

Tempos escolares e tempos de vida: (re)pensando práticas pedagógicas da EJA na contemporaneidade

Eufrázia Nenê Miranda¹

Rita Cristine Basso Soares Severo²

RESUMO

As práticas estão desconsiderando os tempos de vida dos alunos. Isso está provocando uma crise na escola contemporânea, afetando a ordem dos discursos que, historicamente detém-se, tão somente, ao currículo, desconsiderando os tempos de vida dos sujeitos. Desse modo, não é sobre o produto do conhecimento que se deve recair o foco das discussões curriculares, mas sobre os processos de construção e consideração dos tempos escolares no currículo da EJA. Assim, ao longo do presente artigo, reforçaremos que as construções temporais melhor se desenvolvem e se estabilizam quando estas são afirmadas como resultado da interseção de políticas públicas e de práticas escolares, estruturando-o da seguinte forma: Iniciaremos com tema: **Adultos Jovens – Jovens Alunos**: uma relação transversal com o tempo, que trará alguns esclarecimentos acerca dos conceitos de adulto, jovem e sua relação com o tempo. Bem como, alguns tópicos relevantes sobre **Currículo, Escola e Aluno**. Em tempo, traremos algumas inferências a respeito dos **tempos** sombreados nos **discursos escolares** e, finalizaremos com uma análise, resultado do trabalho de campo se desenrolou entre junho 2014 a agosto de 2015, com visitas periódicas à unidade escolar NEEJA³. O trabalho de campo mesclou instrumentos de investigação (entrevistas e observações) ligados às diversas dimensões constituintes do tempo escolar, que envolveram alunos das totalidades sete, oito e nove, que equivalem a séries finais do Ensino Médio, que estimou escores para tal.

Palavras – chave: EJA. Currículo. Tempo

1 Licenciada em Letras, cursando especialização em Educação de Jovens e Adultos – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Email: eufrazia2015@gmail.com

2 Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: ritabasso@terra.com.br

3 Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire – 32ª CRE - São Luiz Gonzaga

School times and lifetimes: (re) thinking pedagogical practices of the EJA in contemporary times

ABSTRACT

The practices are disregarding the lives of students times. This is causing a crisis in contemporary school, affecting the order of speeches that historically dwells, alone, to the curriculum, disregarding the lifetimes of subjects. Thus, it is not about the product knowledge that should bear the focus of curriculum discussions, but on building processes and consideration of school time in the curriculum of EJA. Like this, throughout this article, we will strengthen the temporal constructions better develop and stabilize when they are asserted as a result of the intersection of public policies and school practices, structuring in the following way: in the First Chapter, we treat the theme: Young adults - Young students: a cross-relationship with time, which will bring some clarification about adult concepts, young man and his relationship with time. Just like, some relevant topics on Curriculum, School and Student. Follows with the Second Chapter where we will make some inferences about the shady times in school and speeches, and we conclude with an analysis result of the field work that was conducted between June 2014 to August 2015, with periodical visits to the school unit NEEJA. Fieldwork merged research instruments (interviews and observations) connected to the various constituent dimensions of school time, involving students of wholes seven, eight, nine, equivalent to final grades of high school, which estimated scores for such.

Keywords: EJA. Curriculum. Time

Tiempos escolares y tiempos de vida: (re) pensando prácticas pedagógicas de la EJA en la contemporaneidad

RESUMEN

Las prácticas están desconsiderando los tiempos de vida de los alumnos. Esto está provocando una crisis en la escuela contemporánea, afectando el orden de los discursos que, históricamente, se detiene, tan sólo, al currículo, desconsiderando los tiempos de vida de los sujetos. De este modo, no es sobre el producto del conocimiento que se debe recaer el foco de las discusiones curriculares, sino sobre los procesos de construcción y consideración de los tiempos escolares en el currículo de la EJA. Así,

a lo largo del presente artículo, reforzaremos que las construcciones temporales mejor se desarrollan y se estabilizan cuando éstas se afirman como resultado de la intersección de políticas públicas y de prácticas escolares, estructurándolo de la siguiente forma: Comenzaremos con tema: Adultos Jóvenes - Jóvenes Alumnos: una relación transversal con el tiempo, que traerá algunas aclaraciones acerca de los conceptos de adulto, joven y su relación con el tiempo. Así como, algunos temas relevantes sobre Currículo, Escuela y Alumno. En tiempo, traemos algunas inferencias respecto a los tiempos sombreados en los discursos escolares y, finalizaremos con un análisis, resultado del trabajo de campo se desarrolló entre junio de 2014 a agosto de 2015, con visitas periódicas a la unidad escolar NEEJA¹. El trabajo de campo combinó instrumentos de investigación (entrevistas y observaciones) ligados a las diversas dimensiones constituyentes del tiempo escolar, que involucraron a alumnos de las totalidades siete, ocho y nueve, que equivalen a las series finales de la Enseñanza Media, que estimó escores para tal.

Palabras clave: EJA. Currículum. Tiempo.

Introdução

A escola insiste em tratar o tempo de forma homogênea, na qual os alunos são submetidos às mesmas tarefas que precisam ser cumpridas num mesmo espaço de tempo. Esta atitude é justificada com o argumento de que é democrática, uma vez que todos tiveram as mesmas oportunidades e a todos foram exigidas as mesmas coisas. De forma mecanicista os currículos assimilam o tempo à produção. Esquecem, que tempo é algo pessoal, único, intransferível e considerável.

De plano, ao mencionarmos a escola, é imprescindível a análise da conjuntura contemporânea que compõem uma escola. Não poderíamos dar com findo um trabalho sobre o tempo, sem lembrar de que escola e tempo deveriam caminhar numa só direção. Com entrelaçamentos devidos e considerações plausíveis aos sujeitos que integram o campo educacional. Nesse sentido, o trabalho tem por objetivo analisar que indagações o trato pedagógico traz para o currículo da EJA, acerca de tempo escolar e tempo de vida dos alunos?

Depois de muitas leituras e observações *in loco*, algumas ressalvas me é permitido. Percebi, que tempo e currículo movem-se numa direção simultânea. Como um barco que é regido pelo vento, e o que nos falta é prestar atenção nesse movimento. Indago-me então, por que

motivo os currículos da EJA são tão dispersos e desconsiderados pelos educadores que os conduzem? Estariam estes educadores sombreando os tempos dos sujeitos.

Somos constituidores de saberes e precisamos encarar as disseminações perigosas que surgem no cotidiano escolar. Contudo, não podemos impor uma realidade diversa a do aluno, para satisfazer regras desusadas de um sistema engessador que molda sujeitos como se fossem “bibelôs” sociais. No convívio que mantive, por aproximadamente dois anos, com alunos e professores da EJA, muito me intrigou e diria mais, desestabilizou-me. Perdi o rumo. E nesse desatino, busquei leituras, para nortear-me e, clarear o que estava tenso no meu pensar.

Muito se é desconsiderado nas escolas de EJA, mas, propus na minha pesquisa, abordar sobre o tempo escolar e o tempo de vida. Lembrando que esse tema é apenas uma pequena ponta do icebergue chamado Educação de Jovens e Adultos. Todavia, relacionar tempo e escola, é desafiador, pois ambos estão em constante transformação. Embora, a escola contemporânea, esteja em desalento, o seu tempo é promissor e, cabe aos personagens desta ficção pseudo - real, encarar seus dilemas e, transformá-la.

Assim, não posso apenas buscar elementos que concorram para explicar esses problemas que surgiram a partir da minha experiência docente em uma escola da EJA, mas produzir um modo de pensamento que me possibilite pensar o problema que me afeta de forma imanente. Então, pensar minha existência como professor, pode ter algum sentido, sobretudo em uma época em que se pergunta sobre o que fazemos de nós mesmos parece soar estranho. Apesar de termos a noção de que o professor e a educação de forma geral, sozinhos, não darão conta de resolver todas as mazelas da sociedade, acreditamos que a educação do futuro requer uma postura epistemológica de totalidade que, considere aspectos políticos, econômicos, culturais e temporais, com a finalidade de promover transformações na realidade social. A escrita que ora apon-tamos vai colocando em questão o olhar que a área da educação tem lançado sobre a sala de aula da EJA.

1 Os tempos da pesquisa: percursos metodológicos

A pesquisa está ancorada na interlocução entre as teorizações dos Estudos Culturais, e dos estudos sobre juventudes. Ela tem, na Et-

nografia, o suporte para as incursões no campo e para a construção dos materiais analisados.

Para uma melhor compreensão e aprofundamento de conhecimentos acerca do tempo de vida e tempo de escola na EJA, optamos por desenvolver nosso trabalho em uma escola pública da rede estadual, no Município de São Luiz Gonzaga. Para isso, desenvolvemos algumas atividades, com as turmas das Totalidades oito e nove (T8-T9): com intuito de tentar compreender um pouco sobre o “universo” EJA.

Após o consentimento, da escola, iniciamos nossas atividades. De plano, começamos as observações e reconhecimento da escola (salas de aula, biblioteca, pátio, professores...) para então, contatarmos diretamente com os sujeitos da pesquisa. Para isso, nos apresentamos às turmas, que, demonstraram-se solícitos e afoitos para participarem. Eram turmas relativamente grandes (30 alunos aprox. por sala) assíduos e com desejos diversos. Isso justifica, o motivo de selecionarmos apenas duas turmas para análise o que possibilitou um trabalho mais aprofundado e com vivências mais intensas.

Os encontros ocorreram no período da noite, em dias intercalados, para que não causássemos nenhum transtorno em relação aos horários da escola. Começamos então, conhecendo cada um dos pesquisados. Para tanto, realizamos rodas de conversas aliadas aos estímulos pedagógicos que pudesse proporcionar à turma - de muitas e diversas características culturais, idade, profissão...momentos de interação e com isso pudessem sentir-se a vontade para refletir suas experiências e objetivos. Com isso foi possível também, ouvir suas narrativas de vida, que nos proporcionaram uma maior compreensão sobre os aspectos relacionados a subjetividade dos jovens –adultos da EJA. Isso também nos levou a entender a relação existente entre as histórias sociais, as histórias pessoais e a relação destas com o espaço escolar, com tempo de vida e a forma como os pesquisados encaram esses elos.

2 Adultos jovens – jovens alunos: uma relação transversal com o tempo.

As muitas terminologias linguísticas do nosso cotidiano temporal ilustram a naturalidade com que fomos aprendendo a entender o tempo, sem perceber os seus condicionantes e o processo sócio - históri-

co e cultural de sua construção. É o “tempo que voa”, é a necessidade de “correr contra o tempo”, pois não é possível “parar no tempo”.

O Homem criou até várias formas para contar o tempo: ampuhetas, cronômetros, relógios e outros. Contudo, a questão continua sem resposta. No entanto, a maneira como cada um lida com o conceito de tempo e o ritmo que decide tomar, é o que nos torna diferentes. Todavia, o tempo não é a mesma coisa para todos. A vivência do tempo jamais será a mesma para pessoas distintas. A cultura moderno-líquida não concebe a si mesma como uma cultura de aprendizagem e acumulação. Ela está mais próxima de ser uma cultura da desvinculação, descontinuidade e esquecimento. (BAUMAN, 2005) De acordo com Elias (1998), o tempo é um símbolo humano utilizado por determinado grupo, a partir de instrumentos e processos padronizados para servir de quadro de referência e padrão de medida. Os relógios exercem essa função. Conforme o autor, a noção de tempo é uma construção que o indivíduo vai aprendendo à medida que se relaciona com seus pares. O tempo, por isso, tem função simbólica reguladora. Os seres humanos possuem alto nível de organização proveniente, entre outros aspectos, da capacidade que têm de se comunicar por intermédio de símbolos sociais específicos, como é o caso da noção de tempo. Conforme esta vai sendo assumida individualmente, a função reguladora faz com que o indivíduo pense que as sequências dos acontecimentos físicos, pessoais e sociais fazem parte de sua própria natureza, ou seja, da própria natureza humana, levando-o a certo caráter paradigmático de tal noção.

De acordo com o autor,

O indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Esse, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce [...] ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o ‘tempo’ como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo (ELIAS, 1998, p. 15).

Qualquer definição única que se dê à ideia de tempo é decerto exíguo para explicá-lo, pois toda racionalização de sua natureza nos leva sempre a certos problemas irresolúveis. Assim, o pensamento humano se obriga a limitá-lo em procriações que nos parecem opostas e, ou as aceita conjuntamente, ou prefere uma em detrimento da outra. Trata-se

da divisão entre o tempo físico, absoluto, alheio à consciência e à vontade, e o tempo psicológico, relativo à experiência e à percepção do ser humano.

Mesmo depois de séculos de debate sobre a natureza do tempo, ainda a mesma conclusão de que a temporalidade prevalece em importância para a consciência humana sobre o tempo pode ser vista, por exemplo, em Heidegger:

Tempo é ser-aí. [...] O ser-aí sempre está num modo de seu possível ser temporal. [...] O ser-aí não é o tempo, mas a temporalidade. O enunciado fundamental: o tempo é temporal, é, por isso, a autêntica determinação – e ele não é uma tautologia, porque o ser da temporalidade significa uma realidade desigual. O ser-aí é o seu passar, é a sua possibilidade no seu antecipar a este passar. Neste antecipar sou eu o tempo automaticamente, tenho tempo. Na medida em que o tempo sempre é meu, existem muitos tempos. O tempo é destituído de sentido; tempo é temporal. (HEIDDEGER, 1997, p. 36-37)

A escola, porém, insiste em tratar o tempo de forma homogênea, na qual os alunos são submetidos às mesmas tarefas que precisam ser cumpridas num mesmo espaço de tempo. Esta atitude é justificada com o argumento de que é democrática, uma vez que todos tiveram as mesmas oportunidades e a todos foram exigidas as mesmas coisas. De forma mecanicista os currículos assimilam o tempo à produção. Esquecem, que tempo é algo pessoal, único, intransferível e considerável.

Todavia, ao passo que a velocidade e fluidez sustentam o tempo e a comunicação de informações, as mesmas mostram uma capacidade em intrinchar vínculos, os quais, para a educação, acreditamos ser consideráveis.

A condição humana na contemporaneidade propõe Bauman (1998), apresenta então um novo e inédito drama social. Impossibilitados de se verem assimilados, os novos estranhos não se veem com outra saída senão se defrontarem com sua própria estranheza, percebida agora como uma condição permanente e irredutível.

Este estudo tem como foco, questões pertinentes a consideração dos “tempos” nos currículos escolares, mais especificamente nos currículos da EJA. Para isso, é fundamental que nos envolvamos com a pesquisa. Para examinarmos possíveis respostas, talvez seja necessário

esclarecer o que estamos entendendo pelas palavras currículo, tempo, escola, jovem, aluno, tão familiar a todos que trabalhamos nas escolas.

O tempo é, sem dúvida, uma das concepções mais utilizados pelo ser humano em seus encargos e planejamentos, estando presente de forma cristalina ou indelével na grande maioria das nossas atividades, desde as mais triviais - como a escolha de um instante em que, hipoteticamente, deveríamos acordar no dia seguinte - às mais embaraçadas, como o planejamento de uma vida, na medida em que isto seja possível.

Apesar da sua aparente abrangência e da ampla aceitação com que é vivenciado, o que, verdadeiramente, sabemos sobre o tempo?

Maffesoli (2006 p.17) afirma "o tempo determina o ser social assim como estrutura cada um de nós. Ser e Tempo. Uma tensão que permanece inteira. Sempre e de novo e atual, que condiciona nossa relação com o mundo e nossa relação com os outros." Nesse sentido, o autor considera que esse sentimento de precariedade e de brevidade da vida são expressões próprias desse fim de século. A vida é vivida com avidez. Não é mais que simples consumo, mas uma intensa consumação. Consumir tudo, mesmo que esse tudo se torne logo obsoleto. É essa avidez que permite compreender o predomínio da moda de tudo, ou ainda, a surpreendente versatilidade que marca as relações políticas, ideológicas, afetivas, constitutivas dos laços sociais. Tudo isso traduz um modo de viver, que concorda com o mundo como ele é, já que é o único que temos o único onde podemos viver. "A arte de viver fundada já não mais na busca da liberdade absoluta, mas nas pequenas liberdades intersticiais, relativas, empíricas, e vividas no dia-a-dia." (MAFFESOLI, 2006p.23).

Ainda no sentido de aprofundar as reflexões sobre as noções de espaços e tempos, Bauman (2001) considera que, há algumas décadas atrás, se uma pessoa fosse questionada a respeito do que entendia por espaço e tempo, diria que espaço é o que se pode percorrer em um determinado tempo. E tempo é o que se precisa para percorrê-lo. A história do tempo sustenta o autor, começou com a Modernidade. A Modernidade é mais do qualquer outra coisa, a história do tempo. A emancipação do tempo em relação ao espaço, sua subordinação à inventividade, e à capacidade de técnicas humanas e, portanto, à colocação do tempo contra o espaço; o tempo como ferramenta de conquista do espaço pode ser uma das práticas humanas que delimitam o início da Modernidade.

A inquietude com as características do tempo é uma das indagações mais presentes nas lides humanas. Seria tarefa extenuante, construir uma lista dos conceitos das questões sobre o tempo, contudo, é menos fácil ainda, a missão de encontrar uma trama que permita descrever a evolução do conceito de tempo, pelo menos de acordo com o, assim chamado, tempo histórico e/ou físico.

Norbet Elias (1998, p.39) menciona algo sobre o tempo, o que, segundo ele, “seria o primeiro passo em direção a uma resposta é relativamente simples:”

A palavra “tempo”, diríamos, designa simbolicamente a relação que um grupo humano ou outro qualquer de seres vivos dotados de uma capacidade biológica de memória e de síntese, estabelece entre dois ou mais processos, um dos quais é padronizado para servir aos outros como quadro de referência e padrão de medida. (ELIAS, 1998, p.39-40)

O tempo pode ser meditado não apenas no que concerne às relações cronológicas, mas, sobretudo, nas relações sociais convencionadas entre os indivíduos. Servimo-nos da noção de tempo para metodizar os espaços que ocupamos, para nos organizarmos em nossas tarefas, ou seja, o tempo é resultado de uma necessidade de regularização dos corpos que a sociedade moderna, com a revolução industrial no final do século XIX e XX, aspira para a pureza da humanidade.

O conceito de compressão do espaço-tempo, segundo Harvey (1997, p.219- 220) compreende os processos que alteram as “qualidades objetivas do espaço e do tempo” de maneira tal que modificam nossa forma de “representar o mundo para nós mesmos”. Com isso, o autor chama a atenção, não só para a “aceleração do ritmo da vida” associada ao capitalismo, como também para as possibilidades de deslocamentos e o rompimento de barreiras espaciais de tal modo que “por vezes o mundo parece encolher sobre nós”. A experiência da compressão do tempo-espaço é um desafio, um estímulo, uma tensão, capaz de provocar uma diversidade de reações sociais, culturais e políticas.

Os controles exercidos através da regulação do tempo e espaço contribuem para ritualizar e formalizar condutas. Orientam uma visão de mundo. Medir e regular o espaço e o tempo de uma determinada forma implicam, não apenas em relacionar os acontecimentos de modos específicos, mas também em perceber e vivê-los de maneira peculiar. O

tempo, em nossa cultura, é medido com pontual exatidão e, além disso, é percebido socialmente como um fluxo que vai do passado ao presente e do presente ao futuro.

O tempo, na sociedade moderna, está relacionado às questões que envolvem velocidade e flexibilidade e expansividade. As pessoas, que se movem e agem com rapidez, mandam, as que resistem em fixar-se num endereço, obedecem. A permanência e a durabilidade, na modernidade líquida, perderam-se.

O tema “educação de pessoas jovens adultas” não nos aponta apenas a uma indagação de especificidade etária, mas, fundamentalmente, a uma questão de peculiaridade cultural.

No discurso das práticas institucionais, a adolescência foi descoberta como um problema relacionado à educação, que visava à produção de um sujeito higiênico e disciplinado. Ou seja, simultaneamente à invenção da adolescência pelo discurso psicopedagógico, inventaram-se também as figuras que sinalizavam a falta da aplicação de dispositivos educacionais: a “delinquência juvenil” e a “sexualidade adolescente”, imagens dos perigos que, segundo especialistas, rondavam a adolescência, tornando-a perigosa (DONZELOT, 1986).

Estando claramente relacionado com o empoderamento, o protagonismo juvenil, é uma boa ilustração da definição kantiana apresentada por Foucault (1998) o protagonista, como em toda peça de teatro ou filme, tem um papel a desempenhar, o papel de ser ator de uma “transformação social”. Pensar a juventude como um importante capital social, como um ator estratégico, é pensar em um grupo que trabalhe em prol da solidariedade, do desenvolvimento político do país, da ação comunitária, etc. Desse modo, a juventude passaria a ocupar um papel de extrema valia para o Estado, visto essa trabalhar para a melhoria das condições sociais, indiretamente, a juventude passa a ser um agente do Estado.

Sacristán (2005) considera que a escolaridade cria uma cultura em torno de como vemos e nos comportamos com as crianças, os “menores” como menciona o autor. Ele explica que utiliza a expressão “menor” para englobar todo o ser humano que não é adulto e por entender que o termo menor é mais amplo que a expressão criança. Segundo ele, formou-se, em torno da categoria aluno, toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se configura um modo de vida que nos parece familiar, porque estamos acostumados a ele. Essa ordem

propicia e obriga os sujeitos, nela envolvidos a serem de uma determinada maneira.

O autor define que ser aluno é ser estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende). São categorias descritivas de uma condição que supõe trazer unidos determinados comportamentos, regras, valores, e propósitos que devem ser adquiridos por quem pertence a esta categoria. “Ser aluno é uma maneira de se relacionar com o mundo dos adultos, dentro de uma ordem regida por certos padrões, por intermédio dos quais eles exercem sua autoridade, agora com a legitimidade delegada pelas instituições escolares” (SACRISTÁN, 2005, p. 123).

A palavra aluno origina-se de *alumnus* de origem latina do verbo *alere* que significa alimentar. O aluno será alguém que está se “alimentando”, que é alimentado por outros. Consideramos a nutrição relevante e necessária para seu crescimento. “O aluno é um ser carente, vazio que deve ser preenchido, pedra disforme que deve ser esculpida ou estrutura por construir.” (SACRISTÁN, 2005, p.136)

Para tematizar sobre as juventudes, divido conceito com Pais (2006) e outros, que ressaltam não existir um único jeito de ser jovem e, sim, juventudes que variam de acordo com a classe social, o lugar onde vivem as gerações às quais pertencem e à diversidade cultural.

Conforme Pais (2006), a experiência social dos jovens é, no contexto atual, cada vez mais formatada por modelos pós-lineares de socialização, em ruptura com o modelo tradicional da sociedade industrial, no qual a condição juvenil era entendida como um tempo de transição linear, ligada a uma sucessão progressiva e organizada de etapas identificáveis e previsíveis, situadas entre a infância e a idade adulta, e que passavam pela saída da escola para um emprego estável e durável, pela autonomização residencial relativamente à casa dos pais, pela estruturação de uma nova família.

Torna-se difícil precisar o que é juventude. O conceito é bastante elástico. É possível pensar que se pode ser jovem dos 15 aos 40 anos. Para alguns, a juventude é um estado de espírito, uma disposição física, um perfil de consumidor, uma fatia do mercado em que todos querem se incluir e do qual ninguém quer sair. Deparamo-nos no entanto, diariamente, com uma série de representações sobre as juventudes que, de algum modo, interferem em nossas formas de compreender os jovens na contemporaneidade.

Uma das formas de narrar as juventudes, na perspectiva entendida pelo autor, como tradicional, é a de entendê-la como condição de transitoriedade, na qual o jovem é considerado um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido de suas ações no presente. Nesse sentido, há uma tendência de enxergar a juventude como algo negativo e passageiro. Esta concepção está muito presente nas narrativas da escola, em nome do “vir a ser” do aluno, traduzidos no diploma e nos possíveis projetos futuros, tendendo a negar o momento presente vivido pelos jovens (DAYRELL, 2003).

2.1 Currículo, escola e aluno: relações necessárias.

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade.

O currículo escolar já deixou há muito tempo de exercer a função de documento burocrático e técnico nas escolas. Atualmente o mesmo é assumido como parte constituinte e essencial na construção da identidade da escola, dos professores e dos alunos. Por essa razão ele nunca poderá ser considerado amorfo ou neutro, mas sim “querer” um sujeito que pensa, que duvida, com capacidade de observar, raciocinar: um ser autônomo que busca conhecer e, acima de tudo, ser.

Um currículo é o que dizemos e fazemos... Com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço. Um “espectro” que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao “Outro” da linguagem. Um currículo é a precariedade dos seres multifacéticos e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea, que constitui uma pletoira de “eus” e de “não eus”, que falam e são silenciados em um currículo. CORAZZA (2001, p.14)

De acordo com GUTIÉRREZ (1996), compreender que um currículo que condiz com as exigências dessa nova sociedade precisa partir do pressuposto de que cada criança tem um ritmo próprio de desenvolvimento, tendo diferentes experiências pessoais, expectativas e formas de ver e refletir o mundo.

A linha que separa a bipolaridade, como o hoje e o amanhã, o aqui e o lá, o antes e o depois, aparece como uma terceira parte e se constitui o devir-outro. Há então uma zona de indiscernibilidade onde as três partes se encontram. Como as multiplicidades do fora e o dentro, onde um não é a rejeição do outro e sim existem em uma relação, em uma dinâmica. O dentro é a dobra do fora. Essa subjetividade do currículo é assim produzida, é a interiorização do fora, é o encontrar o outro dentro de si próprio. As coisas se tornam outras continuamente. O devir-outro são eventos experienciais da vida, os devires múltiplos acontecem no meio. O currículo é o elemento fundante da ação pedagógica, mas nele, muitas vezes não se fala.

Ressaltamos que, currículo, neste estudo, constitui o elemento palpável e o elemento imaterial, o objeto e a ideia, o que se vê e o que simplesmente se sente ou se sabe existir.

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve se, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo "puramente" epistemológico, de competições entre "puras" teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado. (SILVA. 2002:16)

Cabe ao educador, a tarefa de desnudar o currículo da EJA, de movimentar diferenças, para viver, ver e sentir a vida e suas proliferações. Currículos que enquadram, que buscam incansavelmente a identidade, que "não engendram um personagem conceitual que valha a

pena”, são desinteressantes. Se não trazem novidades para quem os vive, são pouco importantes. Mais interessantes e importantes são aqueles que desterritorializam, contagiam e provocam sensações. Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é efetivamente, uma criação. (SILVA, 2002:12).

Nesse sentido, a educação e o currículo podem ser articulados como a arte do encontro. Nesse propósito Silva defende que:

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA,2002:30)

A escola é, sobretudo, um reflexo da sociedade e do Estado. Vista como uma instituição social, mesmo que supostamente conserve uma autonomia frente a estas outras instituições. E enquanto instituição social, expressa o modo de funcionamento da sociedade como um todo, não só do ponto de vista das contradições sociais, mas também do padrão social vigente. Com o passar dos anos a educação assumiu um novo papel social, deixou de ser algo exclusivo do Estado, pública e gratuita, passando a ser considerada como um bem que pode ser vendido, um serviço que a escola presta à sociedade e que cobra, por isso, uma certa remuneração.

Neste sentido, estas novas formas organizacionais da escola estão estritamente pautadas por critérios econômicos. E essa mudança ou transformação que a escola sofreu é própria da *sociedade de controle*. A formação escolar numa sociedade de controle é substituída pelo modelo da educação permanente ou continuada, pautada pelas “cifras sobre a quantidade e a velocidade dos conhecimentos, as cifras provenientes da publicação de artigos nos quais são apresentadas descobertas científicas” (CHAUÍ, 2003).

A escola, contudo, está longe de ser um ambiente neutro que barra as desigualdades sociais do portão para fora. Pelo contrário, é cada vez mais sabido o papel da escola em reproduzir essas desigualdades quando vemos que grupos socialmente desfavorecidos – como crianças de baixa renda e negros – são sistematicamente excluídos. A escola “contemporânea” ainda está enraizada a “inexperiência”, está pautada na palavração, na “memorização de trechos enormes”, reduzindo os meios de aprendizagem a “formas meramente nocionais” de seus conteúdos. Em tempos rápidos, enfatizam gosto pela palavra oca, pelo verbo sem ação, pelo discurso ou torneio da frase, quase sempre sem profundidade; esta educação oratória, revela uma atitude mental típica da ausência de permeabilidade, de movimento, pela ausência total de sentimento, que é característica da consciência ingênua que apenas reproduz. E deixa o aluno a mercê de conceitos idiossincráticos e teorias ultrapassadas. Diante dessa importância, as instituições de ensino deveriam fornecer subsídios para uma educação reflexiva. Porém, essa não é a realidade da escola atual. Dentre os objetivos da escola, está a produção de sujeitos dóceis, obedientes, que simplesmente aceitam, sem questionar. Por isso, dentro da escola, há uma repressão à curiosidade sexual dos alunos, restrição do movimento e do espaço na escola, doutrinação religiosa e política, sempre relacionando o comportamento com notas e classificações. Diante disso, se observa a simples domesticação do eu, sem o interesse em uma educação que contribui para aperfeiçoar o cuidado de si, tão importante para formação de um cidadão crítico.

Fischer (2002, p. 78) aponta que em Foucault, “o sujeito não é considerado como titular ou desencadeador dos acontecimentos, mas situado no jogo contínuo das relações saber/poder, e delas em parte dependente.”. Considera-se que o sujeito é intersubjetivamente determinado na medida em que ele é governado externamente por outros, e internamente, através de sua própria consciência.

[...] encarar o sujeito muitas vezes como produto de relações de poder não significa que ele exerça somente papel passivo diante dos fatos vividos. Há ações e reações por ele assumidas, denotando-o como partícipe na edificação de sua subjetividade. De fato, é sob esta perspectiva que a sociedade se organiza e a história se efetiva: os indivíduos sabem o que devem fazer e pensar, sem que mecanismos de poder sejam

acionados de forma vigorosa ou lancinante. (FISCHER, 2002.p.79).

Escola – aluno – currículo – sociedade. Estaria a sociedade educacional atual apta a romper tais paradigmas? Estaríamos, de fato, transitando para além da Modernidade? E mais, poderiam os indivíduos se inserirem no enquadre educacional atual, dele participar ou a ele transformar, se apresentados a um outro modelo curricular, ou estariam eles apenas alheios aos atuais códigos de verdade, e desta forma, excluídos da possibilidade de enunciação? Tal entrave nos põe essas questões.

3 Tempo de vida e tempo de escola – (des)encontros

Da educação compensatória às propostas e práticas curriculares infantilizantes e formalistas propostas à EJA, muitos são os entraves ao desenvolvimento de um trabalho mais apropriado ao perfil dos alunos dessa modalidade de ensino. Para tanto, pensar em currículo na EJA exige passear um pouco na história desta, no Brasil, e dos problemas que as concepções que predominaram em diversos momentos criaram e consolidaram algumas das ideias que vêm prejudicando as possibilidades de mudanças no campo.

Com esse pensar, chegamos a problematização sobre o tempo, que vem se constituindo como uma atividade fundamental na reflexão sobre as relações entre o homem, a natureza e a cultura. Santo Agostinho no século IV se perguntava: “O que é, por conseguinte, o tempo”? Se alguém me perguntar, eu sei [o que é o tempo]. “Mas se quiser explicar a quem me fez a pergunta, já não sei” (JAGUARIBE, 2003 p. 156). Para tanto, a escola, como instituição social, vem sofrendo com a discrepância entre tempo e vida.

Para OLIVEIRA (1997:63), “a escola instituída e sancionada pela sociedade existe como um sistema simbólico, no qual se combinam componentes funcionais, sempre presentes na vida institucional, e componentes imaginários.” Isso nos possibilita uma aproximação com estas construções imaginárias de discentes e docentes. Isto nos permite identificar algumas das representações que solidificam a realidade, ao mesmo tempo em que ajudam a perceber os movimentos que se dão “entre o que é possível dever ser, entre o que tem sentido e o que não faz mais sentido”. (OLIVEIRA, 1997,55)

Não obstante, lembremo-nos que nada acontece fora de seu tempo. O tempo, essa dimensão instituinte e instituidora de representações e imaginários sociais. A escola é um dos lugares da experiência sensível. Território de palavras, atitudes, silêncios e, principalmente lugar de movimento e, por assim ser, lugar de vida. E é tomando a experiência como um processo que acontece num espaço-tempo vivido, que acredito que o tempo, como vivência humana, está sendo desconsiderado nos currículos da EJA.

Para Santiago (1990, p. 50) [...] “o tempo curricular é o lastro onde se desenvolve todo o trabalho que reúne e traz consigo a possibilidade de a escola prestar um serviço ou desserviço às camadas populares [...]”.

Pode-se então, presumir que o currículo se paramenta como uma prática social cuja finalidade é arquitetar o conhecimento nas instituições escolares e que as relações que essa prática instaura entre os agentes são marcadas por discursos com diferentes peculiaridades e, muitas vezes, com predominância de uns sobre os outros. Dessa forma, o currículo não pode ser visto como uma veracidade abstrata, afastado, à margem do sistema educativo, mas sim como um elemento muito abeirado e concreto do dia a dia da escola. Assim, quando definimos currículo, estamos tratando dos resultados da ação humana (aquilo que fazemos) e de seus efeitos (o que ele nos faz), ou seja, cada ser constrói o currículo na mesma medida que o currículo constrói cada ser.

Por esse ponto de vista, o tempo curricular é por nós entendido como uma situação real, palpável, genuína, onde se estabelecem as relações político-pedagógicas, onde se dá o trabalho entre ensinante e aprendente na clareza e apropriação do conhecimento, daí reconhecer que é um tempo que precisa ser concebido, organizado e considerado para atender as especificidades e peculiaridades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Sendo este, o tempo, um dos elementos peculiar para o arranjo do trabalho pedagógico que poderá possibilitar uma educação humanizadora e crítica para a Educação de Jovens e Adultos.

Sem impor preceitos frágeis, percebemos que a escola possui um tempo social encravado nas entranhas educacionais de um passado remoto, onde pessoas eram domesticadas como bichos. No entanto, pouco mudou. Ainda, insistimos em educar destoando da condição humana. Desconsideramos o que de melhor o ser humano possui: a vida em movimento. Nesse andar, caímos no conteudismo e, por conseguinte, privilegiamos o conhecimento técnico-científico desvinculado do

real, do universo cultural no qual vivem professores e alunos, transformando o aprendizado em atividades escolarizadas.

Frago (1998) qualifica o tempo escolar simultaneamente como algo institucional, pessoal, cultural e individual. Afirma que o tempo é do ponto de vista individual, plural e diverso, percebido e vivido distintamente por cada um dos participantes da escola: aluno, professor, direção. Ressalta ainda que o tempo é uma construção social em constante mudança e não é vivido apenas por aqueles que compartilham o espaço escolar, mas também pelas famílias e por toda a comunidade.

Um currículo, de um modo geral, deve nortear todas as práticas e anseios dos seres que nela estejam inseridos. Longe dessa perspectiva, sabe-se que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos vêm, ao longo do tempo, recebendo uma educação que não lhes garante superar as desigualdades, portanto, tornam-se sujeitos submissos e dominados por um currículo que está subordinado à ciência, à tecnologia e a racionalidade.

No entanto, para que haja superação desse modelo de currículo ora posto, Giroux (2005, p. 53) nos diz que "existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle". "Pois, questões referentes à produção, seleção, distribuição, aprendizagem e avaliação do conhecimento escolar configuram questões relacionadas a controle e dominação, o que implica afirmar a existência de elos íntimos e complexos entre escola, conhecimento, poder, ideologia e subjetividade."(GIROUX; MCLAREM, *apud* MOREIRA, 2004,p. 10)

Currículo, nas escolas, é pensado quando surge alguma disciplina "nova" e, precisa ser adequada a qualquer preço. De resto, o currículo é dado como algo indiscutível e impenetrável. Rara às vezes é alvo de estudo, de contestação. Porém, o currículo, torna-se mais relapso, ao referir à EJA. Entendido como o conjunto de todas as experiências de conhecimento educacionais, muitas vezes, não é bem assim que as coisas acontecem. Afinal, a escola foi "montada" para organizar, moldar, doutrinar e produzir uma determinada identidade social e individual. E o currículo serve para manter esta ordem. Jamais o contrário. E os currículos da EJA, absorvem tudo o que não é permitido num currículo pós-moderno. Nesse contexto, Silva (2002, p.55) reafirma que o "currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais."

Todavia, em seus escritos, Silva (2002, p. 115) também registra que há “uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado.”

Por esse viés, o espaço e o tempo escolar não são neutros, e sim definidos pelos determinantes dos modos de ensino e aprendizagem. Eles também educam e fazem parte da cultura das instituições educativas.

Gómez (2004) aborda o tema “tempo escolar” e nos faz um questionamento: “Que escola queremos?”, sinalizando que a estrutura espacial e temporal não dá oportunidade e vazão para a criatividade, coletividade, vivência sócio-cultural. A rigidez e organização do tempo escolar formatado não atendem as particularidades dos sujeitos do cotidiano, ampliando muitas vezes somente a quantidade de tempo, enquanto a qualidade é posta em segundo plano. Sem falar no tempo pedagógico, que é fragmentado através das atividades da instituição balizadas pelo calendário como: os períodos festivos e comemorativos, avaliações, planejamentos, reuniões, férias, provas e outros (TEIXEIRA, 2004).

A mudança que se requer é no como vivenciamos, os tempos de aprendizagem e pedagógico independentemente do tempo de permanência que temos, alunos e alunas, professores e professoras, na escola. “Um tempo para se pensar juntos, para decidir, coletivamente, o que fazer, como fazer, porque fazer [...] Um tempo [...], que podia ‘ser tempo de criação’ e não o que se vivia nos últimos anos [...] tempo de repetição” (SAMPAIO, 2002, p.190).

Podemos sim, romper com os espaços repletos de confinamentos vividos na contemporaneidade. A escola não deve se preocupar mais com quem está “dentro” ou “fora” dos padrões estabelecidos como normais. Em primeiro lugar, a lógica que deve presidir a elaboração e apresentação dos currículos aos alunos é a da Educação de Jovens e Adultos e não a do Ensino Regular. Entende-se por isso uma abordagem curricular, que considere, tanto quanto possível, a situações da vida cotidiana.

Longe de esgotar as possibilidades de análise sobre as práticas pedagógicas e suas relações com o tempo e sobre as questões que inevitavelmente estão implícitas em sua discussão. Todavia, o intuito desse artigo é tratar de uma discussão de fundamentos das ciências em geral: problematizar um conceito que é amplamente considerado como

um dado real da existência – o tempo. Esse problema se aplica não só a questão do tempo, mas a vários outros conceitos, como currículo e prática pedagógica, que tomam uma forma de vida educacional independente passando a ser considerados como uma categoria inata do ser aprendente, a *priori* em sua existência.

As análises baseadas na observação do desenvolvimento, mudanças e transformações de nosso saber ainda perdem muito campo para as fundamentadas nos conceitos engessados, mais claramente, no olhar de curta duração em detrimento de um olhar de longa duração das estruturas. Nos últimos tempos, fala-se muito em interdisciplinaridade nas pesquisas, entretanto, na prática essa interdisciplinaridade ainda é um tanto falha.

Ao refletir algumas dimensões do tempo e espaço do currículo e a organização da escola, observou-se que o currículo pode ser uma rede conectada para várias direções e visões de mundo, ou pode ser visto como um filme apresentado em forma de slides, fragmentado, com visão estática das coisas e dos saberes.

De tudo, observou-se também, que muito é tirado dos jovens adultos que frequentam as salas da EJA. Questões pertinentes como histórias de vida, realidade sócio – econômica, são desconsideradas e apagadas dos assuntos de sala de aula, como se fosse seres desprovidos de sentimento e afeto. Jovens alunos são adestrados e moldados na escola, que, abstrai do currículo regular, conteúdos descontextualizados e, exercem um verdadeiro massacre ao impor disciplina, ordem e obediência. Tudo isso regado, a uma enorme falta de consciência pedagógica, que subestima a capacidade cognitiva dos que ali estão como meros espectadores do caos educacional e curricular que se abateu sobre a EJA.

Nada faz crer que somos os donos do saber. Por isso, ao adentrar numa escola da EJA, temos que ter em mente uma única atitude: ouvir. Escutar. Muito mais do que falar, ouvir com alegria faz toda diferença ao se pensar a prática pedagógica. Lembremos que as disciplinas nada mais são do que taças multifformes, que devem estar cheias de alegria. Ensinar é um deleite para alma, e aqueles que recebem devem sentir-se bem por ali estar. Basta contemplar os olhos dos seus alunos, e perceberão que já não há mais brilho. Perdeu-se a graça de aprender. Tratamos adultos como crianças e queremos respeito por isso. Infantilizamos jovens senhores e, criticamos suas atitudes estranhas em sala de aula.

Todos aqueles que não se encaixassem ou teimassem em confundir as categorias classificatórias dominantes seriam automaticamente definidos como “estranhos” ou “fora” dos padrões. “O estranho solapa o ordenamento espacial do mundo [...] sua presença é um desafio à confiabilidade dos limites ortodoxos e dos instrumentos universais de ordenação” (BAUMAN, 1999, p.69)

Da obsessão em separar a ordem do caos nasceu, então, a separação entre os “normais” e os “estranhos” (BAUMAN, 1999, p.76). Nesta nova classificação dos sujeitos, os “estranhos” seriam, por definição, dotados de uma ambivalência imanente.

Não me espanto portanto, em perceber que as escolas da EJA, estão ruindo. Ali, constitui-se um faz de conta. Um conto que, muitos acreditam ser real. Um conto que menospreza saberes, humilha experiências, destrói sonhos e segrega vidas. Um conto de terror. Poderá haver sofrimento maior para um ser humano que é forçado a mover-se numa floresta negra de informações que nenhuma relação parece ter com a sua vida?

Por tudo – educadores – há algo de enfadonho e lastimável acontecendo nas escolas. As relações de poder e intimidação são cada vez mais reais. Estamos esquecendo que a educação deve fascinar pela liberdade e educar pelo brilho dos olhos... o mesmo brilho que percebemos naquele adulto jovem que retorna para uma sala da EJA, esperançoso e, com uma bagagem cultural de dar inveja, despertado pelo anseio de aprimorar sua sabedoria.

Precisamos refletir sobre o que acontece nas escolas da EJA. Truncamentos educacionais ou treinamentos brutais de jovens adultos, para serem usurpados pela economia? Caminhos diferentes serão possíveis? Ou o diferente é sempre errado? Do que é negado pela escola, o mais lamentável é o abarcamento de sentimentos. A escola foi dividida em tempos e espaços determinados e estruturados os discentes foram hierarquizadas dentro deles. Os espaços e tempos fixos que a modernidade buscou levaram à homogeneização das turmas, afinal, era preciso que todos estivessem em um mesmo ponto do desenvolvimento para ocupar um determinado lugar em um determinado tempo. A escola se prende a um paradigma homogeneizador que nega as diferenças. Urge rediscutir o que a escola entende por tempo.

A linearidade do tempo faz com que os jovens alunos que não se enquadram nele sejam consideradas como “diferentes”. A valorização de uma determinada forma de compreender o tempo, como a valorização do tempo de aprendizagem pela escola, implica em qualificar aqueles que o utilizam da forma esperada. As outras formas de vivenciar o tempo passam a ser desqualificadas e passam a articular todas as manifestações dos alunos em torno do tempo predominante.

Em tempo...

A escola precisa abrir mão dos mecanismos de silenciamento e homogeneização dos sujeitos-jovens-alunos e abrir espaços para as expressões culturais dos sujeitos e levar em conta uma outra dimensão da condição juvenil que é a sociabilidade.

A EJA foi sempre uma educação anulada, apagada. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E em questões de mudança, como diz Baudrillard (2002, p. 83), tudo é possível: “O que faz falta é uma metamorfose, um acontecer.” Sujeitamo-nos a transformar a transformação esquecendo - ou melhor, negando - todo ponto de partida, adorando o rebojo de uma oscilação que faça da educação algo parecido com um paraíso tão improvável quanto impossível.

Na condição de iniciante na pesquisa, alguns momentos tiraram-me o sossego pedagógico e, impulsionaram-me a realizar este estudo. Que recai todo para uma reflexão acerca das práticas pedagógicas na EJA. Estudos estes que tem norteando minhas ações e me feito engendrar novos olhares para Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade.

As impressões do espaço-tempo (nossas marcas) inscritas no cotidiano escolar, bem como as diferentes apropriações (territórios) realizadas por professores/as e aluno/a e que foram denominadas por mim como espaço solapado, espaços de poder, de disputa de transgressão, que docentes e discente travam diariamente, fazem parte desta análise.

Para dar suporte ao nosso diagnóstico, faz-se necessário, lembrar algo, concreto e impensado: a arquitetura das escolas. Espaços dispostos para disciplinar corpos e os moldar para o trabalho (Séc. XVII, XIX, XX). Isso, servirá para refletirmos sobre a disposição espaço-escola e os possíveis sombreamentos curriculares que isso nos induz a pensar, sem

esquecer que as metodologias educacionais também, são demasiadamente influenciadas por esta “arquitetura” pedagógica.

Em sua dimensão histórica, espaço e tempo escolar não se constituem como dimensões neutras do ensino. O tempo, na escola, é minuciosamente calculado, com horários específicos para cada disciplina, recreio, entrada e saída. Em termos mais amplos, o tempo é distribuído, na maioria das escolas, por séries de durações anuais, com progressivo aumento no grau das exigências. O tempo de escola é delimitado pelo período “gasto” para se tratar de um determinado conteúdo. E para isso, é preciso que os corpos não estejam dispersos no espaço, e sim submetidos a algum tipo de cerceamento ou confinamento. Vive-se na educação, portanto, um movimento de transição, quando velhos conceitos coexistem com iniciativas que desafiam um modelo mais tradicional, mas que ainda não encontram sustentação suficiente para uma transformação mais efetiva da realidade.

Os lugares onde as práticas juvenis são construídas e que passam a ter sentidos próprios, transformando-se em espaços conforme Dayrell (2007), do fluir da vida, do vivido, o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção particular de significados. Os sujeitos-jovens-alunos também apontam a escola como um lugar especial para ‘estar junto’, o lugar da sociabilidade, ou mesmo, o palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção dos espaços e tempos do recreio, dos corredores, do pátio e, até mesmo, das salas de aula.

Todavia, na sociedade contemporânea, os sujeitos-jovens-alunos não são constituídos unicamente a partir das orientações das instituições tradicionais escola/família. Isso significa dizer que eles concebem valores, criam conceitos em espaços sociais diferenciados. Implica, no entanto, em considerar, que seus espaços de socialização e aprendizagem são múltiplos e fragmentados. São nestes espaços e tempos que os jovens, como sujeitos, interagem com seus pares e com os adultos. Educam-se e educam, constroem e reconstroem laços sociais, reproduzem e produzem valores socioculturais e políticos.

De tudo, o aprender é corolário de uma série de elementos que se relacionam com o conhecimento prévio. Na fala dos jovens adultos alunos do NEEJA, podemos observar e constatar isso. Em sua maioria

adultos, a clientela da EJA, objeto desta pesquisa, relatam, que a sociedade como um todo, os colocou em situação de aceitação de que a escola nem sempre ensina o que eles esperam, mas é através dela que os caminhos empregatícios irão se abrir. Como podemos observar no excerto da fala do aluno do NEEJA, T7⁴

[...] até demorei pra voltar estudar...estudei até a 5ª série. Tive que trabalhar. Passei num concurso público e não pude assumir, não tinha o Primeiro grau completo. E agora, recentemente fui convidado pra trabalhar na Prefeitura, e lá senti falta de "saber mais", por isso procurei um modo rápido de tirar o diploma [...].(I.G.,36 anos, 2015).

Alguns percebem que o currículo está defasado e precisa de incrementos que o coloquem em pé de igualdade aos acontecimentos contemporâneos, isso ficou claro na fala de um dos entrevistados, "gostaria que assuntos mais interessantes e atuais pudessem ser abordados" no âmbito curricular da EJA. Quando, solicitei que especificasse quais, o aluno nos respondeu:

[...] professora, porque não se fala de política em história? Somos adultos e, ficamos falando sobre a história dos EUA, II guerra...Queremos debater sobre nosso país. (T., 24 anos, T9,2015)

Numa outra conversa, o aluno da totalidade oito, que equivale ao segundo ano do médio, nos falou sobre a necessidade das escolas de EJA, dispensarem um tempo maior para aulas de informática. Mas, não somente levar os alunos para pesquisa, e sim, práticas que pudessem formar o aluno num nível básico de aprendizagem de informática, algo como disciplina de Iniciação a Informática, pois muitos, não possuem tempo nem dinheiro suficiente para fazer um curso técnico ou básico.

Mas, ainda é claro, nas entrelinhas das falas, a presença de um pensar arraigado por imposições e moldado por uma sociedade perturbadora, inspirada pela industrialização e progresso que investe em "montar" indivíduos que lhes sejam úteis e produtivos e a escolarização torna-se parte destes interesses preocupando-se em engendrar sujeitos específicos para o trabalho. O conformismo e a aceitação do currículo pronto, "ideal" pelos alunos, é um resquício da educação regrada e fria,

4 T7 equivale ao 1º ano do médio.

que desconsidera as vontades e sentimentos dos seus discentes. Nesse ponto, percebemos que muitos, desconsideram seus saberes preexistentes e, acreditam que estão ali para serem “moldados”. Que o certificado de conclusão lhes garantirá “poder”.

O conceito de compressão do espaço-tempo, segundo Harvey (1997, p.219- 220), compreende os processos que alteram as “qualidades objetivas do espaço e do tempo” de maneira tal que modificam nossa forma de “representar o mundo para nós mesmos”. Mas, infelizmente, isso ainda passa longe dos conceitos a serem desenvolvidos nos currículos da EJA.

[...] por um lado, a organização educa os indivíduos que a compõem; por outro, os próprios indivíduos educam a organização, à medida que são eles que a constituem e, no final de contas, a definem com base nos seus valores, práticas, procedimentos, usos e costumes (LIBÂNEO, 2001, p. 22).

Ao longo do presente artigo, reforçamos que as construções temporais melhor se desenvolvem e se estabilizam quando estas são afirmadas como resultado da interseção de políticas públicas e de práticas escolares. Assim, a educação escolar constitui-se através de novas formas a partir dos diferentes saberes a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem. Esta emergência de saberes sobre os indivíduos tem como um dos seus fatores o sentimento, que estreia uma nova visão acerca do que seja esse tempo escolar. Ainda, buscamos mostrar a nossa noção de tempo e sua abrangência no processo de construção que se dá no campo pedagógico.

Os tempos não são outros. Urge que avaliemos o que significa estar diante de um mundo globalizado e de uma revolução dos meios de comunicação, informação e educação. E aqui cabe, colocarmos de forma frágil e cautelosa, as práticas pedagógicas da EJA. A crítica que segue, encontra apoio na seguinte questão: por qual motivo a escola aplica conteúdos programáticos, resumidos a mais pura informação, que servem somente ao desenvolvimento mecânico social, ao invés de potencializar os saberes já existentes? Seriam os alunos da EJA tabula rasa, “sem lenço e sem documento”?

E mais uma vez, as práticas pedagógicas esvaziam-se num oceano de atividades desnecessárias, dando vazão ao um sistema fajuto e obsoleto que satisfaz uma minoria, cujo prazer é corromper sujeitos,

transformando-os em meros reprodutores de falas e culturas alheias as suas.

A curta permanência, dos alunos na escola pública brasileira não se coaduna com a ideia de uma educação democrática e de qualidade. No entanto, a literatura sobre o tema parece admitir, de forma consensual, que reverter um quadro com essas características é, sem sombra de dúvida, uma tarefa hercúlea. Pois não se trata apenas de medrar com um histórico detalhista da educação pública, através de políticas corretivas, mas sim, levar em conta que a longa duração desse tipo melindroso de organização escolar já está estabelecida, arraigada no imaginário cultural e simbólico de alunos e pais. Percebemos isso na fala do aluno M.P.:

“[...] tenho 38 anos, perdi muito tempo. E o estudo colegial veio pra compensar esse tempo. [...] Acordei pra vida. Embora o meu conhecimento não tenha nada a ver com que aprendo aqui, acho bom mesmo assim, pois a escola não tem que saber das minhas aventuras por aí [...] aqui é o lugar do conteúdo, matemática, português, história... e deu.”(NEEJA, T8, 38 anos, dez/2014)

Sabemos que a escola não deveria ser uma instituição estática. No entanto, as funções da escola ainda permanecem inalteradas e impenetráveis. Muito se fala sobre os novos métodos e propostas pedagógicas para educação de um modo geral, mas tudo estanca no papel. E aqui, refiro-me, especialmente, à EJA, que tem nos seus currículos uma gama de disciplinas que: ou estão no plano somente ou, nem sequer ao currículo foram agregadas. Nesse entremeio fica a seguinte questão: submeter o aluno a uma gama de atividades que não se integram a sua realidade, poderá ter algum efeito sobre a aprendizagem?

Por motivos óbvios, não posso mencionar nomes, no entanto posso parafrasear uma fala, que ouvi, numa sala de EJA, no período em que fazia minhas observações, não sei se foi proposital, ou foi para me afrontar, pois, os “estagiários” sempre são desconsiderados pelos “mestres” da sala de aula. Nestes termos, o discente referiu-se aos alunos: “você não aprenderam no tempo certo, agora é que não aprenderão mais nada”. Constatações desse tipo geram uma espécie de impasse na educação. Em outras palavras, portar ou não um diploma, dá poderes para selecionar quem pode ou não ter mais sucesso. Isso é o empoderamento

intelectual, que embasa o teatro pedagógico. A educação de jovens e adultos é uma ficção das boas.

Podemos inventar um “outro” jeito de ser aluno, de ser professor. Precisamos parar de ver somente o que nos convém. Os currículos da EJA, de um modo geral, são suprimidos e provincianos. Tamanho é o dilema que, jovens alunos afirmam com veemência que “as disciplinas” da EJA são necessárias e satisfatórias e em “nada” precisaria ser alterado apesar de não conseguirem fazer nenhuma correlação com os saberes que possuem. Aos docentes vos escrevo: é de suma importância que redefinamos valores hodiernos e que possamos colocá-los em prática. Isso seria uma revolução, que pela relevância deve ser colocada com cautela à Educação.

Depois de trilhar um caminho tênue da análise retomamos a pergunta inicial: afinal, que indagações o trato pedagógico traz para o currículo da EJA, acerca de tempo escolar e tempo de vida dos alunos?

Conforme Dayrell (2007):

Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. (DAYRELL, 2007.p. 1125)

O tempo e o espaço escolar não são imparciais, e sim definidos pelos determinantes dos modos de ensino e aprendizagem. Eles também educam e fazem parte da cultura das instituições educativas. E sem sombra de dúvida, o tempo da escola é bem diferente do tempo dos alunos, pois a escola prende-se a um currículo arquétipo que padroniza os indivíduos como se fossem máquinas programadas para responder a estímulos extracorpóreos, como se os tempos, de vida e de escola, pudessem ser separados, e nessa separação, fosse possível determinar hora e local ideal para aprender.

A escola e a Pedagogia criam saberes sobre e para os indivíduos com a vontade de encarcerá-los produzindo verdades a respeito de seus

desenvolvimentos. Podemos perceber a constituição desses saberes quando, ao nos depararmos com uma proposta pedagógica curricular, como é o caso da EJA, onde os indivíduos são divididos e enturmados como “crianças”. Enfim, parece-nos que demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida, em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino. Demanda ainda, rediscutir o conceito de tempo escolar e, transformar este num tempo pedagógico que envolva todas as formas de conhecimento para além das “prisões teóricas”. Requer ainda, que consideremos as possíveis discussões acerca dos currículos e da formação dos discentes que compõem a EJA. Precisamos provocar admitir que outras lógicas pedagógicas são possíveis. Questões lineares como tempo e o espaço escolar devem tomar corpo nos debates educacionais engajados, que primam por uma educação de qualidade. As coisas mais significativas não são ensinadas por meio de aulas bem preparadas. Elas são ensinadas involuntariamente. Os saberes da vida não seguem programas.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. **A troca impossível**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. ANPEd, out. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/marilenachauianped2003.doc>>. Acesso em 16 dez. 2016

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez. 2003

_____.A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1105-1128, especial, out. 2007.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. 2. ed. Rio de Janeiro : Graal, 1986.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FISCHER, Beatriz T.D..O poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar. **Educação Unisinos**. São Leopoldo: Universidade do Rio dos Sinos.v.6.n.10, p.75-96, jan-jun. 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes 1998

FRAGO, Antonio Viñao. **Tiempos escolares, tiempos sociales** – La distribución del tiempo y del trabajo em la enseñanza primaria em Espana (1838-1936). Barcelona: Ariel, 1998.

GIROUX, Henry. O currículo como política cultural. In: _____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GÓMEZ, Encarna Sato. Outros tempos para outra escola. **Revista Pedagógica Pátio**, n.30, p.47-50, maio/jul. 2004.

GUTIÉRREZ, F. La mediación pedagógica y latecnología educativa. **Tecnologia Educacional**. v.25, n.132/133, p. 11-19, set./dez. 1996.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Estela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

HEIDDEGER, Martin. **O conceito de tempo**. Tradução de Marco Aurélio Werle. Cadernos de Tradução, n. 2, Departamento de Filosofia – USP, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e pratica**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 4. ed. Rio de Janeiro. Forense Universitário, 2006

MOREIRA, Flávio Antonio. O Currículo como Política Cultural e a Formação Docente. In: SILVA. Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Flávio Antonio. (orgs) **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 6. ed.,2004. p.10.

OLIVEIRA, V.F. **Imaginário social e escola de segundo grau.** Ijuí:Unijuí,1997.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes. EUGENIO, Fernanda. (orgs). **Culturas jovens. Novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 7-21.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Educação brasileira e(m) tempo integral. In: COELHO, Lígia Marta C. da Costa, CAVALIERE, Ana Maria (Orgs.). **Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 182-196.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte. Autêntica. 2002.

TEIXEIRA, Inês de Assunção de Castro. Marcando o tempo: os calendários escolares. **Revista Pedagógica Pátio**, n. 30, p. 20-23, maio/jul. 2004.

Recebido em fevereiro/2017

Aceito em abril/2017