudo, sofri bastante, não tive apoio... Graças a Deus hoje tenho família e to me equilibrando por causa deles. Eu venho na escola pra aprender a lê... e eu não vô consegui nunca! Não é pra mim isso! Se eu continuasse fala da minha vida aqui em comparação do conterrâneo aí, o Belchior, a gente não ia sair daqui hoje”.

APÊNDICE VII

TRECHOS DO DIÁLOGO QUE GEROU A RECEITA DE SUCO DE HOMEM	
<i>Professora: “Antes de assistirmos ao filme e, pensando em tudo que já discutimos e trabalhamos até agora, a partir do título, sobre o que vocês acham que trata o filme?”</i>	
<i>“O Homem que virou suco... Eita! Acho que é um ‘pobre diabo que é esmigalhado, espremido que nem suco!” (risos)</i>	
<i>Professora: “E por que esse homem é ‘pobre diabo’? E foi espremido, pra fazer suco? Como? Por quê? Quem espreme o ‘pobre diabo’?”</i>	
<i>“Uai, professora... É pobre porque pobre é que sempre se dana todinho... Que se dá mal... É o pobre que trabalha pros folgados dos patrões ‘enricar!’”</i>	
<i>“Olha professora, dá é pra fazer uma receita com isso aí...”</i>	
<i>Professora: “É mesmo? Que interessante... Não havia pensado nisso... Vamos escrever a receita então? Como começa a receita? O que tem de essencial? Vamos listar, ok?”</i>	
<i>“Tem o nome da receita, os ingredientes... E quanto de cada coisa. Tem o modo de fazer...”</i>	
<i>“Tem também o que precisa de cuia e liquidificador, espremido, sei lá...”</i>	
<i>Professora: “Mas se usarmos espremido ou liquidificador para essa nossa receita, é o aparelho que temos em nossa casa?”</i>	
<i>“Nada, professora! Tem que ser um bicho grande! Desses que tem nas fábricas! Precisa de muita força pra espremer um cabra pra ele virar suco”</i>	
<i>Professora: “E quem faz esse suco?”</i>	
<i>“Os patrões, né professora!”</i>	
<i>Professora: “E vocês acham que no filme, o patrão espreme mesmo o homem?”</i>	
<i>“Nada, espreme de humilhação... A gente tá acostumado a virar suco nesse mundo de meu Deus!”</i>	
<i>Professora: “E qual a alternativa para isto? Tem solução?”</i>	
<i>“Olha, professora, antes eu pensava que era assim mesmo, que fazê o quê, né? Mas agora, eu acho que a gente tem de se juntar pra decidir o que é que vai pro liquidificador ou não... E não é homem que vai não... Isso tem que mudar!”</i>	
<i>Professora: “E se vocês fossem o patrão? Fariam essa receita?”</i>	
<i>“Eita! ‘Retada’ essa pergunta hein, professora!!! Acho que a gente sempre vai dizer que não, mas, chega na hora do ‘vamos ver’ bota o cabra pra moer... (risos)”</i>	
<i>Professora: “Podemos dizer então que, o empregado que foi oprimido, humilhado, quando vira patrão oprime e humilha?”</i>	
<i>“Pode ser que não, mas a maioria sim”</i>	
<i>Professora: “Então, podemos pensar no que disseram antes, se, tomarmos consciência dessas relações e nos unirmos, podemos fazer a revisão de tudo o que já foi feito e que não achamos legal, mas achamos difícil de mudar e assim, fazer um esforço, individual e coletivo, para não reproduzir a opressão sofrida, não acham?”</i>	
<i>“Verdade... O problema é ter esse coletivo aí professora... cada um só pensa no seu umbigo...”</i>	
SUCO DE HOMEM	
<i>Ingredientes</i>	<i>Modo de fazer</i>
<i>01 homem pobre 500 litros de água 3 quilos de açúcar Uma colher de pau bem grande Uma faca de bom corte bem grande Um liquidificador industrial Humilhação a gosto</i>	<i>Primeiro, pegue o homem e, com a colher de pau, dê um golpe na cabeça, pro ‘caboclo’ não se debater muito. Depois, despeje a água no liquidificador, mais o açúcar. Pique o ‘cabra’ em pedaços menores, pra não ‘ingripar’ o liquidificador (porque não pode quebrar a máquina que o patrão fica mais furioso) e junte uma porção grande de humilhação. Ligue o liquidificador e vá jogando os pedaços do homem aos poucos, até ficar uma mistura homogênea.</i>

ANEXO I

Fotografia 3X4

(Belchior)

Eu me lembro muito bem do dia em que eu cheguei
Jovem que desce do norte pra cidade grande
Os pés cansados e feridos de andar légua tirana...

E lágrima nos olhos de ler o Pessoa
e de ver o verde da cana...

Em cada esquina que eu passava
um guarda me parava, pedia os meus documentos e depois
sorria, examinando o três-por-quatro da fotografia
e estranhando o nome do lugar de onde eu vinha.

Pois o que pesa no Norte, pela lei da gravidade,
disso Newton já sabia! Cai no sul grande cidade
São Paulo violento, Corre o rio que me engana...

Copacabana, zona norte
e os cabarés da Lapa onde eu morei...

Mesmo vivendo assim, não me esqueci de amar
que o homem é pra mulher e o coração pra gente dar,
mas a mulher, a mulher que eu amei
não pode me seguir não...

Esses casos de família e de dinheiro eu nunca entendi bem:
Veloso, o sol não é tao bonito pra quem vem
do norte e vai viver na rua...

A noite fria me ensinou a amar mais o meu dia
e pela dor eu descobri o poder da alegria
e a certeza de que tenho coisas novas
coisas novas pra dizer...

A minha história é ... talvez
é talvez igual a tua, jovem que desceu do norte
que no sul viveu na rua
E que ficou desnorteado, como é comum no seu tempo.
E que ficou desapontado, como é comum no seu tempo.
E que ficou apaixonado e violento como, como você
Eu sou como você. Eu sou como você. Eu sou como você
que me ouve agora. Eu sou como você. Como Você.

ANEXO II

SINOPSE: VIDA MARIA

Maria José aos 5 anos de idade está aprendendo a escrever o seu nome em casa, quando a sua mãe chega e a obriga a ir ajudar com os afazeres do sítio em que vivem. A partir desse ponto, acompanhamos a rotina de Maria José.

Enquanto ela trabalha, ela cresce, casa, tem filhos e envelhece. Ao final, uma repetição da cena inicial, mas dessa vez com sua filha Lurdes.

Essa repetição enfatiza o início de um novo ciclo que vai reproduzir o passado da mãe no futuro da filha.

(Sinopse fornecida pelo autor na página oficial do filme:
<http://www.viacg.com/news/vidamaria>)

Ficha técnica	
Título: Vida Maria	Mixagem De Som: Érico Paiva "Sapão"Produção: Joelma Ramos
Tempo Total: 08min 34seg	Tradução Inglês: Laura Lee
Técnica Utilizada: Computação Gráfica 3d	Contabilidade: Silvério Neto
Direção, Computação Gráfica, Roteiro Original, Edição, Vozes: Márcio Ramos	Finalização: Link Digital
Produção Executiva: Isabela Veras (Trio Filmes)	Trascrição Ótica/Sinc de Som: Rob Filmes
Música "Vida Maria": Hérlon Robson; Storyboard e Concepts; Michelângelo Almeida; Roberto Fernandez	Revelação e Cópias: Labo Cine
Efeitos Sonoros: Danilo Carvalho	Apoio: Colorgraf; Softimage Cat; Silicontech do Brasil
	Co-Produção: Viacg e Trio Filmes
	Patrocínio: Governo Do Estado Do Ceará (Secretaria Da Cultura)/ 3º. Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo

ANEXO III

Sete Marias (Sá e Guarabira)

Sete Marias, tinha a Vila dos Meninos
Sete Marias, dentro do sertão
Sete destinos diferentes, sete sinas
Sete caminhos para o coração

Maria do Rosário casou, foi pra roça
Viver da mandioca que tira do chão
Das Dores, mais artista, lá se foi com o circo
Pros braços de um palhaço, louca de paixão

O povo diz que Maria Bonita
Ainda espera a vinda de outro Lampião
Só não se sabe de Maria Aparecida
Desaparecida dentro do meu coração

Maria de Lourdes mora no estrangeiro
Pra longe foi levada por um alemão
Das Graças, encantada, moça feiticeira
Virou coruja e mora num grotão

Dentro da igreja, Maria da Glória
Beata, arrependida, reza uma oração
Traz dentro dela o filho de um vaqueiro
Que disse que era o anjo da anunciação
(Da anunciação)

Sete Marias, tinha a Vila dos Meninos
Sete Marias, dentro do sertão
Sete destinos diferentes, sete sinas
Sete caminhos para o coração

Maria de Lourdes mora no estrangeiro
Pra longe foi levada por um alemão
Das Graças, encantada, moça feiticeira
Virou coruja e mora num grotão

Dentro da igreja, Maria da Glória
Beata, arrependida, reza uma oração
Traz dentro dela o filho de um vaqueiro
Que disse que era o anjo da anunciação
(Da anunciação)

Sete Marias, tinha a Vila dos Meninos
Sete Marias, dentro do sertão
Sete destinos diferentes, sete sinas
Sete caminhos para o coração...

ANEXO IV

Sinopse: Ilha das Flores

Ilha das Flores é um premiado curta-metragem produzido em 1989, narrado numa linguagem de documentário, que trata do tema humano e social e, por meio do humor, vai desvelando a realidade e denunciando as contradições de uma sociedade desigual, em que seres humanos disputam comida com os porcos. De acordo com Renata do Amaral, uma sinopse feita pela própria equipe do filme diz que: "Um tomate é plantado, colhido, transportado e vendido num supermercado, mas apodrece e acaba no lixo. Acaba? Não. *Ilha das flores* segue-o até seu verdadeiro final, entre animais, lixo, mulheres e crianças. E então fica clara a diferença que existe entre tomates, porcos e seres humanos." (AMARAL, Renata. A polifonia no curta-metragem *Ilha das flores*).

Ficha técnica

Ficha técnica	
Título: Ilha das Flores	Produção Mônica Schmiedt, Giba
Gênero: Documentário, Experimental	Assis Brasil, Nôra Gulart
Diretor: Jorge Furtado	Fotografia: Roberto Henkin, Sérgio
Roteiro Jorge Furtado	Amon
Elenco: Ciça Reckziegel	Edição: Giba Assis Brasil
Ano: 1989	Direção de Arte: Fiapo Barth
Duração: 13 min	Trilha original: Geraldo Flach
Cor: Colorido	Narração: Paulo José

ANEXO V

É
(Gonzaguinha)

É!

A gente quer valer o nosso amor
A gente quer valer nosso suor
A gente quer valer o nosso humor
A gente quer do bom e do melhor...
A gente quer carinho e atenção
A gente quer calor no coração
A gente quer suar, mas de prazer
A gente quer é ter muita saúde
A gente quer viver a liberdade
A gente quer viver felicidade...

É!

A gente não tem cara de panaca
A gente não tem jeito de babaca
A gente não está
Com a bunda exposta na janela
Prá passar a mão nela...

É!

A gente quer viver pleno direito
A gente quer viver todo respeito
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
A gente quer viver uma nação...

É! É! É! É! É! É! É!...

É!

A gente quer valer o nosso amor
A gente quer valer nosso suor
A gente quer valer o nosso humor
A gente quer do bom e do melhor...
A gente quer carinho e atenção
A gente quer calor no coração
A gente quer suar, mas de prazer
A gente quer é ter muita saúde
A gente quer viver a liberdade
A gente quer viver felicidade...

É!

A gente não tem cara de panaca
A gente não tem jeito de babaca
A gente não está
Com a bunda exposta na janela
Prá passar a mão nela...

É!

A gente quer viver pleno direito
A gente quer viver todo respeito
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
A gente quer viver uma nação...

ANEXO VI

Comida (Titãs)

Bebida é água! Comida é pasto! Você tem sede de que? Você tem fome de que?	Você tem fome de que?...
A gente não quer só comida A gente quer comida Diversão e arte	A gente não quer só comida A gente quer comida Diversão e arte
A gente não quer só comida A gente quer saída Para qualquer parte...	A gente não quer só comida A gente quer saída Para qualquer parte...
A gente não quer só comida A gente quer bebida Diversão, balé	A gente não quer só comida A gente quer bebida Diversão, balé
A gente não quer só comida A gente quer a vida Como a vida quer...	A gente não quer só comida A gente quer a vida Como a vida quer...
Bebida é água! Comida é pasto! Você tem sede de que? Você tem fome de que?	A gente não quer só comer A gente quer comer E quer fazer amor A gente não quer só comer A gente quer prazer Prá aliviar a dor...
A gente não quer Só dinheiro A gente quer dinheiro E felicidade	A gente não quer Só dinheiro A gente quer dinheiro E felicidade
A gente não quer Só dinheiro A gente quer inteiro E não pela metade...	A gente não quer Só dinheiro A gente quer inteiro E não pela metade...
Bebida é água! Comida é pasto! Você tem sede de que?	Diversão e arte Para qualquer parte Diversão, balé Como a vida quer Desejo, necessidade, vontade Necessidade, desejo, eh! Necessidade, vontade, eh! Necessidade...

ANEXO VII

SINOPSE: QUANTO VALE, OU É POR QUILO?

Desenha o painel de duas épocas aparentemente distintas, mas, no fundo, semelhantes na manutenção de uma perversa dinâmica sócio-econômica, embalada por uma corrupção impune, pela violência e pelas enormes diferenças sociais.

No século VXIII, época da escravidão explícita, os capitães do mato caçavam os negros para vendê-los aos senhores de terra com um único objetivo: o lucro.

Nos dias atuais, o chamado terceiro setor explora a miséria, preenchendo a ausência do Estado em atividades assistenciais, que na verdade também são fontes de muito lucro.

Com um humor afinado e um elenco poucas vezes reunido no cinema nacional, *Quanto Vale ou É Por Quilo?* Mostra que o tempo passa e nada muda. O Brasil é um país em permanente crise de valores. (BIANCHI, 2005 – Capa do DVD)

Ficha técnica	
Título original: Quanto Vale ou É por Quilo? (2004) Drama – 35mm – Cor Direção: Sergio Bianchi Produtora: Agravo Produções Cinematográficas S/C Ltda – São Paulo – Brasil Argumento: Sergio Bianchi Roteiro: Eduardo Benaim, Newton Cannito Direção de Fotografia: Marcelo Corpanni Montagem: Paulo Sacramento Edição de Som: Ricardo Reis Direção de Arte: Renata Tessari Co-direção de Arte/ Cenografia: Jussara Perussolo Figurinos: Carol Lee, David Parizotti, Marisa Guimarães Projeto de Arte das Cenas de Época: Vera Hambúrguer Produção Executiva: Patrick Leblanc	Direção de Produção: Marçal Souza Locuções: Milton Gonçalves, Valéria Grillo, Jorge Helal Elenco: Ana Carbatti, Cláudia Mello, Héron Capri, Caco Ciocler, Ana Lucia Torre, Silvio Guindane, Myriam Pires, Lena Roque Atores Convidados: Leona Cavalli, Umberto Magnani, Joana Fomm, Marcélia Cartaxo, Odelair Rodrigues Participação Especial: Lázaro Ramos, Ariclê Perez, Zezé Motta, Antônio Abujamra, Ênio Gonçalves, Clara Carvalho, Noemi Marinho, Caio Blat, José Rubens Chachá

ANEXO VIII

Admirável Gado Novo Zé Ramalho

Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa nos projetos do futuro,
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber,
E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer,
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer.

Ê, vida de gado...
Povo marcado,
Povo feliz...

Lá fora faz um tempo confortável,
A vigilância cuida do normal;
Os automóveis ouvem a notícia,
Os homens a publicam no jornal,
E correm através da madrugada,
A única velhice que chegou;
Demoram-se na beira da estrada
E passam a contar o que sobrou.

Ê, vida de gado...
Povo marcado,
Povo feliz...

O povo foge da ignorância,
Apesar de viver tão perto dela,
E sonham com melhores tempos idos,
Contemplam essa vida numa cela,
E esperam nova possibilidade
De verem esse mundo se acabar;
A Arca de Noé, o dirigível
Não voam nem se podem flutuar.

Ê, vida de gado...
Povo marcado,
Povo feliz...

ANEXO IX

SINOPSE: O HOMEM QUE VIROU SUCO

Deraldo, poeta popular recém-chegado do Nordeste a São Paulo, sobrevivendo de suas poesias e folhetos, é confundido com operário de uma multinacional que mata o patrão na festa em que recebe o título de operário-símbolo.

O poeta passa a ser perseguido pela polícia, é obrigado a trabalhar e perfaz então a trajetória de um migrante na grande metrópole: a construção civil, os serviços domésticos, o metrô, a humilhação, a violência.

Arrasado, o poeta só vê uma saída: encontrar o verdadeiro assassino, e dessa procura escrever a história do operário que matou o patrão.

Essa busca revela um outro lado da operação. O poeta completa sua visão crítica, irônica e demolidora sobre o esmagamento do homem na sociedade industrial. E escreve o folheto que dá o título de "O Homem Que Virou Suco".

Ficha técnica	
Título: O Homem que Virou Suco	Secretário de Produção: Roberto Ramos
Argumento, roteiro e direção: João Batista de Andrade	Eletricistas: Paulo Alves; Luís A. Tadeu da Silva Still; João Farkas; Nellie Solitrenick
Fotografia: Aloysio Raulino	Assistente de Som: Paulo Márcio Galvão
Cenografia: Marisa Rebollo	Assistente de Montagem: Danilo Tadeu
Montagem: Alain Fresnot	Maquiagem: Paulo Lago; Célia de Lima
Música e Textos Poéticos: Vital Faria	Microfonista: Paulo Márcio A. C. Galvão
Direção de Som (Som Direto): Romeu Quinto	Consultor de Imagem: Joseph Illes
Produção Executiva: Assunção Hernandez	Laboratório de Imagem: Flick
Direção de Produção: Wagner Carvalho	Estúdio de Som: Stop Som
Assistente de Direção: Adilson Ruiz	Mixagem: Walter Rogério
Câmera: Aloysio Raulino	Produção: Raiz Produções
Assistente de Câmera: Eduardo Poyano	Cinematográficas: Embrafilme
Continuista: Dulcinéia Gil	Patrocínio: Governo do Estado de São Paulo (Secretaria de Cultura)
Assistentes de Produção: Big Nilson Villas Boas; Rubens Xavier	

ANEXO X

Morão Voltado (Vital Farias)

I

Pra que serve o Nordeste
Pra exportar nordestino
E qual é o seu destino
é de cabra da peste
De Norte Sul Leste Oeste
Na indústria ou construção
O diabo amassou o pão
E ficou bem amassado
Isso é que é mourão voltado
Isso é que é voltar mourão

II

Pra que serve a cidade
Pra viver no corre-corre
E depois que a gente morre
Se acaba toda a vaidade
Pra que a necessidade
Pra se mendigar o pão
Pra que serve o patrão
Pra dar parte ao delegado
Isso é que é mourão voltado
Isso é que é voltar mourão

III

Pra que serve o operário
Pra construir edifício
Pra que tenha sacrifício
Pra ganhar pouco salário
Mas quem faz esse inventário
Só pode ser o patrão
E quem ganha com a produção
O fato está consumado
Isso é que é mourão voltado
Isso é que é voltar mourão

IV

Pra que serve a natureza
Pra criar tudo na terra
E pra que serve a guerra
Pra se conquistar grandeza
Pra que serve a riqueza
Pra má distribuição
Onde está o erro então?
Na quantia acumulada
Isso é que é mourão voltado
Isso é que é voltar mourão...