

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA - ATUAÇÃO/ ENFRENTAMENTO DIANTE DA VIOLÊNCIA JUVENIL EM ALAGOAS

Jailton Lira

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Email: jailton_souzal@hotmail.com

Janayna Santos

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Email: janaynasantos06@gmail.com

Valéria Cavalcante

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Email: vccavalcante1@hotmail.com

Este texto procura refletir sobre a atuação da escola pública de Alagoas como agência formadora que pode auxiliar os jovens na superação de envolvimento com situações de violência e risco, considerando que Maceió ostenta o título de capital mais violenta do país sobretudo, no que se refere aos crimes envolvendo jovens negros da periferia. Dentro desse contexto, a escola pública alagoana assume papel fundamental, destacando suas potencialidades na disseminação de uma cultura que não silencie, mas que ao contrário, problematize questões referentes a violência no espaço escolar (ARROYO, 2000). Considera-se, portanto que a democratização do/no espaço escolar pode ser compreendida de forma mais ampla, como uma importante alternativa de ressignificação das relações internas, pondo fim às relações verticalizadas existentes entre os profissionais da educação e a comunidade. Mediante formas de estímulo à participação, a instituição escolar poderá exercer uma importante tarefa na minimização dos indicadores de criminalidade (CHARLOT, 2002). É um texto de natureza qualitativa, utilizando-se das construções teóricas de Charlot (2002), Freire (2002), Mészáros (2008), Torres (2003), dentre outros, que trabalham as questões ligadas à cultura escolar e o processo democrático. Após a apresentação sumária dos principais obstáculos à criação de uma escola que aponte na direção contrária aos pressupostos neoliberais na perspectiva de Silva (1994) e Paulani (2006), o artigo conclui reafirmando que os avanços em matéria de consolidação legal de instrumentos de garantia dos Direitos Humanos podem auxiliar na formulação de políticas educacionais de redução dos injustos desníveis de êxito escolar em Alagoas.

Palavras-chave: Instituição escolar, processo democrático, Juventude.

1. INTRODUÇÃO - TAXAS DE VIOLÊNCIA ENTRE A JUVENTUDE ALAGOANA

Considera-se neste texto que o termo violência é polissêmico, isso é, apresenta diferentes sentidos, e o seu significado se define a partir do seu contexto formador social, econômico e cultural, de acordo com o sistema de valores adotados por cada sociedade e levando em considerações os seus níveis de tolerância para com a violência (SANTOS, 1999).

Na compreensão de Oliveira e Martins (2007), a violência contra o ser humano faz parte de uma trama antiga e complexa: antiga, porque data de séculos as várias formas de violência perpetradas pelo homem e no próprio homem; complexa por tratar-se de um fenômeno intrincado, multifacetado. Podemos então considerar a violência como todo ato ao qual se aplique uma dose de força excessiva e a agressão como uma forma de violência (força contra alguém aplicada de maneira intencional, com a pretensão de causar um dano à outra pessoa).

Especificando o Estado de Alagoas, não são poucos os casos de violência causada por motivação política, registrando-se fatos que lhe trouxeram uma imagem extremamente negativa. Observam-se também inúmeros conflitos violentos entre famílias, geralmente motivados por questões político-eleitorais, que se tornaram rotina na história das crônicas políticas alagoanas, sobre os quais não iremos fazer uma descrição detalhada por considerarmos não ser este o foco deste artigo.

Existem diversos trabalhos que discutem amplamente as razões e consequências da violência política historicamente existente em Alagoas (VASCONCELOS, 2005; 2006; MENEZES, 2012; TENÓRIO, 2007), analisando desde aspectos culturais (LINDOSO, 2005; VERÇOSA, 2006) a econômicos (CARVALHO, 2008; LIMA, 1998; LIRA, 1997; 2007). Estas pesquisas visam obter explicações razoáveis que ajudem na compreensão destes acontecimentos marcados pela truculência e não raro pela impunidade.

No que se refere aos crimes comuns, são exatamente os jovens as maiores vítimas da violência. O número de jovens mortos em Alagoas aumentou 5,48% entre 2012 e 2015, segundo um relatório elaborado pela Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil Seccional Alagoas (OAB/AL, 2014). As mortes das pessoas com faixa etária entre 15 e 29 anos equivalem a 57,71% de todos os homicídios acontecidos no estado em 2012 e 2013. Foram 2.696 jovens assassinados, sendo 2.337

desses crimes cometidos com armas de fogo – o que representa 86,68% desse montante (OAB/AL, 2014). Maceió ostenta, com base nesses dados, o título de capital mais violenta do País

O relatório também constatou a diminuição da taxa de homicídios em 3,41% em Maceió, enquanto nas demais cidades de Alagoas as mortes de jovens aumentaram 12,03% nos anos de 2012 e 2013. Estes dados confirmam relatório divulgado anteriormente pelo *Mapa da Violência* divulgado em 2013 pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino – Americanos, apontando o aumento da violência nas cidades do interior do país (WASELFISZ, 2013).

Uma explicação possível sugerida pela OAB/AL para o aumento da criminalidade no interior vincula-se a um maior policiamento nas capitais em detrimento de uma cobertura policial efetiva nas demais cidades. Como as capitais adquirem maior visibilidade na ocorrência de mortes violentas e são dotadas de maior infraestrutura urbana, sendo locais em que há uma maior atração populacional, os governos estaduais e federal (tentando oferecer respostas satisfatórias na contenção dos indicadores negativos) investiram maior recurso material e humano nas capitais, negligenciando as cidades de menor porte e visibilidade.

O aumento da criminalidade, como consequência da falta de investimentos referidos, também exhibe os resultados patentes de uma sociedade desigual e profundamente injusta, agravada pelo estímulo à concorrência predatória e pelo individualismo absoluto, em que não há lugar para todos na avaliação de alguns teóricos (HIDAKA, 2013; STORTZ, ARAÚJO, 2004). Em termos gerais, as relações sociais no Brasil são marcadas fortemente por traços de autoritarismo, herança do passado colonial, fixando normas de convivência essencialmente antidemocráticas e que conservaram as marcas de uma sociedade colonial escravocrata, sendo fortemente hierarquizada, segundo a concepção de Chauí (1995). Para a autora, as relações sociais ainda são realizadas por meio da dinâmica do mando e da obediência em que “as diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obeidiência” (p.74).

Nesse cenário, não existe o sujeito de direitos, negando-se a sua subjetividade, prevalecendo relações de cumplicidade entre os que se julgam iguais. E para os vistos como desiguais, “o relacionamento toma a forma do favor, do clientelismo, da tutela ou da cooptação, e, quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma da opressão”

(idem; p. 75). O autoritarismo está presente na família, na escola, no trabalho etc., e especialmente na naturalidade da violência.

Ou seja, os traços de autoritarismo estão presentes em todo o tecido social, refletindo-se nos modos de ser das instituições públicas e privadas, revelando tratamentos clientelistas e paternalistas, sempre na direção da fixação de relações sociais que realçam seu caráter desigual. Os exemplos de nepotismo, corrupção e tráfico de influências na área pública ou de sonegação fiscal e fraudes contábeis no setor privado da economia revela claramente sobre que tipo de sociedade está-se tratando.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

2.2.A identidade dos Jovens que frequentam as escolas públicas de Alagoas

Inicialmente percebe-se a necessidade de se conceituar juventude. Neste sentido, buscamos alguns teóricos da área, entre eles: Sposito e Carrano (2003) e Dayrell (2005) que preferem trabalhar com uma noção de juventude na ótica da diversidade, utilizando o termo no plural, ou seja, juventudes.

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesmo. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2005, p. 34).

Os jovens que frequentam as salas de aula das escolas públicas de Alagoas são pessoas que possuem conhecimentos adquiridos na vida cotidiana, através das experiências com familiares, comunidade, mundo do trabalho, e em saídas e entradas da escola. São sujeitos que possuem famílias cuja vida econômica é baixa, e muitas delas vivem abaixo da linha da pobreza.

Entre esses estudantes prevalece um público muito pobre de excluídos da cultura letrada, são viventes da periferia urbana de Maceió onde as condições de vida estão aquém do necessário, convivendo com alguns tipos de violência, quer violência explícita, quer violência simbólica (sutil ou velada), como explica Bourdieu (2001).

A Grande parte desses educandos tem uma história escolar marcada por múltiplas reprovações, o que os fazem se sentirem fracassados. De maneira geral, nas escolas eles são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes: repetentes, evadidos, defasados, relacionados diretamente ao chamado "fracasso escolar". Essa imagem idealizada negativamente reforça argumentos que justificaria o uso de técnicas de coerção, como humilhações, uso de instrumentos

avaliativos excludentes e a tão famosa *educação bancária* em qual o professor se configura como uma autoridade legítima que pode aplicar a ação/punição pedagógica. Assim, as escolas promovem uma certa moldagem nos alunos trazendo consigo uma homogeneidade de regras, exemplos, modelos; enfim, uma linguagem comum relativa a cada instituição, produzindo um repertório de problemas e soluções, baseados num sistema de consenso.

Mesmo que a escola não reconheça isso, para os jovens e adolescentes a necessidade mais urgente em relação à aquisição da leitura é o desejo da elevação da escolaridade para o ingresso no mercado de trabalho. Esses jovens veem na escolarização, através da leitura, a possibilidade de ascensão profissional e pessoal. Em seus depoimentos, os educandos afirmam que o retorno à escola se deve à imposição do mercado de trabalho e, para outros, há o desejo de adquirir as habilidades básicas de leitura e escrita. Esses sujeitos voltam à escola reconhecendo que o aprendizado alcançado anteriormente, de maneira formal ou informal, não lhes garantiu a independência e a inclusão desejada numa sociedade competitiva e excludente.

Constata-se que na maioria das escolas em Alagoas não se reflete sobre a cultura desses indivíduos, ao contrário, padroniza-se a figura do jovem como sujeito problemático e sem perspectiva. Dessa maneira, os profissionais das escolas rotulam os jovens estudantes como incapazes e delinquentes, impondo-lhes um processo de violência simbólica.

A definição de Bourdieu e Passeron (2008) sobre violência simbólica, compreende, então, a interiorização da expressão cultural de uma classe social mais poderosa economicamente ou politicamente sob os grupos dominados, fazendo com que estes percam suas referências, tornando-se mais sujeitos à dominação. Dentro do contexto escolar, a dominação faz-se pelo procedimento pedagógico denominado por Bourdieu (op.cit) de ação pedagógica como uma forma de violência simbólica, não se referindo à violência física, mas uma violência de imposição cultural, marcada pelas forças que regem o poder.

No tocante a juventude, essa violência simbólica expressa-se na imposição “dissimulada” do discurso da cultura dominante, reproduzindo o preconceito contra o jovem que circula na sociedade e acaba adentrando o espaço escolar, amalgamando-se de tal maneira que esses pré-conceitos acabam se transformando em verdades absolutas.

A ação pedagógica reproduz o arbitrário cultural das classes dominantes ou dominadas. A ação pedagógica (institucionalizada) da escola reproduz a cultura dominante e, através desta, a estrutura de relações de força dentro de

uma formação social, possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima. Todas as ações pedagógicas praticadas por diferentes classes ou grupos sociais apoiam objetiva e indiretamente a ação pedagógica dominante, porque esta última define a estrutura e o funcionamento do mercado econômico e simbólico (BOURDIEU, 1983, p.22).

Em uma tentativa de rompimento com essa lógica da violência simbólica na escola, observa-se que há de se repensar os currículos escolares, considerando a juventude e a violência a que os mesmos estão constantemente submetidos, até mesmo por que buscar a causa do problema da violência escolar fora da própria escola é conveniente aos professores, pois encobre a questão das ineficácias das suas práticas pedagógicas e também os isenta de toda responsabilidade quanto a este problema (CHARLOT, 2000, P.14).

É nesta configuração que emergem os conflitos e as crises dentro da escola. Apesar desse tema tão latente, percebe-se que as instituições escolares em Alagoas não estão refletindo à respeito da identidade dos jovens que as frequentam.

2.2. Escola Pública Democrática – espaço de currículo mais justo

A educação é formada a partir de processos em disputa, traduzindo diferentes concepções de ser humano e sociedade, em uma relação histórica mutável, sendo o espaço escolar um lugar privilegiado para produção e disseminação dos saberes e práticas culturais acumuladas. Dourado (2007) alerta para o fato de que a escola não pode ser analisada descontextualizada dos aspectos econômicos, políticos e sociais mais amplos.

A instituição escolar, inserida neste contexto sócio- econômico marcado pela violência generalizada, de certo modo acabou sendo vítima e reflexo dessa situação. São muitos os entraves representados pelo sistema de valores que confere aos sistemas educacionais limites e potencialidades relativas ao panorama analisado, verificando-se uma complexidade à altura dos desafios a serem superados.

Nesse sentido, apontamos como possibilidade o modelo democrático-participativo que tem sido influenciado por uma corrente teórica que compreende a organização escolar como cultura. Nesta concepção de gestão escolar a escola depende muito das experiências subjetivas da comunidade escolar e de suas interações sociais,

ou seja, dos significados que esses atores constroem sobre os conhecimentos enquanto significados socialmente produzidos e mantidos.

Essa gestão Participativa caracteriza-se por uma ação que visa mudança nas relações de poder, transformando-as de verticais (ideológicas e coercitivas) para horizontais (dialógica e democrática), mas para isso é necessário, também, mudança de atitudes dos agentes (sujeitos) do processo. Estes se comprometem com o trabalho porque tem consciência e intenção para a ação que acreditam. Esta leitura e a vivência escolar da atualidade se fazem notória a importância do planejamento participativo, pois sem a sua atuação torna-se impossível uma gestão democrática, desejada por nós.

O espaço escolar é um lugar de realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que preconiza organizar o trabalho pedagógico com base em seus alunos. Dentro desse contexto, o tema violência deve ser tratado de forma clara, buscando formas de superação coletiva, mesmo por que a questão da violência há muito deixou de ser um evento particular no cotidiano das famílias e das comunidades, para se tornar um dos grandes problemas escolares da atualidade, por ser considerado um obstáculo para um bom andamento do processo de aprendizagem, por isso, a urgência dessa temática no espaço escolar a medida que se tornou o centro dos problemas.

Para melhor compreensão da configuração dessa violência que desemboca na escola buscamos fundamentação em Charlot (2002, p. 434 e 435), quando afirma que:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar. [...] A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, p. 434 e 435).

Assim, os educadores das escolas, sobretudo as públicas, em convívio com a violência cotidiana dos alunos das classes menos privilegiadas são levados a duvidar da visão sagrada, messiânica das ciências e tecnologias que são obrigados a ensinar,

Enquanto continuarem chegando crianças e adolescentes, jovens ou adultos populares com vidas precarizadas teremos coletivos de profissionais e de educandos contestando a visão sagrada, miraculosa dos conteúdos dos

currículos e das avaliações. Teremos disputas por outros conhecimentos, outras racionalidades, outro material didático e literário; por outros projetos de sociedade, de cidade ou de campo; por projetos de emancipação; por explorar as potencialidades libertadoras do conhecimento. (ARROYO, 2012, P.40)

Por outro lado, a questão da violência também não deve ser analisada de maneira inversa: limitada apenas ao contexto do meio escolar, aceitando-se como determinante apenas o que acontece na escola. A escola não deve ser pensada como um mundo independente, alheio ao seu exterior. Ou seja, a questão da violência escolar não deve ser analisada como um fenômeno isolado dos demais fenômenos, que também se reproduzem em outros locais da sociedade, pois ela insere-se dentro de um processo amplo, abrangente, que envolve também outros elementos além da escola.

É significativo que nas escolas e salas de aula onde chegam os(as) filhos(as) dos coletivos sociais, étnicos, raciais, das periferias e dos campos tenham lugar especial as inovações criativas dos docentes-educadores traduzidas em práticas e projetos (ARROYO, 2012, p.39)

Vários autores apontam para a possibilidade de o currículo não ser organizado baseando-se em conteúdos isolados, pois vivemos em um mundo complexo, que não pode ser completamente explicado por um único ângulo, mas a partir de uma visão multifacetada, construída pelas visões das diversas áreas do conhecimento. A organização do currículo deve procurar viabilizar uma maior interdisciplinaridade, contextualização e transdisciplinaridade; assegurando a livre comunicação entre todas as áreas.

Cresce o número de escolas e de coletivos docentes que se empenham em processos diversos de inovação do seu trabalho, que conseguem um clima de aprendizagens coletivas incorporando os alunos e seus saberes. [...] A motivação é simples: trazer as vivências de educandos e educadores, e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação.” (ARROYO, 2012, p.115)

Neste contexto, o Currículo, não deve ser imparcial, já que é social e culturalmente definido, refletindo concepções de mundo, de sociedade e de educação, implica relações de poder, sendo o centro da ação educativa. A visão do currículo está associada ao conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo.

Currículo pensado como construção social, vinculado a momentos históricos, e às relações com o conhecimento, nesse sentido, a educação e currículo devem ser vistos com o processo cultural, como construção de identidades.

3. CURRÍCULO EM FORMA DE REDE TEMÁTICA NA EJA

Compreende-se que a efetivação de um currículo interdisciplinar na perspectiva de Rede Temática, nas escolas de Maceió, consiste em um redimensionamento do currículo do 1º e do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva de currículo na educação popular, tendo como referencial básico o Projeto Pedagógico Interdisciplinar através do tema gerador e da Rede Temática. Pode-se destacar o planejamento como espaço coletivo e participativo e de organização das programações e práticas, onde os interesses e as intenções político-pedagógicas tornam-se coletivamente conscientes e explícitas, evidenciando os critérios adotados para a seleção dos conhecimentos sistematizados, assim como as metodologias que possivelmente promoverão o caminho que se pretende implementar no processo ensino-aprendizagem.

Trata-se de uma proposta de formação permanente, com o objetivo de desencadear junto ao grupo-escola um posicionamento crítico-prático em relação às necessidades e às contradições por ele vivenciadas e os encaminhamentos concretos para a conquista da autonomia (SILVA, 2010, p.01).

Ainda segundo Silva (2010, p.13), é nesse contexto da Educação Popular que se origina o Projeto Interdisciplinar, utilizando uma abordagem temática. Essa proposta tem como meta primordial a ruptura da dissociação entre conhecimento escolar e cidadania ressaltada na tradição educacional, considerando os conteúdos escolares tanto em consonância com a realidade local – reflexo de um contexto histórico, concretamente construído por sujeitos concretos – quanto com os processos de ensino e aprendizagem propostos a partir do diálogo entre os saberes popular e científico, em que a apreensão do conhecimento é construída coletivamente, a partir das contradições vivenciadas na realidade local.

Dessa maneira, o planejamento torna-se um desafio para a comunidade escolar, que se vê envolvida com a construção de uma prática educativa crítica, na perspectiva da ruptura dos programas oficiais e predeterminados autoritariamente, podendo assim se tornar uma comunidade construtora do conhecimento. A partir disso, podem ser apontadas algumas diretrizes gerais que guiam o movimento de reorientação curricular em uma concepção educacional libertadora: a tomada de consciência das implicações político-pedagógicas da prática tradicional e a construção de um novo paradigma e sua respectiva implementação crítica.

Desta feita, o Projeto da Interdisciplinaridade via Tema Gerador poderá se sustentar no diálogo como referência básica para a construção do currículo e como dinâmica proposta para a vivência das atividades em sala de aula, considerando que

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da construção educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (FREIRE, 2000, p.85).

O levantamento preliminar da realidade local caracteriza-se pela pesquisa socioantropológica participante, a partir de dados coletados na comunidade (estatísticos, socioculturais, econômicos, políticos e linguísticos), que são organizados para que as situações consideradas significativas sejam selecionadas.

O importante em todo esse processo e que deve ser destacado é a sua dinamicidade e dependência de educadores envolvidos e comprometidos, possibilitando assim que cada unidade escolar adquira características próprias e organizações específicas. No entanto, os pressupostos básicos comuns, nas palavras de Silva (2010, p.15), são:

- A realidade local como ponto de partida;
- O trabalho coletivo e analítico no processo da realidade temática (Freire, 1988), buscando uma compreensão profunda e crítica da organização sociocultural e de possíveis ações na transformação da realidade;
- A organização metodológica do diálogo na prática pedagógica.

Partindo desses pressupostos básicos, com perspectiva de uma apreensão crítica e efetiva das diferentes áreas do conhecimento, os educadores das diferentes áreas participam periodicamente de discussões sobre a construção histórica do conhecimento, no sentido de buscar referenciais epistemológicos para além das suas disciplinas, podendo assim dialogar com as demais áreas do conhecimento.

Essa proposta tornou-se coerente e significativa para a educação de jovens e adultos ao trazer o diálogo para o centro da ação pedagógica colocando professores, alunos e comunidade escolar em efetiva busca de caminhos e possibilidades que possam responder aos desafios concretos trazidos da realidade de forma sistematizada, tendo como pano de fundo os princípios básicos da problematização, da contextualização, e da articulação entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos científicos numa verdadeira práxis.

As experiências curriculares tomam como referência o capítulo terceiro do livro *Pedagogia do Oprimido*, no qual Freire indica que a educação dialógica deve acontecer a partir de uma investigação temática que envolve a investigação do pensar do povo;

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. [...]. É no momento do buscar que inaugura-se o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores, (FREIRE, 2000.p.32)

Essas propostas curriculares, implementadas em forma de Rede Temática proporcionam o repensar do currículo no âmbito da modalidade. Nessas propostas curriculares, os conhecimentos não devem mais ser considerados como elementos engessados.

Assim, as relações dentro da escola da EJA deixam de ser sobre os “outros” para ser com os “outros”. A fome de um aluno, o desemprego de um pai e a violência na comunidade deixam de ser fatos indiferentes e naturais, passando a ser objetos curriculares que exigem uma nova maneira de agir e de se relacionar com o real, buscando a pertinência da prática pedagógica na transformação do estado de sofrimento comunitário.

3.1. Rede Temática da Escola Esmeralda

Apresentamos aqui uma experiência curricular elaborada na Esmeralda¹, para os educandos a Rede Temática favorece em sala de aula a criação de um ambiente de questionamentos, reflexões, debates, trocas de conhecimentos e informações. Dessa forma, o aluno, que também é morador da comunidade que é pesquisada, se sente participante do processo educativo, pois se reconhece nas falas coletadas através da pesquisa na comunidade, que foram discutidas em sala de aula. Partindo desse contexto, possibilita a construção de um conhecimento elaborado que não é imposto de cima para baixo, ou seja, será construído com os educandos e a comunidade.

Os principais objetivos desta Rede Temática foram:

GERAL:

- ✓ Promover reconstrução curricular, definindo temáticas significativas para o trabalho pedagógico com o público da EJA.

¹ Usamos nomes fictícios para não expor os envolvidos no projeto. Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Maceió, oferta EJA primeiro e segundo segmento.

ESPECÍFICOS:

1. Afirmar o papel do professor como mediador e problematizador das diferentes concepções e visões de mundo presentes na comunidade;
2. Valorizar os conhecimentos, saberes e experiências dos educandos e de seus familiares;
3. Montar uma rede temática das falas mais significativas, elencando os conteúdos relativos as falas e necessidades da comunidade;
4. Possibilitar aos sujeitos estudantes e professores integrantes da nossa realidade uma reflexão sobre sua realidade, para conseguir transformá-la.

As estratégias utilizadas nesta investigação foram:

- ✓ A investigação foi realizada no contexto natural, ou seja, na comunidade onde a escola está situada;
- ✓ Entrevista semi-estruturada;
- ✓ Transcrição das falas dos moradores da comunidade;

Para elaboração da referida Rede levou-se em conta as seguintes etapas:

- Na primeira etapa realizamos um Levantamento preliminar da realidade; logo após houve uma discussão coletiva com o grupo de professores para delimitação do local da pesquisa e a elaboração de uma entrevista semi-estruturada.
- Na segunda etapa, realizamos a coleta por escrito das opiniões da comunidade em forma de pesquisa de campo e a problematização da fala mais significativa; essa fala foi selecionada por se tratar de uma fala ingênua, baseada no senso comum, contendo limite explicativo e não propondo solução para os problemas da comunidade e conseqüentemente dos sujeitos.

Essa fala significativa nos serviu como tema gerador e, baseados nela elaboramos o contra-tema, que é uma análise do tema gerador, com a perspectiva dos professores e que será o eixo norteador de nosso trabalho. Após a definição do contra-tema elaboramos a redução temática. Vejamos a seguir:

TEMA

“Assalto por aqui tem todo dia, a policia devia sempre andar na rua onde acontece assalto, se o policiamento andasse [...] Até assassinato já aconteceu aqui, vem de lá de baixo, vem da grota, pode até acontecer bala perdida, aqui em casa estava a cápsula da bala na sala e o buraco na parede. Eu já fui assaltada, foi um maloqueiro conhecido, em outros lugares os bandidos protegem as pessoas, aqui não”.

Como podemos perceber o tema mais recorrente observado em nossa investigação foi a violência, isso deve-se ao índice alarmante de mortes que ocorrem nessa comunidade (Grotta do Cigano), sobretudo entre os jovens.

Essa difícil realidade faz com que os moradores dessa comunidade se percebam excluídos, discriminados e muitas vezes diferentes, pois a todo momento a sociedade capitalista com todo seu poder, auxiliada pela mídia, enfatiza a inferioridade de moradores de favelas ou grotas afirmando que eles são: marginais, desocupados e perigosos.

Tudo isso reforça a rejeição entre esses sujeitos e seus vizinhos, pois identidade é uma referência em torno da qual o indivíduo se auto-reconhece e se constitui, processo que está sempre em transformação e que parte da relação com o outro.

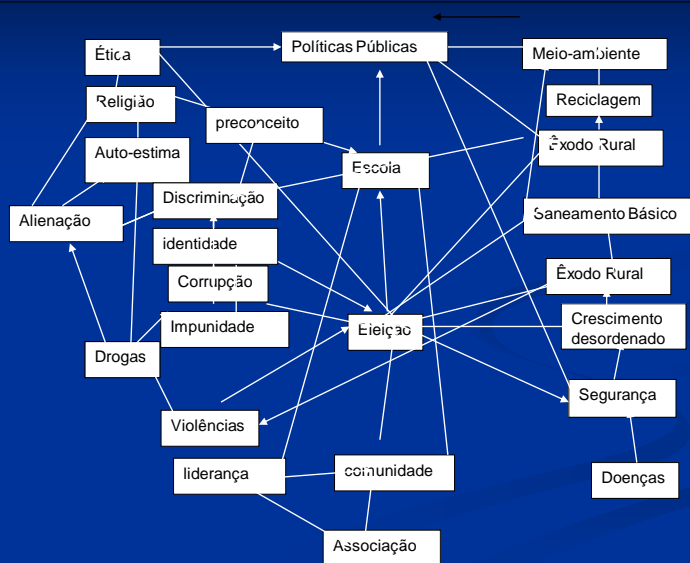
Dessa maneira, para a Rede Temática da Escola Esmeralda foram escolhidos dois temas principais: **identidade e violência**.

Os principais temas levantados, após as discussões do grupo foram:

Crescimento desordenado e infra-estrutura, saneamento básico, violência, segurança, desemprego, êxodo rural, meio ambiente, notícias, identidade, diversidade cultural e racial, preconceito, direito e deveres, drogas, histórico das religiões, planejamento familiar, o papel da mulher na sociedade, as relações de poder na sociedade.

Finalmente, a Rede Temática da escola Esmeralda ficou assim organizada:

CONTRA-TEMA: A ausência de políticas públicas no Brasil causa a desigualdade social que contribui para o aumento da violência e dentro da estratégia do capitalismo, para a desmobilização da sociedade e do processo de aculturação.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Gostaríamos de reafirmar a importância das discussões suscitadas na escola Esmeralda possibilitou ao grupo de educadores e educandos da escola refletir sobre um processo de reconstrução curricular baseado na realidade da comunidade. Este trabalho culminou em uma proposta curricular interdisciplinar, baseado em Rede Temática. Essa nova cultura curricular está significando, para todos os que fazem a escola da EJA uma superação do individualismo pedagógico e o fortalecimento do coletivo pedagógico sistemático e dinâmico.

Esses temas transitarão pelos âmbitos local, micro e macro da sociedade, possibilitando, assim, aos sujeitos estudantes e professores integrantes da realidade a reflexão e compreensão de sua realidade, para conseguir transformá-la.

Dentro deste contexto, a escola colabora na disseminação de uma cultura mais democrática e uma nova ética. Seguindo os ensinamentos de Freire, consideramos que o trabalho com Rede Temática é um trabalho não apenas característico de um exercício

profissional, mas inerente à própria condição humana na luta por justiça e igualdade das condições de vida.

Um sistema educacional orientado para o resgate desta ética da dignidade e comprometido com a preservação da paz é uma construção social possível, ainda que limitada por obstáculos estruturais do padrão de acumulação capitalista, voltado para a maximização do lucro.

Percebemos, com essa experiência da escola, o compromisso em adotar uma proposta curricular via Rede Temática, pautada em uma pedagogia crítica com o currículo organizado a partir de temas geradores. Esse currículo tem como pressuposto básico uma educação concebida como aquela que permite que os sujeitos oprimidos construam sua identidade sociocultural e, ao mesmo tempo, sejam reconhecidos como protagonistas de todo o seu processo de libertação, emancipação e de construção de conhecimentos.

Sendo assim, compreendemos que este currículo em forma de Rede Temática trouxe para todos da escola uma educação centrada na concepção dialógica, problematizadora, contextualizada, reflexiva, crítica e inovadora apontada por Paulo Freire. Essa proposta trouxe como essência o diálogo, a perspectiva de problematizações metodológicas e disciplinares, a qual desencadeia processos analíticos que passam a exigir sucessivas contextualizações da realidade local, demandando tanto a construção de totalizações que podiam corresponder aos porquês das condições socioculturais e econômicas vivenciadas, quanto ao resgate crítico e seletivo de corpus teóricos que possibilitem o aprofundamento das análises realizadas na perspectiva de ruptura da tradição cultural seletiva da escola tradicional.

Ao permitir o acesso ao acervo de conhecimentos sistematizados das áreas do conhecimento que possam estar à disposição dos sujeitos, e não estes mais subordinados a conteúdos preestabelecidos, tal proposta revela compromissos éticos fundamentais à consolidação de uma sociedade democrática e comprometida com os segmentos historicamente excluídos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. As origens da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

- ADORNO, Sérgio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 84-135.
- ARROYO, Miguel. G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. São Paulo: vozes, 2012.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (Coords.) *Violence à l'école – état des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin éditeurs, 2002.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Cultura política e política cultural*. São Paulo: Revista Estudos Avançados, 1995.
- BAQUERO, Marcello. *Cultura política participativa e desconsolidação democrática: reflexões sobre o Brasil contemporâneo*. São Paulo em perspectiva, 15(4) 2001.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: 2003.
- BORBA, Julian. *Política, ideologia e comportamento eleitoral: alguns apontamentos teóricos sobre o caso brasileiro*. *Opinião pública*, Campinas, Vol. XI, nº 1, Março, 2005, p. 147-168.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino*; tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta.- Petrópolis, R:Vozes, 2008.
- DARYEL, Juarez. *Juventude grupos de estilo e identidade*. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. 1999.
- DOURADO, Luis Fernandes. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- FERNANDES, Ângela Viana machado; PALUDETO, Melina Casari. *Educação e Direitos humanos: desafios para a escola contemporânea*. Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia do oprimido – 42 ed*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico- social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 2006.

GENTILI, Pablo (org). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

HIDAKA, Renato Kendy. Sindicalismo docente e reforma neoliberal no estado de São Paulo in

GINDIN, Julián; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; DAL ROSSO, Sadi (orgs). Associativismo e sindicalismo em educação: teoria, história e movimentos. Brasília: Paralelo 15, 2013.

LINDOSO, Dirceu. A interpretação da província: estudo da cultura alagoana. Maceió: Edufal: 2005.

LIMA, Araken Alves. A crise que vem do verde da cana: uma interpretação da crise financeira do Estado de Alagoas no período 1988-1996. Maceió: Edufal, 1998.

LIRA, Fernando José de. Crise, privilégio e pobreza: Alagoas no limiar do terceiro milênio. Maceió: Edufal, 1997.

_____. Formação da riqueza e da pobreza de Alagoas. Maceió, Edufal, 2007.

MACHADO, Zaira; ASSUNÇÃO, Jefferson. O papel das Instituições Financeiras Multilaterais no processo de desenvolvimento. Porto Alegre: Veraz, 2002.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. São Paulo: DIFEL, 1982.

MENEZES, Priscila Emanuele Falcão de Oliveira. Reflexões ético- filosóficas sobre a cultura de violência e os Direitos Humanos em Alagoas in Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Diálogos Interdisciplinares. Maceió: Edufal, 2012.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOISÉS, José Álvaro. Eleições, participação e cultura política: mudanças e continuidades. Revista Lua Nova, nº 22, dezembro de 1990.

_____. Democratização e política de massas no Brasil. Revista Lua Nova, nº 26, 1992.

_____. Cultura política, instituições e democracia: lições da experiência brasileira. Revista Brasileira de Ciências Sociais. VOL. 23, Nº 66. Fevereiro/ 2008.

OLIVEIRA.Érika Cecília Soares e MARTINS.Sueli Terezinha Ferreira Martins. Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia & Sociedade**, 19(1), p. 90-98; jan/abr, 2007.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL/ SECCIONAL ALAGOAS. Relatório sobre os índices de violência em Alagoas entre os anos de 2012 e 2013. Comissão de Direitos Humanos.

- PAULANI, Leda Maria. O projeto Neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F; NEVES, L.M.W. Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006.
- SILVA, Fernando Antonio Gouvêa da. O currículo na educação popular: projeto pedagógico interdisciplinar via tema gerador e rede temática. Caderno de Formação Continuada. Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA. Maceió: nov. 2010.
- SOARES, Laura Tavares. Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 147-165, jan./jun. 2003.
- STORTZ, Eduardo Navarro. ARAÚJO, José Wellington Gomes. Promoção da Saúde e Cultura Política: a reconstrução do consenso. Revista Saúde e Sociedade v.13, n.2, p.5-19, maio – ago. 2004.
- TENÓRIO, Douglas Aplatto. A tragédia do populismo: o impeachment de Muniz Falcão. Maceió: Edufal: 2007.
- TORRES Santomé, Jurjo. A educação em tempos de neoliberalismo. Trad. Claudia Schillig. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VASCONCELOS, Ruth. “O reverso da moeda”: a rede de movimentos sociais contra a violência em Alagoas. Maceió: Edufal, 2006.
- _____. O poder e a cultura da violência em Alagoas. Maceió: edufal, 2005.
- VERÇOSA, Elcio de Gusmão. Cultura e educação nas Alagoas: História, histórias. Maceió: Edufal, 2006.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2013: homicídios e juventude no Brasil. Centro Brasileiro de Estudos Latino – Americanos. Rio de Janeiro: 2013.