

*Os sentidos e significados atribuídos ao saber cultural no currículo**

Iara Aquino Henn**

Resumo

O presente artigo é fruto de uma pesquisa realizada na proposta pedagógica de Educação de Pessoas Jovens e Adultas de uma escola pública no Brasil. Investigamos os sentidos que os jovens e adultos atribuem aos conhecimentos construídos nas suas trajetória de vida e os significados que são produzidos na relação da sua cultura com os outros conhecimentos. A partir das reflexões de autores como Silva (2003), Padilha (2004), Hall (1997, 2003) Arroyo (2001), Fonseca (2002) indicamos três categorias para compreender e debater as relações significado/cultura/conhecimento: os sentidos e as significações atribuídas pela EPJA ao saber cultural trazido pelos/pelas educandos/as; os modos de disposição e as relações que se constituem a partir dos saberes culturais na proposta pedagógica e suas interferências nas configurações das subjetividades; a participação dos/das educandos/as na proposta como possibilidade sentirem-se sujeitos de cultura.

Palavras chaves: *Educação; Jovens e Adultos; Cultura; Conhecimento.*

Abstract

The current article is a result of a research accomplished in the pedagogical proposal of Education of Youngsters and Adults of a public school in Brazil. The meaning that young people and adult attribute to the knowledge built in their lifelong and the meanings that are produced in relation their culture with the other knowledge. From the discussions of authors like Silva (2004, Padilha (2004), Hall (1997,2003), Arroyo (2001), Fonseca (2002) we indicate three categories to understand and discuss about the relation of meaning/culture/knowledge: the meaning attributed by EPJA to the knowledge brought by the students; the ways of disposition and the relation that constitute from the cultural cognition in the pedagogical proposal and its interferences in the configuration of subjectivity; the participation of the students in the proposal as a possibility of feeling themselves as authors of their culture.

Keywords: *Education; Youngsters and Adults; Culture; Knowledge.*

Fecha de Recepción: Noviembre 2007 • Fecha de Aprobación: Marzo 2008

*Artigo elaborado a partir da pesquisa da dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências de Iara Aquino Henn, realizado na Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, orientada pela Dra. Elza M. F. Falckembach.

**Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Doutoranda Bolsista da CAPES em Antropologia Social no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social na Universidad Nacional de Misiones – UNAM, na Argentina. E-mail iarahenn@hotmail.com

Introdução

Este trabalho está inserido nos debates sobre os saberes situados nas experiências de vida, que os jovens e adultos trazem consigo no retorno aos estudos na escola formal de ensino fundamental e médio, os quais denominamos de saberes culturais. Tem por objetivo compreender a partir de diversos contextos e das múltiplas formas que os sujeitos vivenciam a cultura nas trajetórias singulares e dos grupos de convivência, as formas pelas quais os saberes culturais se manifestam nas práticas pedagógicas e as relações que se constituem nesse entorno.

A base empírica desse trabalho está constituída pela pesquisa realizada na experiência da proposta pedagógica da Escola Estadual de Educação Básica Cruzeiro, localizada em Santa Rosa no estado do Rio Grande do Sul no Brasil, a qual tem sua fundamentação na teoria de Paulo Freire e de outros pensadores da Educação Popular. As contribuições dessa opção da proposta permitem aos sujeitos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas - EPJA¹, transformar as relações entre educadores/as e educandos/as no ato do conhecimento, possibilitando aos educandos/as estarem no centro do currículo. A preocupação da proposta em relação ao empoderamento dos sujeitos por meio do acesso e da vivência do conhecimento aponta para a participação significativa dos/das educandos/as nos tempos/espços de transformação da sociedade.

O projeto de investigação, as questões e muitas das análises empreendidas primeiro, se originaram de minha prática de coordenação e assessoria na Educação de Pessoas Jovens e Adultas - EPJA da região da 17^a Coordenadoria Estadual de Educação no Rio Grande do Sul, inclusive do acompanhamento e contribuição na organização da proposta pedagógica da escola investigada; segundo, a concretização da pesquisa aconteceu no contexto da EPJA da escola pesquisada a partir de observações participantes e entrevistas.

Da luta pela organização do currículo da EPJA

No Estado do Rio Grande do Sul, a partir de 1999, por meio do Movimento Constituinte Escolar², iniciou-se na Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EPJA um amplo movimento em torno da re-construção de políticas Públicas para a educação. Baseados no documento *Princípios e Diretrizes da Educação Pública do Estado do Rio Grande do Sul* (2000b) foram construídos o *Documento Política Pública de EJA* (2000a) e o *Documento Base dos Núcleos de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular* (2002). Amparados nesses documentos, os antigos Núcleos de Orientação do Ensino Supletivo -

¹ A sigla EPJA refere-se à Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Esses são os sujeitos que não tiveram acesso a escolaridade quando crianças e retornam na idade adulta para concluir e aprofundar conhecimentos. Todavia, são pessoas com histórias de vida e com experiências de rupturas e descontinuidades na relação com o conhecimento. Porém, trazem consigo uma vasta experiência de aprendizagens, as quais necessitam de uma proposta de currículo diferenciado, daquele pensado na educação das crianças, para dar conta de suas necessidades e expectativas.

² “A Constituinte escolar foi um amplo movimento, de participação ativa da comunidade escolar (alunos, pais trabalhadores em educação), organizações da sociedade civil, instituições do poder público na definição de princípios e diretrizes da Educação Pública do Rio Grande do Sul.” (Rio Grande do Sul, 1999: 3-4) Este movimento resultou no documento dos *Princípios e Diretrizes para Educação Pública do Estado*: construção da escola democrática e popular. (Rio Grande do Sul, 2000b).

NOES e algumas escolas da rede pública estadual implementaram a Política Pública de Educação de Jovens e Adultos, para o Ensino Fundamental e Médio, e nos seguintes pressupostos:

Educação como um direito de todos os cidadãos e cidadãs, enfatizando principalmente a situação daqueles que, ao longo da história, tiveram esse direito negado, não conseguindo sequer entrar na escola ou que foram dela excluídos; participação popular enquanto método de gestão das políticas públicas na área de educação, estimulando e garantindo condições para a construção coletiva da educação que queremos; a dialogicidade enquanto um princípio ético-existencial de um projeto humanista e solidário, respeitador das diferenças e da pluralidade de visões do mundo, porém crítico e positivo perante as desigualdades e injustiças sociais (Rio Grande do Sul, 1999: 4).

A partir dos debates encaminhados no Movimento Constituinte Escolar, algumas escolas que possuem ensino noturno, manifestaram constantes preocupações com as evasões e reprovações. Como a maioria da demanda educativa desses estabelecimentos estava constituída por adolescentes, ponderou-se que o mesmo currículo da escola para crianças - conteúdos infantilizados, com espaços e tempos rígidos - não poderia corresponder às especificidades dessa faixa etária atendida pelo ensino noturno. O contexto denunciado tem gerado o fracasso escolar, o desânimo dos/as educadores/as e a falta de perspectiva político-pedagógica contribuindo assim, significativamente para o aumento da exclusão social.

As pessoas que não conseguiam organizar-se para frequentar o ensino oferecido pela escola noturna, tinham como única alternativa, na rede pública da região³, vincular-se aos Núcleos de Orientação de Estudos Supletivos – NOES. Essa organização fundamentava-se na educação modular, na qual o conhecimento “pronto” se desdobrava de forma desarticulada e descontextualizada. O trabalho dos/das educadores/as resumia-se em orientar os/as educandos/as nas dúvidas encontradas e em alguns momentos organizavam-se grupos para assistirem explicações do conteúdo. Os momentos coletivos ou de atendimentos individuais eram pouco formalizados, devido às dificuldades de aprendizagem dos conteúdos apresentados nos módulos. A certificação era oferecida através dos exames supletivos, aplicados pela Secretaria da Educação. Portanto, tais práticas promoveram na EPJA a aprendizagem individualizada, sob a organização do educando, como se este, tivesse condições de ser autodidata. (Di Pierro 2001: 10) afirma que “[...] o autodidatismo não são adquiridos automaticamente por um desenvolvimento biopsicossocial do ser humano, ou seja, não basta você ser adulto, para você ser autodidata, é preciso desenvolver certas competências específicas, para poder desenvolver a autodidaxia [...]”.

A partir dessa realidade educacional surgiu a necessidade de re-constituir propostas de Educação de Jovens e Adultos que viessem atender às especificidades dessa demanda, e garantir “A educação de qualidade social, direito de todos e dever do Estado, [que] passa pela democratização do acesso e garantia de permanência e aprendizagem na Escola

³ Na região de abrangência da 17ª Coordenadoria Regional de Educação só existiam os Núcleos de Orientação de Ensino Supletivo - NOES, em outros municípios do estado a educação era oferecida também, por Centros de Estudos Supletivos – CES, e turmas de Suplências em escolas.

Pública, sem discriminação de qualquer natureza.” (Rio Grande do Sul, 2000b: 39).

Por meio da participação da comunidade escolar no Movimento Constituinte Escolar, registrou-se a necessidade de “Construção de políticas efetivas de inclusão de jovens e adultos [...] com provisão de recursos humanos, pedagógicos, tecnológicos e estrutura física.” (Rio Grande do Sul, 2000b: 40). Envolvidos pela participação nos diferentes fóruns de debate, concretizou-se um referencial para a Educação de Jovens e Adultos, por meio da Construção do *Documento de Política Pública*, no qual as escolas e os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular⁴ encontraram subsídio para, com autonomia e flexibilidade, organizar suas propostas pedagógicas.

Todo o trabalho de construção e implementação da política pública de EPJA foi um trabalho coletivo que, em distintos momentos, desdobrou-se em ações regionais e estaduais e contou com a participação do grupo de pessoas da EPJA das Coordenadorias Regionais da Educação e da Secretaria de Estado da Educação, mais especificamente, da Divisão de Educação de Jovens e Adultos – DEJA. Entretanto, outras ações foram desenvolvidas com a participação direta dos/das educadores/as, educandos/das e funcionários/as das escolas e Núcleos de Educação e Cultura Popular. Esse movimento foi realizado a partir de políticas públicas no espaço das escolas interessadas em implementar a EJA; nos Núcleos de Educação e Cultura Popular; e nos diversos espaços da sociedade civil – O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA⁵.

Na perspectiva dessa política pública de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, algumas escolas com ensino noturno da região de abrangência da 17ª Coordenadoria Regional da Educação, RS⁶, iniciaram um debate com educadores/as e educandos/as, para a construção e implementação de propostas para essa demanda educacional, algumas dessas organizaram seus currículos a partir das “totalidades” do conhecimento.

Durante esses estudos e a construção do regimento, as idéias e concepções apontadas pelo grupo foram sendo sistematizadas. Alguns/algumas educadores/as conseguiam se apropriar mais rapidamente do que outros, mas cada um teve também o direito de fazer o seu tempo de estudo, de participação e construção da nova organização. As avaliações nas reuniões possibilitavam o relato das práticas dos/das educadores/as, nas quais se podia perceber os limites e as perspectivas pedagógicas. A organização curricular por “totalidade” foi construída com o grupo e obteve aprovação no regimento pelo Conselho Estadual de Educação.

⁴ Os Núcleos de Educação e Cultura Popular foram re-organizados nos espaços dos antigos Núcleos de Orientação de Estudos Supletivos – NOES e nos Centros de Estudos Supletivos – CES, com a participação dos educadores/as, educandos/as e funcionários e amparados pelo Documento base dos Regimentos dos Núcleos.

⁵ O MOVA – Movimento de Alfabetização de Adultos foi implementado em todo o estado do Rio Grande do Sul e contou com a participação da sociedade civil por meio de convênios por entidades e organizações não governamentais. O processo educativo coordenado pela Secretaria de Estado da Educação e Coordenadorias Regionais com a participação de educadores/as populares.

⁶ - A 17ª Coordenadoria Regional da Educação, com sede localizada no município de Santa Rosa, abrange 22 municípios, sendo que a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, no início dos debates foi implementada pelas seguintes escolas: A Escola Estadual de Educação Básica Caldas Júnior, localizada no município de Alegria – RS e Escola de Educação Básica Cruzeiro, localizada no município de Santa Rosa/RS.

Na construção curricular, da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, organizaram-se sete totalidades, com tempo previsto de um ano letivo para cada uma delas. Sendo que a T1, T2, T3, compreendem o processo de alfabetização, organizadas em turmas uni docentes. A T4, T5, T6, T7, correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental e estão organizadas em componentes curriculares, com cargas horárias equivalentes. Atualmente a escola organizou o Ensino Médio de EPJA, distribuídos em T1, T2, e T3. (Escola Estadual de Educação Básica Cruzeiro, 2002: 25).

Quando o Regimento deu entrada no Conselho Estadual da Educação, as aulas com os/as educandos/as iniciaram e os/as educadores/as enfrentaram duas dificuldades iniciais: primeiramente, romper com a prática individualizada do planejamento para fazê-la de forma coletiva, com o desafio de possibilitar inter-relações entre os diferentes componentes curriculares; segundo, foi difícil trabalhar com os estudantes, vindos das turmas de seriação do ensino Fundamental - 6^a e 7^a - séries, pois os mesmos estavam acostumados a outras organizações curriculares.

As reações dos estudantes expressaram naquele momento a angústia e a insegurança de conviver com a incerteza. Afinal, aquele grupo de educadores/as e educandos/as estavam experimentando outras formas de trabalho com o conhecimento, para além do que estavam acostumados. As narrativas da razão moderna instrumental haviam possibilitado as propostas pedagógicas à seriação, à fragmentação, à linearidade e à quantificação do conhecimento. Essa prática de educação moldou identidades, construiu significações e representações nos sujeitos, naturalizando formas de trabalho pedagógico difíceis de serem desconstruídas. Em outras palavras, podemos dizer que romper com determinadas práticas pedagógicas causa sofrimento, ao mesmo tempo em que se constitui em práticas de resistência e, dependendo das ousadias pode constituir novos modos de viver o pedagógico na escola, como (Foucault 1995:234), nos aponta a compreender. Nessa perspectiva, o grupo de educadores/as se dispôs a disseminar os riscos de construir uma alternativa para amenizar as dificuldades encontradas no trabalho com a totalidade sete, aquela que já tinha quase todo o Ensino Fundamental na escola seriada.

A metodologia escolhida pelo grupo de educadores/as, para o trabalho na proposta da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, fundamenta-se na pesquisa participante, pois são realizadas várias atividades de pesquisa da realidade com os/as educandos/as, bem como atividades que possam revelar o olhar e a leitura que cada um/uma dos/das educandos/as faz das situações vividas. As falas são selecionadas a partir de categorias discutidas e definidas coletivamente e, assim, organizadas em redes temáticas para serem problematizadas e trabalhadas junto aos recortes dos conhecimentos científicos.

Essa proposta de EPJA também fez alterações na organização do tempo escolar para garantir uma educação que respeita os tempos da vida adulta, que por sua vez, são diferentes dos tempos que dispõem alguns adolescentes e as crianças. Os adultos, mesmo estando imersos em diferentes culturas, possuem alguns papéis idênticos, ou seja, na vida adulta se intensificam os compromissos com a família e com a sociedade. Portanto, visto sob dois ângulos podemos dizer que: no sentido do tempo relógio essas pessoas terão menos tempo para o estudo, pois se dedicam a cuidar de várias funções ao mesmo tempo como família, trabalho, comunidade e outros. Sob um outro ângulo, podemos observar que o adulto por ter tido um tempo maior de vivências tem processos de conhecimentos diferentes em trajetórias diversas e isso facilita suas re-construções.

Esse debate permeou a construção da proposta pedagógica que, a partir disso, estruturou o tempo pedagógico e o tempo legal. O primeiro, refere-se ao período que cada um/uma precisa para conseguir dar conta do que se planejou em cada totalidade do conhecimento. Esse é o tempo cultural de cada um/uma, por encontrar-se em níveis diferentes de conhecimento e por terem ritmos distintos. Por isso, os avanços são realizados em vários períodos do ano e contam com a participação dos estudantes nas avaliações. O segundo, refere-se ao tempo previsto na legislação, como os duzentos dias letivos e às oitocentas horas de estudo. A escola oferece quatro noites de aulas presenciais e uma noite de trabalho a distancia, sendo que, na noite que os/as educandos/as estudam fora da escola os/as educadores/as se reúnem para estudo e planejamento.

Um outro elemento importante é o conceito de pesquisa que fundamenta o trabalho metodológico e as noites de estudo à distância na EPJA. Entre os debates realizados ponderou-se sobre a idéia de pesquisas realizadas para além do espaço da sala de aula e que estas, por sua vez, estariam contribuindo para desmistificar a escola como o único espaço de produção do conhecimento. Também se ponderou que, a partir dessa prática, poderia haver um maior envolvimento das famílias e comunidades e que suas visões iriam contribuir na dinâmica do conhecimento no cotidiano das aulas.

A interdisciplinaridade tem sido vivida na EPJA por meio do planejamento coletivo e do diálogo que se estabelece entre os temas pesquisados, dos objetivos de cada totalidade e das relações com os campos do saber. Essa preocupação sempre perpassou as discussões de construção da proposta no sentido de romper com a fragmentação, a linearidade e descontextualização do conhecimento. A própria organização curricular feita sob o arranjo das totalidades foi compreendida como uma das possibilidades de concretizar a interdisciplinaridade.

Para a avaliação do conhecimento foi planejada a prática descritiva e coletiva. Para tal, todos/as educandos/as juntamente debatem e definem os possíveis avanços de cada um/uma para totalidades seguintes. Ninguém reprova, apenas necessita de mais um tempo para suas re-construções. Essas práticas também servem para avaliar a prática pedagógica e propor alternativas para o redimensionamento do trabalho. Assim, é direito dos próprios sujeitos olharem para o seu crescimento, suas limitações e suas dificuldades. Alguns estudantes têm mais pressa de avançar para concluir logo, enquanto outros já construíram outro conceito de tempo.

Também, se caracterizam basicamente em dois grupos: jovens e adultos que ficaram determinados tempos fora do contexto da escola formal e que agora retornaram à Educação de Pessoas Jovens e Adultas com diferentes interesses. Por serem participantes dessa modalidade de educação têm um tratamento diferenciado e uma valorização específica por parte dos/das educadores/as da escola. Considera-se, neste espaço, que os jovens e adultos possuem histórias de fracassos escolares, de exclusões do conhecimento, portanto, têm direito a um currículo diferenciado daquele que é organizado para crianças e adolescentes.

Os jovens a partir de dezoito anos, têm uma passagem mais sistemática pela escola, porém, fragmentadas por entradas e saídas, todavia são os participantes mais recentes dos fracassos, das reprovações e das evasões escolares na infância e na adolescência. Os diversos motivos que os levam a “desistir”⁷ dos estudos estão ligados às necessidades de conjugar trabalho e estudo, em função de prover o seu próprio sustento e das suas famílias, ou ainda por problemas familiares⁸. Diante de tais contextos, o currículo da escola da forma como está organizado passa a não corresponder aos interesses e necessidades desses/as estudantes trabalhadores/as. Por isso, assim acompanha-lhes certa “falta de interesse” e as dificuldades de lidar com o conhecimento formal, enquanto que criam diversas formas de aprendizagens na vida cotidiana.

O outro grupo está organizado por adultos até cinquenta e cinco anos, os homens geralmente trabalhadores das indústrias e as mulheres trabalhadoras de empresas e trabalhos domésticos, em algumas exceções há desempregados, trabalhadores/as da agricultura, pequenos empresários ou trabalhadores/as informais⁹. As falas nos revelaram que as “causas” da não conclusão dos estudos estão ligadas às poucas condições financeiras das famílias, à distância das escolas, às dificuldades à inexistência de níveis mais elevados e à própria necessidade de trabalhar.

Esse grupo não expressa claramente as dificuldades com o conhecimento, porém alguns revelaram nas entrevistas terem sofrido com a violência física das punições e castigos. Para muitas dessas pessoas advindas de diferentes espaços, a procura pela educação está profundamente interligada aos acelerados avanços das ciências e das tecnologias, que exigem das pessoas níveis de conhecimentos cada vez mais complexos. A partir dessas mudanças criou-se a necessidade de acesso a diferentes conhecimentos para poder viver nessa sociedade. As exigências do mercado permanecem ligadas às aprendizagens técnicas para a qualificação dos trabalhos realizados e à manutenção do mercado econômico. Para a maioria dos jovens e adultos, a escolarização é uma das formas de melhorar as condições de vida, de conquistar um lugar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a possibilidade de inclusão:

Entretanto, outros se sentem “culpados” pelo fracasso sofrido na escola e arrependidos por não terem estudado. No entanto, o que os une é o desejo de retornar aos estudos com a esperança de obter sucesso, enquanto que os sonhos e as perspectivas são diversos. Assim sendo, cada um/uma tem um motivo especial na volta à escola:

-Casei e logo meu filho nasceu me separei e me senti na obrigação de voltar a estudar, para poder arrumar um emprego – continuo desempregada, mas não desisto de terminar os estudos. (Educanda, TN1, 2004)¹⁰.

⁷ Para os jovens e adolescentes a desistência da escola significa geralmente o adiamento do sonho de estudar, porque esse movimento tem se caracterizado por idas e voltas à escola. Há estudantes que revelaram nas entrevistas realizadas para ingresso na EPJA que chegaram a recomençar os estudos umas cinco vezes. (Educandos/as, registros, 2004).

⁸ Os problemas familiares manifestados nas entrevistas estão ligados a doenças ou perda de familiares, casamentos, gravidez, nascimento de filhos/as e separações. (Educandos/as TN1, TN2, TN3, 2004)

⁹ Trabalhador informal, aqui nesse contexto, expressa a situação daquelas pessoas que trabalham com artesanato, vendas de perfumarias, músicos, pintores, pedreiros, jardineiros e outros que não possuem vínculo empregatício.

¹⁰ A referência Educandos/as são os participantes da pesquisa e são nomeados nesse trabalho por essa nomenclatura, turma da escola e ano da entrevista.

-Foi uma boa oportunidade de trabalho que me apresentaram. Mas para trabalhar eu precisava estar estudando. Por isso voltei. Isso já foi um bom incentivo para voltar. Era um emprego que eu estava procurando o tempo. (Educanda, TN2, 2004).

-O principal motivo foi por motivo de trabalho, por que minha empresa passou por dificuldades financeiras e quando fui perceber meus anos de experiências não valiam nada sem estudo. (Educando, TN3, 2004).

-Os motivos são precisamos nos aperfeiçoar cada vez mais para acompanhar o mundo moderno lá fora, as expectativas são todas. (Educanda, TN3, 2004).

-Sentia cada vez mais a falta de ter mais conhecimentos, estava percebendo que dialogar com minha família sobre todo e qualquer assunto estava ficando difícil, pois minha filha fazendo faculdade de letras e meu marido professor e também estudante. (Educanda, TN3, 2004).

Os sentidos e as significações atribuídas ao saber cultural.

Os estudos e debates em torno da cultura têm sido de grande contribuição para a EPJA, por valorizarem e reconhecerem os saberes adquiridos ao longo da vida. Tais conhecimentos se compõem das aprendizagens construídas no cotidiano a partir dos desafios e das necessidades que os jovens e adultos encontram para viver e compreender o mundo. Porém, os conhecimentos situados nas experiências de vida ultrapassam o senso comum, pois são já muitas vezes re-construídos dentro dos diferentes critérios e narrativas constituídas nos tempos e espaços nos quais as pessoas interagem. Entendemos que essa cultura construída não tem delimitações de quantidade e qualidade, mas é múltipla, ampla e complexa por compor-se das histórias e trajetórias de diferentes sujeitos em diferentes contextos¹¹.

Indicamos três categorias para compreender e debater as relações significado/cultura/conhecimento: os sentidos e as significações atribuídas pela EPJA ao saber cultural trazido pelo/pelas educandos/as; os modos de disposição e as relações que se constituem a partir dos saberes culturais na proposta pedagógica e suas interferências nas configurações das subjetividades; a participação dos sujeitos na proposta como possibilidades dos/das educandos/as sentirem-se sujeitos de cultura.

Os jovens e adultos que participam da EPJA trazem consigo vastas experiências apreendidas e significadas na área profissional, nas relações familiares, na vida em comunidade, na participação nos movimentos sociais e sindicais, ou em tantos outros espaços da vida social. A estas aprendizagens produzidas na contingência da vida denominamos de saberes culturais, as quais, articuladas às diferentes identidades, constituem-se num complexo material pedagógico, capaz de dar mais sentido, construir novas significações e engendrar novas possibilidades na construção do conhecimento escolar.

Para compreender as manifestações do saber cultural no ato epistemológico, bem como as possíveis analogias que se constituem entre os sujeitos e os conhecimentos re-significados, buscamos nos estudos de (Silva 2003: 19-25) as relações que este estabelece entre a cultura e o currículo, as quais caracterizam como práticas produtivas, sociais e de poder. O

¹¹ A respeito das relações entre as diversas culturas e das trocas culturais ver (Padilha 2004: 249-251).

autor assinala a cultura como “atividade, ação e experiência”, ela se compõe de um material concreto significado e sentido nos diferentes contextos e, simultaneamente, submetidos a novas formas de trabalho e novos atos de significação. Nessa dinâmica a cultura tem sido transposta, traduzida e redefinida a partir de vários olhares nos diversos tempos/espacos em que os sujeitos participam.

Para (Silva, 2003: 21) a cultura e o currículo são compostos pelas relações sociais, pois é na convivência entre os diferentes grupos que se produzem os significados e se obtém os efeitos de sentido *entre e com* os sujeitos que nesses espaços participam. Segundo o autor, “Por meio do processo de significação construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social do nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e outros grupos”. (Silva, 2003: 21)

Ao refletir sobre “a cultura e o currículo como relações de poder” (Silva, 2003: 23) assinala as relações como sociais e de poder, interligadas e simultaneamente constituídas por práticas de significação, pois as mesmas encontram-se inseparáveis. Assim, nenhum currículo é neutro e nem composto fora das práticas sociais.

As contribuições de (Woodward, 2003: 17) indicam que a representação está interligada a “sistemas simbólicos” e à “práticas de significação”, por meio dos quais, dá sentido às experiências e à constituição dos sujeitos. Inclusive, o autor sugere que os “sistemas simbólicos” por meio das diversas formas de linguagem é que tornam possíveis aquilo que compõe e/ou, ainda, o que poderá compor a nossa subjetividade e identidade. É no processo cultural, por meio das práticas sociais, que se constituem as identidades e se constroem os lugares nos quais os sujeitos são ou não autorizados a se posicionar, a poder falar ou determinar suas experiências.

Assim, as contribuições de Silva (2003) e de Woodward (2003) nos ajudaram a compreender que as relações entre o saber cultural e os conhecimentos científicos no currículo estão imbricadas nos atos de significação, como relações sociais, de produção e de poder. Do ponto de vista analítico, entendemos essas relações sob três aspectos: os conhecimentos situados nas experiências de vida se concretizaram em vários tempos/espacos e estão carregados de sentidos e significados, os quais já passaram inúmeras vezes por “práticas de significação”; as relações entre cultura/conhecimento/significação acontecem no interior e entre grupos sociais ou sujeitos singulares e nele se constroem as subjetividade e identidades, bem como os lugares que cada pessoa ocupa e a partir dos quais pode ou não se expressar; o ato epistemológico¹² também é relação de poder¹³, pois na dinâmica de negociação entre os saberes culturais e os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade se constroem as problematizações, as rupturas e as resistências. Nessa perspectiva, o ato epistemológico proporciona a re-construção de significados e sentidos, bem como a re-organização dos lugares que os sujeitos ocupam, das suas formas de expressão e das possibilidades de determinarem suas experiências.

Desse modo, isto implica em conceber o campo do ato epistemológico na EPJA como tempo/espaco de produção de significados e efeitos de sentido nas posições e nas relações

¹² O ato epistemológico entendido como movimento do conhecimento, no qual os/as educandos/as são capazes de problematizações, rupturas, apropriações, e validações.

¹³ A expressão “relação de poder” a partir das reflexões de (Foucault 1995: 240-249) só é possível num campo entre sujeitos livres, e não em estados de dominação.

das individualidades. A partir das interações que os sujeitos pedagógicos traçam, constroem e re-constroem, o espaço da sala de aula é constituído de saberes culturais onde emergem, em cadeias, significantes novos e outros atos de significações. Do mesmo modo que, perguntamos aos jovens e adultos da pesquisa se os conhecimentos apreendidos nas experiências de vida têm relações com os conhecimentos trabalhados na proposta da EPJA, também observamos em suas falas os lugares e os significados que eles/elas atribuem aos saberes extra-escolares.

As reflexões de Padilha (2004) e as de Arroyo (2001, 2004) remetem a compreensões em torno de dois aspectos: o do currículo intertranscultural e do currículo como experiência dos/das educandos/as e dos/das educadores/as. O primeiro, possibilita compreender os tempos/espacos do currículo como trocas significativas entre sujeitos “aprendentes e ensinantes” que dão sentido ao lugar que ocupam pelas organizações, pelas relações e pelas contextualizações efetuadas nas trocas de experiências e de saberes. É um movimento de reconstrução de conhecimentos construídos nas experiências de vida e acumulados historicamente pela humanidade (Padilha, 2004: 249-252). O segundo, a partir da pedagogia de Paulo Freire, permite reconhecer os sujeitos implicados na proposta da EPJA como pessoas carregadas de experiências de vida – conhecimentos situados. O desafio está em conhecer esse sujeito, não apenas na sua realidade social, econômica e política, mas como ele/ela experimenta, sente, vê e expressa essa realidade e, ainda, como os conhecimentos científicos e as formas de trabalho no currículo interferem em sua constituição nos diversos aspectos individuais e coletivos. (Arroyo, 2001: 47).

A partir das interações que tivemos com os sujeitos da pesquisa, compreendemos que eles constroem as suas aprendizagens nos diferentes espaços da cultura vivida, ou seja, agregam para si uma ampla gama de conhecimentos significados nas vivências, nas relações cotidianas, nas necessidades e nos desafios postos pela sociedade. Isso se dá num movimento complexo, porque está sempre produzindo novos significados, os quais estão constantemente constituindo os sujeitos nas suas representações, nas perspectivas, nos sonhos, nas lutas e nos sentimentos.

Ao retornarem aos estudos, os sujeitos da pesquisa vão mais uma vez problematizar, desconstruir e re-construir esses saberes numa cadeia de interações, as quais serão decisivas nas re-significações que irão constituir o ato epistemológico. Para tanto, perguntamos quais são os saberes que os/as educandos/as reconhecem como extra-escolares e que sentidos atribuem a eles?

Os entrevistados nomearam esses saberes como conhecimentos apreendidos no contexto da sala de aula e não explicitaram nenhuma diferença entre o que se aprende na escola ou fora dela. Porém, a maioria dos estudantes citou o que aprendeu no cotidiano da vida, nos tempos/espacos da família, do trabalho e das relações em geral. E ainda, a maioria situou esses tempos/espacos como experiências importantes que geralmente são socializadas e partilhadas entre os sujeitos nas salas de aula durante trabalhos em grupos e nos espaços livres de convivência.

Essas experiências de socialização de saberes vivenciados pelos/pelas educandos/as da EPJA se parecem com as relações vividas nos círculos de cultura de Freire. Para (Padilha 2004: 249-250) os círculos de cultura caracterizam-se como locais privilegiados na perspectiva “intertranscultural”, pois são tempos/espacos onde os sujeitos aprendem e ensinam e reaprendem a própria cultura. Segundo o autor:

Os Círculos de Cultura são, assim, dinâmicos. Transformam-se em espaços privilegiados de encontros culturais e educacionais, potencializando a realização de pesquisas, de eventos populares e comunitários dos mais variados, de reuniões de confraternização reflexiva, de decisões coletivas e de organização de diferentes atividades escolares e comunitárias. Eles são, assim, intertransculturais. Até porque é justamente nessas ocasiões citadas, em que as pessoas buscam aprender, ensinar, reconhecer as suas subjetividades e objetividades, os seus traços multiculturais ou, pelo menos, evidenciar as condições contextuais em que se encontram e o nível das relações pessoais, intrapessoais, interpessoais e grupais que permanentemente estabelecem no encontro e no confronto de suas posições, diferenças e interesses. (Padilha, 2004: 250).

Dentre os significados que as/os educandos/as da pesquisa atribuem aos saberes culturais, destacamos as relações que já conseguem fazer com a forma metodológica adotada pela proposta da EPJA da escola. Por ser uma metodologia participativa, na qual se re-construem narrativas e se definem temáticas, os saberes trazidos pelos jovens e adultos se manifestam desde a pesquisa e seleção das falas geradoras. Contudo, a expressão desses saberes não se limita ao espaço permitido e confirmado pelos/pelas educadores/as, eles extrapolam os espaços pedagógicos e são revelados, partilhados e expostos em quaisquer situações de diálogo formal e informal, desde que as relações favoreçam diferentes participações. Dessa forma, identificamos as várias relações que se constituem entre os sujeitos, os saberes culturais e os conhecimentos científicos.

-Sempre estamos aprendendo, sempre gostei muito de cozinhar e crio receitas novas, me virei bem mesmo sendo semi-analfabeta, as falas significativas que são feitas no início do ano é a base do que nós sabemos e trazemos em nossa história. (Educanda, TN2, 2004).

-Os conhecimentos do dia-a-dia na vida profissional e social são trazidos por nós e são discutidos em grupos e isto é muito importante. (Educando, TN1, 2004).

-Eu trouxe meu conhecimento quando eu pude fazer uma receita de doce e dei a prova para todos os colegas e todos eles gostaram. (Educanda, TN1, 2004).

Ao falar de sua trajetória de vida, os sujeitos pesquisados apresentam diferentes situações, nas quais foram construindo seus conhecimentos. Assinalam, a partir de suas histórias de vida, os espaços cotidianos como lugares de necessidades e desejos e sentem-se orgulhosos em poderem partilhar do ato epistemológico aquilo que lhes foi conferido e reconhecido na e pela vida. Estes sujeitos reconhecendo a necessidade de buscar os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade e as limitações que possuem na ausência deste, permitem-se dizer o quanto apreenderam no contexto extra-escolar. Todavia, o reconhecimento de que possuem conhecimentos e que podem partilhar com os demais sujeitos veio como acréscimo da vivência na proposta da EPJA, espaço esse, onde se produz a valorização e a abertura dos saberes culturais.

-A própria vida nos ensina muito e eu sou um exemplo vivo disso, pois aprendi muito ao longo desta estrada que passei e hoje eu sei que posso repartir esses conhecimentos adquiridos com os meus colegas e educadores da EJA. (Educando, TN1, 2004).

-Como somos todos seres humanos temos que sobreviver, eu aprendi sempre tudo o que queria, claro sabendo sempre o meu lugar até onde poderia chegar, pois com a 5ª série eu trabalhava como vendedora e fui de sorte sempre a propostas de trabalho. (Educanda, TN1, 2004).

Para a pesquisadora (Fonseca, 2002: 51), os jovens e adultos “[...] não vêm à escola apenas à procura de um instrumental de uso imediato na vida diária, até porque partem dessas noções e habilidades de utilização mais freqüente nos dia-a-dia eles já dominam razoavelmente”. Segundo a autora, mesmo que os estudantes tenham o desejo de que esses conhecimentos sejam reconhecidos e até certificados, isso nos remete a pensar novos modos de apresentação, de partilha e de sistematização do que foi construído fora do contexto escolar. Apesar de haver reconhecimento de que os conhecimentos construídos no cotidiano são importantes, esses não são suficientes para as problematizações, ampliações, socializações e re-construções que as circunstâncias lhes exigem. Os sujeitos da pesquisa, mesmo de forma restrita, reconhecem a sala de aula como um dos espaços onde podem ocorrer esses movimentos de re-significação dos saberes culturais.

Se por um lado as/os educandos/as reconhecem a sala de aula como espaço gerador de conhecimentos, de outro manifestam que isso também acontece nos espaços extra-escolares, pois indicam as atividades de “pesquisa orientada” como um momento em que apreendem, constroem e reconstróem conhecimentos a partir e no contexto em que vivem. Essa dinâmica interativa facilita a participação de outros sujeitos com quem convivem e gera a socialização de saberes entre os presentes e não presentes na sala de aula: são familiares, integrantes das comunidades e colegas de trabalho entre outros, dependendo da abrangência e do percurso do trabalho e dos campos do saber que o encaminham. O objeto de estudo percorre e interage com vários sujeitos formando uma rede de significados que possibilitam as manifestações e a valorização dos saberes culturais, além de garantir ações micro - singulares nos espaços dos estudantes.

-Eu gosto muito da socialização dos trabalhos orientados que fizemos em grupo, a gente se troca tantas experiências e fatos vividos que a gente se sente como se estivesse em família. (Educanda, TN3, 2004).

-Gosto de fazer os trabalhos de sexta-feira porque você aprende sem vir a aula, porque são trabalhos relacionados ao dia-a-dia.[...] Tudo o que aprendemos levamos para o nosso dia-a-dia no convívio com os amigos e familiares [...].(Educanda, TN1, 2004).

A disposição dos sujeitos da pesquisa em socializar saberes culturais aproxima, identifica e cria condições para atos de responsabilidade, solidariedade e comprometimento nas relações interpessoais, mediante o ato epistemológico. Identificamos essa perspectiva nas observações que fizemos durante as aulas e nas conversas informais que tivemos com os

sujeitos da pesquisa. Estes resignificam conhecimentos nas trocas e socializações que fazem das experiências em relação ao artesanato, às profissões, à educação dos/das filhos/as, à administração das famílias, às relações conjugais, aos aprendizados que tiveram com os antepassados e outros. Percebemos que tais interações acontecem nos intervalos, antes e depois das aulas e nos momentos em que alguém se encontra em determinadas situações, geralmente nas dificuldades. Essas vivências, contudo acontecem permeadas por relações afetivas de amizade e de solidariedade.

Os estudantes da EPJA da escola identificam a sala de aula como mais um dos tantos espaços em que se aprende. Entretanto, diferentemente de outros lugares, essa é uma opção de busca, desde que dele foram excluídos. As relações entre os saberes culturais e os conhecimentos científicos são vistas, por alguns sujeitos, como um movimento de construção, no qual se contribui trazendo e levando saberes. As re-significações que conseguem fazer estão intimamente ligadas a ações metodológicas que apreenderam na proposta, pois entenderam que, por meio da leitura, da escrita e da pesquisa, podem alargar conceitos e re-construir conhecimentos.

-Estamos aprendendo diariamente, tanto na escola (EJA), como no trabalho, na família, no convívio em sociedade, onde trazemos para a escola conhecimentos que construímos fora e vice versa. (Educando, TN3, 2004).

-Não tem nada melhor do que aprender com a vida, com o mundo, ele nos ensina o gingado da vida. Também na leitura além de ficar bem informado, amplia conhecimentos. (Educando, TN1, 2004).

Diante das atuais circunstâncias e possibilidades que vêm se configurando na EPJA faz-se necessário a valorizar e reconhecer os saberes culturais. Pois considerar o jovem e adulto como um sujeito que carrega consigo representações e significações de experiências com os conhecimentos cotidianos e escolares é reconhecê-los como portadores de uma história, participantes da sociedade. Portanto, vale salientar a proposta de (Fonseca 2002: 49), na qual propõe que se considere no contexto da escola o tripé “necessidade, desejo e direito”. Para ela, esses são elementos imprescindíveis para acolher as/os educandos/as como sujeitos de conhecimento e para pautar ações educativas. Diante das sugestões da autora e das interações que tivemos com os sujeitos da pesquisa, entendemos necessário para acolher os estudantes como sujeitos de conhecimento também reconhecê-los como sujeitos de cultura.

Os modos de disposição dos saberes culturais: as configurações das subjetividades.

Para compreender como os saberes culturais perpassam as relações e as práticas na sociedade e no currículo, retomamos os estudos de (Hall 1997: 17-32) que assinalam a cultura¹⁴ como uma forte e crescente presença nos processos de transformação das sociedades, assumindo assim uma relevante importância na vida cotidiana, na qual tem adquirido um papel

¹⁴ “É especialmente aqui, que as revoluções da cultura em nível global causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro – sobre a cultura num sentido mais local.” (Hall, 1997: 18).

decisivo na constituição das identidades e subjetividades. Para o autor, o conceito de cultura assenta-se nas transformações do paradigma da “virada cultural”¹⁵ e o sentido epistemológico se refere a “[...] posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, bem como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo.” (Hall, 1997: 16).

Com isso, o termo expandiu-se e ampliou-se no interior das instituições e práticas, inclusive na escola. Pois, considerando que os tempos exigem o reconhecimento das diversas razões e narrativas, o conceito de cultura também caminha para a superação da visão unitária e universal para a emergência de novos e diferentes conceitos - o “das culturas”.

O que isto sugere é que cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio *universo* distinto de significados e práticas – sua própria cultura. Assim sendo, cada vez mais, o termo está sendo aplicado às práticas e instituições, que manifestamente *não* são parte da “esfera cultural”, no sentido tradicional da palavra. De acordo com este enfoque, *todas* as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, tem uma dimensão “cultural”. (Hall, 1997: 32).

O que aqui se argumenta, de fato, não é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, e que toda prática social tem uma dimensão cultural. (Hall, 1997:33).

Concordamos com Hall ao pontuar as práticas sociais como atos de significação. A escola apresenta-se como uma instituição social, constituidora de identidades e/ou subjetividades, na medida em que gera práticas educativas e exerce sobre sujeitos ações culturais. Por isso, buscamos (Giroux e Simon 2002: 96-97) para compreender as relações entre a cultura e a pedagogia no contexto escolar. Para os autores, a cultura popular é apropriada pelos/as educandos/as no cotidiano e compõe um espaço de lutas e contradições, por meio das quais se constituem as subjetividades e se validam as vozes e experiências dos/das educando/as. A educação configura-se como um terreno complexo e rico, no qual o conhecimento produzido na prática educativa corresponde a um dos elementos que podem ampliar as diferentes compreensões e possibilitar às pessoas intervir na constituição das suas subjetividades e nos interesses coletivos.

Para ampliar nossa compreensão em torno do objeto de estudo e da temática da cultura, optamos por trazer o conceito de subjetividade pontuado por (Woodward 2002: 55-56). Ele conceitua a “subjetividade” como a compreensão que temos sobre nós mesmos, envolvidos pelos pensamentos e emoções conscientes e inconscientes. A construção da mesma se dá no contexto social por meio da linguagem e da cultura, nas quais vivemos a experiência de sermos nós mesmos.

¹⁵ “A ‘virada cultural’ está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma dos diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas as quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas.” (Hall, 1997: 29). “A ‘virada cultural’ amplia esta compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo.” (Hall, 1997: 29).

Assim sendo, os modos de trabalho pedagógico adotados nas escolas para construir o conhecimento interferem nas subjetividades, constituem sujeitos por meio dos discursos, ou seja, dos significados produzidos nas relações entre os saberes culturais e os conhecimentos das ciências. Para o autor, “Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutarem como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma se posicionam a si próprios.” (55).

Para (Silva, 2002: 148-149), todo o conhecimento depende dos processos de significação. Todavia, esse depende das relações de poder. Assim, o conhecimento é parte integrante do poder, o qual não se limita apenas a entender os sujeitos a partir das relações de produção e desigualdades sociais. Nesse processo, o conhecimento abrange outros processos de reflexão que atingem o campo da sexualidade, de gênero, das etnias, das raças. Compreender as práticas com o conhecimento para além das relações de classe, incluindo outras discriminações e violências, é para o autor a “a ampliação do mapa do poder”.

A partir das contribuições dos estudos dos autores, anteriormente mencionados entendemos o espaço da EPJA um terreno pedagógico de luta em torno da cultura. Esse movimento, permeado por contradições, produz diferentes e complexas relações com os saberes culturais e a produção de significados, por intermédio das relações de poder. Dessa forma, entendemos que o conhecimento produzido pelas ciências não é neutro como requer a pedagogia tradicional, nem somente técnico como requer o tecnicismo pedagógico, ou apenas científico, como requer o cientificismo.

O esforço empreendido pelas práticas pedagógicas tradicionais e tecnicistas em transmitir o conhecimento, como elemento desprovido de cultura, demonstraram sua incompetência nos currículos de EPJA pela incapacidade de tecer relações, de produzir re-significações e de inter-relacionar saberes culturais. A adoção desses modos, pelos quais muitas propostas pedagógicas ainda pautam seu currículo, contribui para o aumento da exclusão, das injustiças sociais, do fracasso e da desistência dos jovens e adultos dos estudos.

Os estudantes que participam da EPJA têm uma trajetória de vida, na qual podemos identificar as experiências, os sonhos, as dificuldades e tantos outros aspectos vividos na cultura que configuram as subjetividades. Ao tematizar seus saberes culturais, os/as educandos/as estão problematizando suas constituições e suas posições nas novas construções singulares e plurais. Tomando por base que a cultura existe junto aos sistemas de significação, entendemos a produção do conhecimento nas práticas de EPJA como um movimento rico e contraditório de saberes culturais significados por subjetividades individuais e coletivas e por diferentes identidades e mediadas por relações de poder.

Considerando o ato do conhecimento parte integrante das relações de poder, fica também claro que a organização do currículo é uma construção social. Porém, os conhecimentos que são eleitos para serem trabalhados em uma proposta educativa são selecionados e validados por aqueles que possuem o poder de representar e decidir pelos outros. Para entendermos como os sujeitos da pesquisa vivem os movimentos dos saberes culturais na relação significado/conhecimento/cultura perguntamos: Por quais modos são reconhecidos os saberes culturais dos/das educando/as? Quais situações são nomeadas pelos estudantes como indicadores de saberes a serem considerados válidos? No caso de se considerar o saber cultural, de que modos são colocados à disposição de todos os sujeitos esses saberes? Essas questões nos permitem chegar a uma outra mais pertinente: Como as/os educan-

dos/as da EPJA da Escola Estadual de Educação Básica de Cruzeiro se enxergam nas relações significado/conhecimento/cultura? As subjetividades são re-significadas?

Para aprofundar a compreensão sobre as questões arroladas, refletimos sobre os modos de representação, pois eles contribuem na compreensão de como os sujeitos sentem-se ou não, vêm-se ou não construtores ou possuidores de cultura e de conhecimento. É nos significados produzidos pelas representações que cada um/uma torna consciente para si o seu potencial gerador de saberes e o direito que têm de expor, socializar e re-construir conhecimentos e, assim, se representar no ato epistemológico. A organização e as relações que se constituem entre os sujeitos no espaço pedagógico abrem espaços de lutas no acesso e produção do conhecimento. Todavia, faz-se necessário considerar que todos os sujeitos, de formas diferentes, são produtores de cultura, pois todos possuem experiências e dão significados a elas por meio da cultura que vive.

Ao analisar os modos de representação impostos pelas metrópoles nas colônias, por meio das viagens de estudo da botânica, (Pratt 1999) apontou os povos das colônias como produtores e repassadores da cultura dos colonizadores por meio da “missão civilizatória”. Os sujeitos enviados se instalavam na África, na Ásia e na América para impor os seus modos, costumes e pensamentos - sua cultura como modelo ou referência, como uma “[...] obsessiva necessidade de continuamente apresentar e re-presentar para si mesma suas periferias e os ‘outros’”. (Pratt, 1999: 31).

A partir disso, constatamos que todos/todas/ independente do lugar social que ocupam são produtores de cultura. Entretanto, o que se modifica são as formas de veiculação e validação dos modos culturais em nossa sociedade. Por muitas vezes são valorizados e reconhecidos os saberes culturais compatíveis ou decorrentes de narrativas dos grupos que têm o poder de se representar no currículo da escola. Para (Padilha 2004: 256), o currículo “monocultural” privilegia homogeneização cultural e dificilmente assume a heterogeneidade, propõe que todos aprendam a viver o consenso e toma por base uma referência cultural. Segundo o autor. “Cria-se uma cultura individualista, universalista e competitiva, preconizando os valores de uma cultura hegemônica, em que aparentemente não há espaços para negociações, sequer para hibridismo.” (256).

Assim sendo, acaba por ficar à margem dos espaços a cultura daqueles que são os representados. Seguindo a linha de compreensão de (Pratt 1999), as formas pedagógicas de trabalho com os conhecimentos têm sido cegas para as formas culturais que os estudantes compartilham e revelam nas relações significado/conhecimento/cultura. Por muitas vezes, esses saberes são colocados sob relações hierárquicas de poder, menosprezando a validade e a importância de suas narrativas nas práticas de significação. Encontramos na disputa e na validação dos saberes culturais a hegemonia de alguns grupos culturais sobre os outros, geralmente aquelas culturas tomadas no currículo como referência para as demais. Não se trata de classificar a maior ou menor validade dos saberes, deste ou daquele grupo, nem de hierarquizar-los, mas de forjá-los na contingência da vida dos grupos de EPJA, modos e tempos diferentes de trocas e re-construções. Pratt usa a expressão “zonas de contacto” para se referir aos encontros coloniais, nos quais as relações entre as pessoas são “geralmente, associadas às circunstâncias de coerção, desigualdade radical e obstinada” (31). Assim sendo, por muitos momentos os saberes culturais dos/as educando/as são colocados nessa relação com o conhecimento das ciências.

Ao interagirmos com os sujeitos da pesquisa, observamos em suas falas uma relação de re-significação no que se refere aos significados/conhecimentos/cultura. Demonstraram, porém, muitas vezes, de forma não muito clara, que estão realizando um movimento de re-construção dos saberes trazidos do cotidiano da vida, por meio da problematização realizada com os/as educadores/as e da ampliação que conseguiram em relação a conceitos. Eles entendem o processo de escolarização, agora, nesse retorno aos estudos, como um bem adquirido e que colabora para ampliar a visão que possuem de si e do seu cotidiano.

Os/as educandos/as nomeiam os momentos que vivenciavam, antes de retomarem os estudos, como tempos/espacos onde encontravam dificuldades para enfrentar ou resolver determinadas situações. O fato de encontrarem-se construindo conhecimento nas interações com os demais sujeitos que participam da EPJA e com os “outros” conhecimentos, transformam seus tempos/espacos e num complexo “terreno de luta”, pelo qual ressurgem as esperanças, as perspectivas e novos modos de resistência e enfrentamento. Desse ponto de vista entendemos esse processo como uma re-significação dos saberes culturais trazidos para o ato epistemológico, pois sem eles e sem essa re-construção encontravam-se em situações mais frágeis, de medo e insegurança. Já possuíam saberes, mas o poder de potencializá-los para agirem em determinadas situações ganhou campo e voz com a participação na EPJA. Geralmente às ações mais cotidianas seguem as formas pelas quais o próprio sujeito se enxerga na sua subjetividade, para tanto, transformá-las em outras perspectivas, criar outros critérios exigirá também re-construções.

Na participação que os sujeitos têm na proposta da EPJA encontram, reúnem e sistematizam condições para aumentar seu potencial cultural, este agora não é mais visto apenas como uma relação de saberes apreendidos nas experiências de vida, mas como uma rede de conhecimentos ampliados, complexificados e disponíveis para potencializar seus raciocínios, emoções e ações. Pela re-significação que fazem dos saberes culturais, se valorizam como sujeitos singulares e demonstram a compreensão de suas fragilidades e capacidades.

-Meus conhecimentos melhoraram, hoje sei que valeu a pena algumas horas de esforços. Hoje consigo resolver e entender compreender as dificuldades e as manifestações e informações que na comunidade nós enfrentamos. Melhorou minha cultura, auto-estima sou mais confiante, e tenho uma intensidade de novas experiências. (Educando, TN1, 2004).

-Essa proposta de ensino tem me ajudado muito em minha vida, pois tenho aprendido muito. As aulas são ótimas, pois temos plena liberdade de ouvir e dar opinião em sala e com isso aprendo, pois cada pessoa pensa de uma maneira, e isso diferencia as opiniões; (Educanda, TN2, 2004).

Considerações Finais

Como sujeitos possuidores de conhecimento e cultura conseguem demonstrar os avanços que realizam tanto nos níveis cognitivos, motores e psíquicos como fundamentais na reorganização da vida cotidiana? Mediante a vivência do ato epistemológico os sujeitos reconhecem para si mesmo e para os outros seus avanços e dificuldades. Deixam de lado a condição de assujeitado e assumem o papel de sujeito na luta cotidiana, falam de suas histórias, de seus projetos e de seus problemas com mais facilidade, encontram na relação com

os conhecimentos as possibilidades de revelação, enquanto anteriormente eram constituídos pela exclusão. Constroem novos campos de luta e de relações consigo mesmos. (Foucault, 1995: 265).

-Defino a EJA como uma grande oportunidade para quem ficou muitos anos afastada dos estudos, e sobre a sala de aula acho que é uma forma diferenciada de adquirir novos conhecimentos, em relação a sala de aula em si, além de que aprendemos sobre as matérias num âmbito geral ainda podemos expor os nossos conhecimentos adquiridos durante a nossa vida e ao mesmo tempo temos a oportunidade de socializar esses assunto podendo assim adquirir e transmitir conhecimento para os demais que estão juntos nessa caminhada em busca de conhecimento e creio em busca de novas oportunidades. (Educanda, TN2, 2004).

Trabalhar com os saberes culturais dos sujeitos da EPJA da Escola de Cruzeiro tem sido um desafio constante para os/as educadores/as, pois essas condições desestabilizam a relação de conhecimentos preestabelecidos na maioria das práticas pedagógicas. Levar em consideração que há saberes para além das listas de conteúdos não basta. Fez-se necessário nessa prática pesquisar, valorizar, reconhecer e problematizar saberes advindos das experiências de vida. Criou-se a partir das reflexões e estudos das/dos educadores/as, abertura para que os estudantes pudessem se revelar, pela fala e pela ação nos diversos tempos/espacos do currículo.

-A EJA é uma modalidade muito diferente, aqui eu encontrei somente vantagem, as aulas estão sempre relacionadas com o cotidiano discutimos com os colegas e professores a realidade dos acontecimentos tentando sempre tirar algo que nos sirva de lição e possa ser útil em nossas vidas. Geralmente trabalhamos em grupos trocamos idéias e principalmente damos nossa opinião e respeitamos a opinião dos colegas, temos oportunidade de dar sugestão e participar de todas as atividades. (Educando, TN2, 2004).

Na perspectiva de (Larrosa, 2003: 183-185), a revelação caracteriza-se pelo inesperado, aquilo que está por vir na incerteza das falas e dos fatos. É também o que está longe de ser capturado e segurado pelos saberes já estabelecidos. Assim, a revelação proporciona os questionamentos dos pensamentos e ações, desestabiliza o já estruturado e abre um vazio. Esse vazio, por sua vez, faz questionar aquilo que é dado por acabado e definitivo. O ato epistemológico que se re-organiza a partir da cultura que os jovens e adultos trazem consigo está sujeito a essa instabilidade e às incertezas pedagógicas. Planejar e concretizá-lo, nessas circunstâncias, exigiu dos sujeitos educadores/as e educandos/as da EPJA que desconstruíssem seus referenciais e possibilitassem abertura para as novas construções.

Apesar das dificuldades que os estudantes têm de refletir mais criticamente sobre a organização da proposta, percebemos em suas falas que vivem e aprovam as aberturas provocadas pelos/pelas educadores/as e pela própria dinâmica da proposta, revelam isso pela fala e pela ação, tanto nas experiências afetivas, quanto cognitivas e outras. Os sujeitos da EPJA da escola de Cruzeiro têm investido na construção de estratégias para vencer as formas de exclusão geradas pela falta de acesso ao conhecimento. Encontramos nessa perspectiva a

pré-condição para se consolidar o sucesso nas aprendizagens, ou seja, buscar conjuntamente, na socialização e sistematização de conhecimentos, nesse espaço, um movimento de reflexão, problematização e aprofundamento dos objetos em estudo.

-O aprendizado que se obtém na EJA se relaciona diretamente ao seu dia-a-dia e a relação entre colegas e professores é muito importante porque se aprende discutindo, dialogando em todos os campos do saber e isso facilita a aprendizagem, o que acontece em sala de aula são trabalhos em grupos onde também são socializados para que todos possam colocar suas idéias e discutir um pouco do assunto que nos foi colocado. Para mim foi e está sendo muito importante porque nestes dois anos que estou freqüentando a EJA já consegui concluir o ensino fundamental e agora estou no 2º ano do ensino médio. Se não fosse a EJA certamente não estaria hoje onde estou. (Educanda, TN2, 2004).

Portanto, para reconhecerem-se e constituírem-se como sujeito de conhecimento e cultura, os estudantes da Escola Estadual de Educação Básica de Cruzeiro realizaram um movimento de re-significação de suas subjetividades. Os desafios colocados pela contingência da vida possibilitaram a esses estudantes buscarem a conclusão da escolarização. Levando esse objetivo para as salas de aula, confrontaram experiências de vida, experimentaram a interação com outros sujeitos e com os conhecimentos formais. Com isso, foram provocados a constituírem-se diferentes já que conquistaram novos lugares dos quais podem falar e agir. Sentem-se sujeitos de cultura.

Referências Bibliográficas

Arroyo, Miguel. Caldart, Roseli Salete; Molina, Mônica Castgna (org).
2004. *Por uma educação no campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Arroyo, Miguel. Caldart, Roseli Salete; Molina, Mônica Castgna (org).
2001. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. En: *Semana Pedagógica Paulo Freire. Caderno Pedagógico 2*. Porto Alegre: Secretaria da Educação. Pp.42-54.

Di Pierro, Maria Clara.

2001. *Política Pública de EJA: aspectos para refletir e tomar decisões*. Texto xerocado. Fala feita aos Coordenadores das Coordenadorias Regionais de Educação do RS. Porto Alegre: Secretaria de Estado da educação.

Escola Estadual de Educação Básica Cruzeiro.

2003. *Plano de Estudos*. Santa Rosa.

Escola Estadual de Educação Básica Cruzeiro.

2002. *Regimento*. Santa Rosa.

Escola Estadual de Educação Básica Cruzeiro.

2000. *Projeto Político Pedagógico*. Santa Rosa.

Hall, Stuart.

2003a. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Hall, Stuart.

2003b. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo horizonte: Ed. UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

Hall, Stuart.

1997. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. En: *Revista Educação e Realidade*. Nº. 22. Porto Alegre. Pp. 15-46.

Falkembach, Elza Maria Fonseca.

2002. *Sujeitos Sem-Terra em Movimento: socialização e individuação*. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis.

Falkembach, Elza Maria Fonseca.

1995. *Sistematização... Juntando cacos, construindo vitrais*. Cadernos da UNIJUI, 23. Ijuí: Ed. da UNIJUI.

Fonseca, Maria da Conceição Reis.

2002. *Educação Matemática de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.

Freire, Paulo.

1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo.

1987. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Foucault, Michel.

2004. "Foucault". Foucault, Michel. En: Manuel Barros da Mota. Org.. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Pp. 234-239.

Foucault, Michel.

2002. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 26º ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: vozes.

Foucault, Michel.

1995. "Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow: sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho". En: Hubert Dreyfus, Paul Rabinow. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Pp. 253-278.

Foucault, Michel.

1995. O sujeito e o Poder. In: Hubert Dreyfus; Paul Rabinow. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Pp. 231-249.

Giroux, Henry.

1995. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. En: Tomás Tadeu da Silva (org.) *Alienígenas na sala de aula*. Coleção estudos culturais em educação. Petrópolis RJ: Vozes. Pp. 85-102.

Giroux, Henry; Simon, Roger.

2002. "Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular". En: Antônio Flávio Barbosa Moreira; Tomás Tadeu da Silva. (org.) *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6ª ed. São Paulo: Cortez. Pp. 93-124.

Larrosa, Jorge.

2003. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4ªed. Belo Horizonte: Autêntica.

Larrosa, Jorge.

1994. Tecnologias do eu e educação. En: Tomaz Tadeu Silva (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Padilha, Paulo Roberto.

2004. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

Pratt, Mary Louise.

1999. *Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação*. Tradução Jézio Hernani Bonfim Gutierre. Bauru, SP: EDUSC.

Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação.

2002. *Núcleos de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular. Documento - Base dos Regimentos dos Núcleos*, Porto Alegre: Secretaria da Educação.

Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação.

2000a. *Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do RS. Cadernos Pedagógicos EJA – 1*. Porto Alegre: Secretaria da Educação.

Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação.

2000b. *Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual*. Porto Alegre: Secretaria da Educação.

Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação.

1999. *Constituinte Escolar: fundamentação, objetivos e momentos da constituinte escolar. Caderno 1 da Constituinte escolar*. Porto Alegre: Corag.

Silva, Tomaz Tadeu da.

2003. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, Tomaz Tadeu da.

2002. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Woodward, Kathryn.

2003. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. En: Tomás Tadeu da Silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes. Pp. 7-72.