

Trânsitos entre a “Verdade” e a “Experiência”: desafios curriculares na Educação de Jovens e Adultos

Cátia Alvisi*

Alexandrina Monteiro**

Resumo

Contribuir para a expansão das fronteiras do conceito de “currículo” dentro da Educação de Jovens e Adultos é o que pretende este trabalho. Partindo da compreensão do currículo como construção social permeado por uma rede de saberes e poderes, pretendemos entender como se configuram os desenhos curriculares da Educação de Jovens e Adultos dos segmentos I e II, à luz dos discursos que atravessam as falas de um grupo de professores que atuam na modalidade. A pesquisa foi realizada em duas escolas sediadas dentro de um mesmo bairro, no interior do Estado de São Paulo, sendo uma pertencente à esfera municipal e a outra, à esfera estadual. Dessa forma, as entrevistas concedidas pelo grupo de professores das escolas citadas articulam-se com as contribuições de estudiosos do percurso sócio-histórico da modalidade (Di Pierro, Haddad, Paiva), nas discussões sobre a construção de uma realidade-Verdade sobre a EJA (Foucault, Veiga-Neto), no conceito de “experiência” de Larrosa, e por fim, sobre o que se permitiu entender por currículo no cotidiano escolar, seus movimentos, tensões e limites. (Silva, Oliveira, Moreira). Diante deste quadro procuramos analisar os desenhos curriculares na Educação de Jovens e Adultos e seus desafios plurais.

Palavras-chave: Currículo; Educação de jovens e adultos; Construção social.

Passages between the “Veracity- Truth” and the “Experience”: plural challenges in the curriculum design for the Education of the Youth and the Adult

Abstract

The goal of this research is to contribute to the development of the concept of “curriculum” for the Education of the Youth and the Adult. Accepting curriculum as social construction entered by a net of “knowing” and “powering”, it was meant to understand how is the curriculum design for the Education of the Youth and the Adult of segments I and II, in a view of the discourse of a group of active teachers. The research was carried out in two schools, one ran by local government and the other ran by the State within the same vicinity in inland state of Sao Paulo. Thus, the interviews carried out with the group of teachers of the above cited schools link with the results of social-historical studies on this modality (Di Pierro, Haddad, Paiva), including debates over the construction of a veracity-truth about the Education of the Youth and the Adult (Foucault, Veiga-Neto), the concept of “experience” (Larrosa) and, at last, what was understood about curriculum in the educational quotidian, its movements, tensions and limits (Silva, Oliveira, Moreira). Relying on these facts we have tried, to explore the curriculum design for the Education of the Youth and the Adult, and its plural challenges.

Keywords: Curriculum; Youth and adult; Social construction.

Emissário de um rei desconhecido,
Eu cumpro informes, instruções do além,
E as brucas frases que aos meus lábios vem
Soam-me a um outro e anômalo sentido...
(Fernando Pessoa, in: Pessoa, 2000, p. 38)

Esta travessia pretende analisar como se configuram os desenhos curriculares que atravessam as falas de um grupo de professores que atuam com a Educação de Jovens e Adultos apontando os desafios no “fazer escolar” desta modalidade.

Dessa forma, procuramos centrar o foco da análise na constituição de discursos-Verdade sobre o “currículo”, os quais permitiram regular sua produção e circulação nas redes de saberes e poderes que o constituiu. Nos apoiamos em Foucault (1996)

*Endereço eletrônico: calvisi@ig.com.br

** Endereço eletrônico: math_ale@uol.com.br

quando aponta que:

certamente os discursos são feitos de signos, mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (p.56).

Partindo da análise do autor acima, os discursos produzem e organizam a realidade. Além do mais, essa realidade construída discursivamente através de “regimes de verdade” possibilita-nos entender que olhar para os desenhos curriculares permitidos para o currículo da EJA, supõe que:

existem regimes de verdade que regulamentam a produção e a disseminação dos discursos, pois a Verdade está intimamente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. (idem, 1988, p.8)

Portanto, o olhar que temos sobre os desenhos curriculares para a EJA implica reconhecer as condições em que a modalidade foi construída, seu caráter compensatório e descontínuo permeado por efeitos-Verdade. Assim, não pretendemos buscar a origem dos discursos, mas sim para seus efeitos-Verdade em sua constituição.

Mas, afinal, como se desenham esses efeitos-verdade? A professora Aimé que atua no 2º segmento da modalidade apresenta um olhar para a questão:

“Bem, é complicado a gente debater o currículo porque é uma coisa que vem pronta”.

No mesmo sentido, a professora Naná que atua com o primeiro segmento da EJA nos conta que em sua primeira sala na zona rural:

“Recebi uma folha que veio com as coisas que eu deveria dar: o conteúdo programático”.

Podemos inicialmente perceber que as falas das professoras comungam a ideia de currículo entendido como algo pronto e acabado, o que Silva (2008, p. 8) adverte-nos que:

uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou essa forma.

A que dinâmica social podemos atribuir a forma com que o currículo se cristalizou e naturalizou-se no ambiente escolar imediatamente entendido como: “Currículo são as disciplinas!” Ou mesmo: “Currículo é a mesma coisa que grade curricular!”?

Essas falas são emblemáticas de uma concepção naturalmente aceita no cotidiano escolar: a relação entre currículo e disciplinas.

Quando nomeamos as disciplinas escolares estamos nomeando o que os pensadores gregos da era clássica julgaram como sendo o centro de seus interesses para a época, assim, as disciplinas se materializaram como fonte primordial para a transmissão dos saberes e estabelecimentos de critérios-Verdade.

Como resultado, ao atribuir às disciplinas científicas o estatuto de poder garantir-se-ia o conceito de ciência que desde o século XVII empenhava-se em possuir verdades absolutas. Logo, essas Verdades-disciplinas alojaram-se secularmente por nossas instituições escolares faltando ao campo das “ciências da educação” problematizá-las e confrontá-las com novas maneiras de pensamento para que não se perpetuem dizeres como: “a disciplina é aquilo que se ensina e ponto final.” (Chervel, 1990, p.177)

Para a perspectiva tradicional, o currículo assume seu caráter técnico, mecânico e nada mais é do que garantir formas de organização necessárias ao enquadramento das massas e de seus corpos dóceis. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (Foucault, 2004, p.118)

Colocar em jogo a(s) disciplina(s) tanto no eixo dos saberes quanto no eixo do corpo significa estabelecer um lugar central dentro de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade.” (Foucault, 1987, p.118)

Para o Currículo-Verdade o conhecimento corporificado no currículo é dado como inquestionável e ligado à ideia linear de sequência para operar no sentido de delimitar o espaço escolar instaurando e precisando formas de medir, sancionar e controlar o conhecimento fragmentado.

Como resultado, a concepção naturalizada de currículo no ambiente escolar anula toda e qualquer possibilidade de olhar para os alunos da EJA como sujeitos que tecem seus saberes em outros contextos e que, portanto não encontram na escola sequer uma identificação com suas próprias redes de saberes

consideradas outsiders da ciência-mãe.

Para a professora Naná, os conhecimentos dos alunos “Talvez não correspondam à Verdade”. O currículo nesta perspectiva toma como Verdade um conjunto de informações e conhecimentos encarados como os únicos verdadeiros que devem ser previamente estabelecidos, organizados e transmitidos, o que segundo comentário de Miguel (2007), o Currículo-Verdade torna-se:

um artefato das práticas de disciplinarização. Portanto, práticas de disciplinarização são sempre práticas de exercício de poder; isto é, práticas de produção de assimetrias no campo das atividades culturais e sociais.

A palavra *curriculum* localizada em sua fonte mais antiga (1633) aponta como significado: “o curso inteiro de vários anos seguidos por cada estudante”. Etimologicamente, a palavra advém do latim traduzindo-se como pista de corrida. Desta forma, podemos fazer um paralelo e um jogo com suas palavras através de sua etimologia procurando indícios para decifrar o significado de “pista de corrida” nos ambientes escolares. Algumas ideias nos aparecem de imediato: sequência, metragem, linearidade, um ponto de partida e de chegada e automaticamente as premiações e troféus. (diplomas!)

Essas questões permitem-nos tecer tramas interessantes, visto que foi exatamente no século XVI (Pós-Reforma) que os processos de escolarização começam a se difundir e com isso surge a necessidade de controlar melhor o ensino e a aprendizagem entrando em cena então, o uso que se fez (e ainda se faz) da palavra currículo.

Nina, professora do 1º segmento da EJA expõe o que para ela significa o currículo: “O currículo é o roteiro porque tem uma sequência”.

Como porta-vozes desse Currículo-Verdade, os discursos se constituem e constituem efeitos-Verdade através dos quais o “ordenamento dos saberes-corpos” sejam procedimentos que operam para delimitar o espaço escolar instaurando formas mais precisas de medir, sancionar e controlar o Conhecimento fragmentado.

Retomando nossa analogia com a “pista de corrida” e suas implicações para a fabricação do Currículo-Verdade, temos a professora Nide, da área de História que procura garantir que: “Olha, se eu não for dar aula pra vocês, se a professora perguntar pra

vocês no 4º termo até onde vocês viram vocês vão falar pra ela, *guardem bem, viu*: até o feudalismo, grave isso tal!”

O jogo que pretendemos fazer aqui com o uso da palavra disciplina:

se inscreve tanto na docilização do corpo quanto do poder que age sobre ele e o atravessa. O resultado mais notável disso tudo é que esse jogo acaba escondendo, ao funcionar, o seu caráter contingente, o seu caráter de jogo. Desse modo, tudo o que acontece parece ser natural e necessário. (Veiga-Neto, 2002, p. 172)

Esse caráter de jogo a que Veiga- Neto se refere nos induz a ideia do sequenciamento linear e estático tão enraizada no currículo como prescrição. A(s) Verdade (s) contidas nessas sequências são instituídas no dia-a-dia docente garantindo e reforçando uma perspectiva tecnicista e disciplinarista que afasta qualquer interação com os conhecimentos outsiders da “grade curricular” tão zelada pelos Funcionários da Verdade¹.

Imaginemos todos nesse momento dentro de um modelo panóptico, o qual se define como “espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados” (Foucault, 2004, p. 162). Poderíamos aqui buscar outros exemplos que favorecessem a estrutura de um panóptico, porém preferimos dizer que este se assemelha ao modelo arquitetural de nossas instituições escolares, sem muitas reservas! Sendo assim, para melhor ordenamento das atividades, um dos Funcionários-Verdade toca um sinal semelhante ao de uma sirene. Logo em seguida, os alunos dividem-se em “celas” diferentes de acordo com a classificação dos saberes científicos que possuem. (os únicos levados em conta para a divisão nos espaços do panóptico escolar). Desta forma, garante-se a “primeira das grandes operações da disciplina que é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (Foucault, 1987, p. 126)

Realizada a disposição dos corpos no panóptico escolar emerge o controle das atividades do Currículo-Verdade assegurado pela professora Nina, do 1º segmento que nos traduz que: “Bom, você já tem um roteiro, você já sabe, assim de “cabo a rabo”, do começo ao fim qual é o programa”.

Aqui é retomada a concepção de currículo

como roteiro, programa e a analogia com a “pista de corrida” que podemos assim significar: o roteiro e o programa nada mais é do que o caminho a ser percorrido na pista de corrida. Partindo de um ponto inicial possibilita através das disciplinas-Verdade mensurar, demarcar e quantificar os passos na pista que podem ser bimestrais, trimestrais, semestrais ou etc...

Todo esse jogo que “aparece como natural e necessário” (Veiga-Neto, 2002) percorre teias discursivas permeadas por certas regularidades que:

imputam ao discurso um efeito de sentido de regime de verdade produzidos no interior dos discursos, que não são em si mesmos nem verdadeiros nem falsos, mas que através de mecanismos discursivos, passam a ser entendidos ora como verdades ora como mentiras. (Foucault, 1985, p.12)

A questão instituída pelas disciplinas-Verdade é algo indubitavelmente demarcador para a configuração da episteme curricular. Estamos utilizando o termo episteme aqui no sentido que Foucault apud Veiga-Neto (2007) identifica como o campo de saberes que permitem a circulação, produção e distribuição em uma determinada época. Logo, as disciplinas foram produzidas em meio a regimes de verdade legitimados para colocar em funcionamento a lógica dos conhecimentos científicos dados como inquestionáveis.

Como resultado, a fala da professora Rosa, do 2º segmento atribui o currículo como sendo a “grade curricular”. Sua colocação nos faz estabelecer a relação das disciplinas dentro do Currículo-Verdade como torres de marfim e num movimento bastante perturbador convivem os docentes da EJA com os saberes que se configuram como outssiders da grade curricular, o que para a professora Ceci, da área de Ciências é encarado como: “Eu vejo assim: os alunos tem as vivências, mas na hora que você conversa sobre o *Conhecimento*, assim, eles ficam emperrados.”

O conflito é tamanho em ser de fato, um Funcionário da Verdade e cumprir para com as prescrições determinadas pelo Currículo-Verdade. A tensão é configurada através da fala da professora Néa, que atua com o 1º segmento da EJA quando coloca que: “Ai Deus, ilumina a cabeça deles pra entrar alguma coisa!”

Conforme discorremos no início deste texto, olhar para os desenhos curriculares para a EJA implica reconhecer as condições em que a

modalidade foi construída discursivamente. As inúmeras cortinas que se abriram e se fecharam com programas imediatistas, campanhas com um olhar sobre o analfabeto visto como uma grande chaga a ser exterminada marcaram as cenas de um “lote vago” (Arroyo apud Soares, 2008, p. 95) nas políticas públicas para a modalidade.

Assim traduz a professora Ceci, do 2º segmento: “O EJA é deixado sempre de lado. É só Ensino Fundamental, Ensino Fundamental e Ensino Fundamental. Não é menina dos olhos de nenhuma escola. O EJA é sempre deixado de lado”.

A professora Ceci evidencia o “lote vago” citado acima ao indicar pistas de como esses desenhos curriculares para a EJA são permitidos, naturalizados e institucionalizados. Faz-se oportuno ilustrar o funesto Parecer/ 2000 que estende à EJA todo o corpo curricular desenvolvido para o ensino fundamental regular. Logo, os docentes agem da seguinte maneira:

Eu pego os livros do regular, separo os conteúdos mais importantes e passo”. O que significam esses conteúdos mais importantes? De que maneira seleciona-os? Na tentativa de construir suas redes de saberes em seu cotidiano, a professora Ceci considera os conhecimentos mais importantes aqueles legitimados pelo Currículo-Verdade “enclausurados nas certezas de uma “ciência” que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade abdica de se comunicar com o mundo das pessoas. (Oliveira, 2007, p. 91)

Nesse sentido, destaca-se nos segmentos da Educação de Jovens e Adultos uma arquitetura que:

Cada vez mais o saber é recortado em matérias, em cursos, em classes, em horas, em minutos, de modo especial nos horários-modelo. As matérias são hierarquizadas de acordo com o espaço destinado a cada uma. A organização dos horários privilegia o cumprimento sincronizado de tarefas idênticas e define padrões de aprendizagem ao final de períodos determinados (meses, bimestres semestres, ano). Desse modo, do ponto de vista do uso do tempo, a escola provoca ou tenta provocar uma anulação do ritmo individual, quando apresenta como expectativa homogeneizar a duração das tarefas propostas. (Correia; Gallego, 2004, p.

32)

Ao se reproduzir esse paradigma cientificista, racionalista e cartesiano na abordagem curricular estamos mutilando os saberes considerados outsiders dos alunos da EJA, bem como afastando qualquer possibilidade de diálogo e tecitura dos conhecimentos que permitam desenhar currículos nos quais os alunos possam significar suas experiências encontrando no ambiente escolar práticas que permitam assegurar-lhes o direito e a continuidade de seu(s) processo(s) de formação ao longo da vida.

Apostar na flexibilização das grades curriculares para a EJA não significa compor receitas globais e totalizadoras, mas sim possibilitar que a Educação faça par com a palavra experiência. Dessa forma, temos:

a experiência entendida como uma expedição em que se pode escutar o “inaudito” e em que se pode ler o não-lido, isso é um convite para romper com os sistemas que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido e, portanto, ilegível. (Larrosa, 2004, p. 11)

Essa ilegibilidade encontra refúgio em toda tentativa de encerrar a Educação ao lado da palavra Verdade. Portanto, na Educação-Verdade o que se inscreve são formas de transmitir, legitimar saberes e pensamentos controlados pela disciplina hierarquizante que impossibilita que algo nos aconteça, nos passe e nos toque, num movimento de anti-experiência.

Utilizar-se dessa ferramenta de pensar o Currículo-Experiência ao lado do mais belo improviso, de estarmos abertos para uma travessia que não temos certo seu fim implica “pensar de outro modo o que já pensávamos ou “perceber de um ângulo diferente ou mais preciso o que já percebíamos” (Foucault apud Machado, 2006)

Nessa travessia aberta aos riscos, a imprevisibilidade e a nossa capacidade de formação ou transformação são colocadas à prova diante dos mais diversos “regimes de Verdade dispostas em aulas-verdade, cotidianos-verdade, apostilas-verdade, avaliações-verdade e por fim, o nosso objeto neste texto, o Currículo-Verdade. (id, 2006, p.25)

Todavia, para que a imprevisibilidade e a des(normatização) ganhe espaço dentro das instituições escolares, há que se romper com o modelo de Educação-Verdade.

Essa contraposição entre as palavras Verdade-Experiência nos faz refletir sobre modos de consagrar

(ou não) saberes, métodos, organização e estruturação das instituições escolares.

A nossa travessia do Currículo-Verdade para o Currículo-Experiência apreende que “a oposição se dá em todos os casos entre um pensar que legitima e outro que desacraliza; entre um que consagra o já pensado e outro que busca pensar de outro modo.” (Machado, 2006, p. 25)

Levando em consideração a relação entre as palavras apontadas (Verdade-Experiência) indicaremos também uma inversão na travessia do professor Verdade para o professor Experiência no sentido de produzir novos desenhos curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

Nessa travessia, um dos questionamentos que o professor não deverá se afastar é o de problematizar que realidade-Verdade vem produzindo e reproduzindo com seus alunos. Concordamos com Larrosa (2004, p. 163) quando comenta que: “para combater a verdade do poder, é necessário colocar em dúvida o poder da verdade”.

O contato com a perspectiva pós-estruturalista curricular contribui fundamentalmente para o uso que fazemos neste texto da palavra “currículo”. Ao percorrer os desenhos curriculares que se configuram através das falas de um grupo de professoras que atuam na modalidade entendemos a “realidade” como um processo de construção social discursiva que desenhou uma realidade-Verdade para a modalidade.

Assim temos:

a perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade, ela de forma mais radical, abandona a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas sim, de saber por que esse algo se tornou verdadeiro. (Silva, 2007, p. 123)

Quando pensamos em desenhos curriculares para a EJA dentro de uma perspectiva pós-estruturalista percorremos trilhas e atalhos entre redes de saberes e poderes que evidenciam as condições de existência, produção e distribuição dos saberes e poderes no campo da Educação de Jovens e Adultos, afinal, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta o poder do qual nos queremos apoderar.” (Foucault, 2006, p.10)

Dentro dessa perspectiva, a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, de número 5.692/71 coloca em seu capítulo IV, intitulado “Ensino Supletivo”, no artigo vinte e cinco que o ensino supletivo terá por finalidade:

a) **suprir** a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.

E na sequência, o artigo vinte e cinco trazendo:

O ensino supletivo abrangerá conforme as necessidades a atender, desde a iniciação **o ensino do ler, escrever e contar** e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização dos conhecimentos.

Nas redes discursivas entrecruzam-se cenas. A professora Nina que trabalha com o 1º segmento da EJA quando solicitada a dizer sobre quais conhecimentos fundamentais que a escola de jovens e adultos deveria se ater recupera: “Para mim, eu acho muito importante é saber ler e escrever, viu!”

Essa questão foi uma constante encontrada em nossas entrevistas semi-estruturadas: “É o que eles querem: aprender a ler e a escrever”.

Assumir que o sujeito pedagógico é constituído, formulado e regulado dentro da ordem dos discursos pedagógicos, neste nosso caso, estabelece uma relação entre as representações que os professores possuem acerca do aluno da EJA como forma de demarcação dos desenhos curriculares e na manutenção das “produções de verdade”.

Gostaria de levá-los a uma analogia sobre a relação entre os Funcionários da Verdade/ Currículo-Verdade nos cotidianos escolares a partir de um fragmento de Exupéry (1996, p.48). Nesse fragmento, o príncipezinho encontra o quinto planeta, o qual é habitado por um acendedor de lâmpadas. Curioso ao se deparar com o acendedor diz a ele:

- Bom dia. Por que acabas de apagar teu lâmpião?
- É o regulamento, respondeu o acendedor. Bom dia.
- Que é o regulamento?
- É o apagar meu lâmpião. Boa noite.
- E tornou a acender.
- Mas por que acabas de acender de novo?
- É o regulamento, respondeu o acendedor.
- Eu não compreendo, disse o príncipezinho.
- Não é para compreender, disse o acendedor. Regulamento é regulamento. Bom dia.
- E apagou o lâmpião.

Exupéry traduz a engenharia curricular instalada nos regulamentos do cotidiano escolar: aulas-Verdade, cotidianos - Verdade e por fim, o majestoso Currículo-Verdade que é seguramente acendido diariamente por muitos Acendedores-Verdade que sem compreenderem limitam suas ações, pois de fato “regulamento é regulamento”.

Podemos então nos arriscar para outros modos mais abertos e cambiantes num fazer curricular: a flexibilização das “grades curriculares”. Para tanto, Oliveira (2007) nos sugere que:

Alguns conteúdos formais clássicos devem ser abandonados em prol de outros que sejam operacionais, ou seja, que possam contribuir para uma capacitação da ação social dos alunos. Assim sendo, a principal preocupação do trabalho pedagógico, bem como dos processos de avaliação, não deve ser o “saber enciclopédico”, mas saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica. Não se trata de reduzir conteúdos para “facilitar”, mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que a mera reposição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida. (p.98)

Isso significa que algumas possibilidades podem ser pensadas dentro da escola do jovem e do adulto. Superar o “engessamento” das “grades curriculares” implica primeiramente em desafiar as fronteiras impostas pela disciplinarização dos corpos e saberes.

Apostar na flexibilização das grades curriculares para a EJA não significa compor receitas globais e totalizadoras, isto quer dizer que “não se trata de buscar a homogeneidade dos saberes, mas sim a heterogeneidade do aprender” (Veiga-Neto, 2007, p. 260).

Aceitar o desafio e a aventura de embarcar no Currículo-Experiência é aceitar que:

Teremos, talvez, que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara mais humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez, tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana,

isto é frágil e atenta, que não passe pela propriedade (Larrosa, 2006, p. 165).

O Currículo-Experiência necessita de passageiros aventureiros que se lancem por caminhos e veredas ainda não desbravados, viagem sem rumo para uma experiência que não se impõe imperativa, muito menos linear ou sequencial, mas que se constitui e re(cria) sentidos na interação com o outro. É esse outro jovem e adulto que nos mostra que é preciso conceber caminhos indisciplinados, ousar, romper e reinventar.

Notas

- ¹ Termo utilizado por Veiga-Neto no V Colóquio Michel Foucault- por uma vida não fascista realizado no IFCH, UNICAMP de 10 a 13-11-2008).

Referências

- _____. *Congresso Nacional Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 5.692-71.
- _____. *Parecer CNE-CEB 11-2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, 2, Porto Alegre, 1990.
- CORREIA, Antonio Carlos. *A alquimia curricular: um campo de pesquisa histórico e sociológico*. Caderno Prestige; 1- Lisboa, Educa, 2000.
- CORREIA, Antonio Carlos; GALLEGÓ, Rita de Cássia. *Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar. (1880-1920)*. Cadernos Prestige 21 Educa-Lisboa, 2004.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1998.
- EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. 44ªed- Rio de Janeiro: Agir, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 4ª ed - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.
- _____. *A ordem do discurso*. 13ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 1996.
- _____. *Microfísica do poder*. 13ª ed. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Vigiar e punir*. 28ª ed. Petrópolis, Editora Vozes. 2006.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. jan-fev-mar-abr, 2002 nº 19 Revista Brasileira de Educação.
- _____. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4ª ed. Texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, 4ª ed, 3ª imp- Belo Horizonte, Autêntica, 2006.
- MACHADO, Roberto. *Foucault e a ciência do saber*- 3ª ed. rev e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.
- MASCIA, Márcia Aparecida Amador. *Investigações discursivas na pós-modernidade: (uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira-* Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, 2002.
- MIGUEL, Antonio. Percursos indisciplinados e mobilização cultural na atividade situada de investigação acadêmica em Educação. *ANPED*, 2007, Caxambu. Anais. Minas Gerais
- OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA*. Educacur, Curitiba, n.29, p. 83-100. Editora UFPR.
- SILVA, Tomas Tadeu da. *O currículo como fetiche*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica 2003.
- _____. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica 2007.
- SOARES, Leôncio.(org). *Formação de educadores de jovens e adultos-* Belo Horizonte: Autêntica- SECAD- MEC- UNESCO, 2006.
- _____. *O educador de jovens e adultos e sua formação*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.47 p. 83-100. jun. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. *Educação & Sociedade*, ano XIII, nº 79, agosto- 2002.

_____. *Foucault & a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamentos curriculares*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.45. p. 249-264. jun. 2007.

Sobre as autoras:

Cátia Alvisi é mestre em Educação pela Universidade São Francisco, professora da rede estadual de São Paulo e coordenadora pedagógica do Núcleo de Apoio ao Professor e ao Aluno da Secretaria Municipal de Educação de Bragança Paulista- SP.

Alexandrina Monteiro é doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco.