

CURRÍCULOS PRATICADOSPENSADOS E EMANCIPAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
PRACTICED-THOUGHT CURRICULUM AND SOCIAL EMANCIPATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA)

Dr. Francisco Canindé da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Emanuella de Azevedo Palhares

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

RESUMO

Este trabalho tem como sistema-de-interesse de estudo, contextos de práticas pedagógicas curriculares cotidianas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvidas por praticantespensantes desta modalidade educativa, e tem como cerne de discussão concepções de currículos praticadospensados na EJA na perspectiva de emancipação social. Nosso campo de pesquisa se relaciona aos contextos em que é desenvolvida esta modalidade – Escola Estadual José Rufino, no município de Angicos/RN. Compreender esta modalidade educativa, amparado pela perspectiva de paradigmas emergentes que propõem outras maneiras de racionalidade, contrapondo-se a arranjos tradicionais e hegemônicos de sociedade e educação constitui objetivo articulador do trabalho. Como forma de subverter a ordem socialmente imposta de saber e de conhecer que se materializa nos currículos praticados, esta pesquisa indagou de que maneira a EJA da Escola Estadual José Rufino vem produzindo conhecimento na perspectiva da emancipação social. Para este fim, recorremos a abordagem qualitativa de pesquisa incorporando a concepção de mergulho com todos os sentidos e narrar a vida e literaturizar a ciência, a fim de apreender a realidade complexa do cotidiano escolar. Cada mergulho durante o percurso desta pesquisa nos possibilitou por meio do olhar atento e sensível, perceber até que ponto práticas curriculares cotidianas produziam sentidos reguladores e emancipatórios. Os relatos das professoras e dos alunos, as interações, relações e ações pedagógicas assumidas em sala de aula se traduziram em solos férteis para captura das práticas curriculares, possibilitando compreendê-las enquanto emancipação e/ou regulação, enquanto situações-limites e/ou inéditos-viáveis.

Palavras-chave: EJA. Currículos praticadospensados. Emancipação social.

ABSTRACT

This paper aims to study contexts of daily curricular pedagogical practices in Youth and Adult Education (EJA), developed by practitioners thinkers of this educational modality, and has as core of discussion conceptions of practiced-thought curriculum in the EJA from the perspective of social emancipation. Our research field is related to the contexts in which this modality is developed - José Rufino State School, in the town of Angicos/RN. Understanding this educational modality, based on the perspective of emerging paradigms that propose other forms of rationality, opposing traditional and hegemonic arrangements of society and education is an articulating goal of this study. To subvert the socially imposed order of knowledge that materializes in the practiced curriculum, this research asked how the EJA of the José Rufino State School has been producing knowledge from the perspective of social emancipation. Therefore, it is used the qualitative approach of research incorporating the conception of diving with all the senses and narrating life and literatizing science, in order to apprehend the complex reality of school daily life. Each step during the course of this research enabled us to realize, through a careful and sensitive view, the extent to which daily curricular practices produced regulatory and emancipatory meanings. The reports of teachers and students, interactions, relationships and pedagogical actions assumed in the classroom were translated into fertile soils to capture curricular practices, making it possible to understand them as emancipation and/or regulation, as limit and/or unpublished-viable situations.

Keywords: EJA. Practiced-Thought Curriculum. Social Emancipation.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como sistema-de-interesse de estudo e pesquisa contextos de práticas pedagógicas curriculares cotidianas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvidas pelos *praticantespensantes*¹ desta modalidade educativa. Tem como cerne da discussão, concepções de currículos *praticadospensados* na EJA e sua relação com as *situações-limites* e *inéditos-viáveis* (FREIRE, 1992) e *conhecimento-regulação* e *conhecimento-emancipação* (SANTOS, 2009) na Escola Estadual José Rufino, localizada no município de Angicos, Rio Grande do Norte, campo de nossa pesquisa.

A pesquisa teve como fonte condutora a seguinte problemática: de que maneira a Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual José Rufino vem produzindo conhecimento na perspectiva de emancipação social? Nesse sentido, o contexto cotidiano em que os currículos são *praticadospensados* configurou-se enquanto realidade possível e concreta para concebermos e capturarmos práticas curriculares e suas relações entre regulações e emancipações.

O currículo tal qual conhecemos na atualidade vem se apresentando com características ora tecnicistas e racionalistas de produção de conhecimento, ora mais democratizantes. Nesse contexto, o currículo pode ser entendido enquanto manifestação de objetivos de escolarização e materialização do conhecimento socialmente estruturado e validado (regulação), ou enquanto criação cotidiana (emancipação), configurando este campo enquanto espaço de conflitos e tensões onde se travam lutas e apresentam-se, em movimento dialógico e simultâneo, indícios emancipatórios e regulatórios.

Para conceber de que maneira os currículos *praticadospensados* produzem conhecimento emancipatório é preciso manter a ideia de que há outros modos, diferentes daqueles aprendidos e consolidados pelo paradigma da modernidade, de fazer ciência e de produzir conhecimentos. Sendo assim, capturar práticas curriculares emancipatórias por meio dos currículos *praticadospensados* requer um movimento de ruptura e superação com o modelo linearizante, hierarquizante, matematizante, quantificável de fazer ciência.

Este movimento de ruptura e superação se inscreve no sentimento de inconformismo diante do *saber monocultural* do saber científico, que elenca, seleciona o que se deve conhecer e determina o modo como os sujeitos devem ensinar e aprender, descartando, invisibilizando saberes produzidos fora de sua lógica hegemônica. Este sentimento de inconformismo está ancorado, também, na concepção de que este paradigma se encontra em momento de crise, dada sua arrogância, autoritarismo, inflexibilidade e irresponsável tendência de querer simplificar a complexidade das tramas e fatos sociais, rejeitando saberes produzidos fora de sua razão.

As práticas sociais tecidas pelos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares se inscrevem num contexto de enredamento entre conhecimentos, crenças, saberes, culturas e subjetividades. Para que seja possível apreendê-las é necessário, além da ruptura com o modo dominante de fazer ciência, desenvolver um trabalho de reconhecimento e valorização dos saberes (currículos) produzidos interiormente, combatendo desta maneira, o *desperdício de experiências* (SANTOS, 2009), libertando os *praticantespensantes* da relação da condição-de-não-existência em que são confinados.

Concebemos o currículo para além de um conjunto de conteúdos e disciplinas a serem transmitidos, portanto, o percebemos enquanto criação cotidiana que se traduz em produção de conhecimento relevante ao processo formativo em que estão inseridos os sujeitos da EJA — professoras e alunos(as), considerando-o em sua legitimidade e inteligibilidade.

Orientamo-nos metodologicamente, para desenvolver o trabalho de rompimento e superação das concepções do paradigma dominante de fazer ciência, bem como o trabalho de desinvisibilizar e reconhecer práticas curriculares emancipatórias produzidas no cotidiano escolar com Alves (2008): *mergulhando com todos os sentidos* nos cotidianos da EJA da Escola Estadual José Rufino e *narramos a vida experienciada* naquele espaço-tempo, concebendo-os enquanto necessários para apreender e compreender a complexidade da realidade cotidiana. Estes movimentos nos permitiram perceber indícios, vozes, traços, práticas que se traduziam naquilo que nos propusemos a capturar: currículos *praticadospensados* e suas perspectivas de emancipação social.

¹ O termo *praticantespensantes* é utilizado para referir-se às professoras, estudantes e demais autores sociais que compõem a EJA.

Assumir esta postura metodológica se inscreve no contexto de superação da rigidez do modo cartesiano de fazer ciência, sobretudo no contexto de nossa autossuperação, pois fomos ensinados e formados para exercitar o olhar distante e neutro num sentido da rigorosidade científica, que dá ênfase à mensuração e manipulação dos fenômenos como qualidade indispensável ao que pode ser considerado científico. Caracterizamos, portanto, este trabalho como uma proposição de uma nova maneira de fazer ciência visto que adotamos outros critérios de validação dos conhecimentos (ALVES, 2008).

Assim, fomos desafiados a traçar outros caminhos de produção de conhecimento, diferentes dos herdados pela modernidade. Reconhecemos que este não é um trajeto simples e fácil de fazer. Por diversas vezes nos percebemos afogados em *situações-limites*. Mesmo assumindo perspectivas teóricas e metodológicas que orientaram este estudo, desde a elaboração do projeto de pesquisa, nos sentíamos, algumas vezes, em conflito entre perceber *sentindo o mundo*, o cotidiano e suas possibilidades e o desejo de ter em mãos, literalmente, instrumentos (questionários, Projeto Político Pedagógico da escola investigada, etc.) que nos dessem respaldo ao que vínhamos desenvolvendo neste trabalho. Foi por meio dos mergulhos sem *boias*², mesmo sem saber nadar, que nos colocamos na condição de aprendizes atentos e sensíveis a tudo o que se passava, se criava, se repetia ou não no cotidiano das salas de aula da EJA da Escola Estadual José Rufino, em Angicos/RN.

O modo como as professoras conduziam suas aulas, como abordavam os conteúdos, como faziam o uso ou não dos recursos pedagógicos disponíveis, como se dava a relação entre elas e os alunos, as relações tecidas entre os próprios alunos, a organização do ambiente de sala de aula, etc., se configuraram, nesse contexto, enquanto indícios e vozes que puderam anunciar aquilo que nos propomos a investigar: de que maneira os currículos *praticadospensados* vêm produzindo conhecimento na perspectiva de emancipação social.

2 SABERES-FAZERES PEDAGÓGICOS COTIDIANOS DA/NA EJA

A execução desta pesquisa esteve orientada à captura de saberes-fazeres tecidos de maneira contra hegemônica, tomando como realidade investigativa práticas de emancipação social produzidas a partir dos currículos *praticadospensados* cotidianamente na EJA. Para captura de práticas curriculares emancipatórias produzidas pelos *praticantespensantes* da EJA da Escola Estadual José Rufino, bem como para ajudar a multirreferenciar o sistema-de-interesse que se propõe esta pesquisa, dialogamos com Santos (2002, 2008, 2009), suas concepções de monocultura do saber, ecologia de saberes, conhecimento-emancipação e conhecimento-regulação.

Com Freire (1992, 2006), o diálogo ocorre por meio das concepções de saber de experiência feito, inéditos-viáveis, situações-limite e percebidos-destacados. Com Alves (2008), incorporamos as concepções teórico-metodológicas de mergulho com todos os sentidos no cotidiano escolar, virar de ponta cabeça, beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência, embora tenhamos usado mais intensamente o — mergulho com todos os sentidos e o narrar a vida e literaturizar a ciência.

Entender concepções, definições e funções de aprendizagem, pressupõe o diálogo com práticas educativas, de como elas ocorrem, quais suas intencionalidades, quais saberes são considerados válidos, e por que assim o é, o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Tais questões remetem a aspectos que estão relacionados diretamente ao currículo: “o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, 2007, p. 15).

Mesmo seguindo uma lógica de controle do sistema educacional, de seleção de conhecimentos, de obtenção de hegemonia (SILVA, 2007), há de se considerar que para além do currículo escrito (GOODSON, 2010), ocorre na atividade cotidiana em sala de aula, o currículo enquanto prática que emerge das múltiplas relações tecidas pelos *praticantespensantes*:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, é espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum*

² Compreendemos com Nilda Alves (2008) que as boias representam teorias prontas e acabadas que impedem o mergulho profundo por estabelecerem limites ao que já se sabe, transformando o que já se sabe em verdade absoluta.

vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2007, p. 150)

Considerando os contextos do paradigma dominante da ciência moderna, a concepção de currículo, de uma maneira geral, o que se propõe à educação escolar, está articulada a finalidades mais tecnicistas, cientificistas e elitistas, organizado de maneira fragmentada, compartimentada, dividido em matérias ou nas disciplinas ditas curriculares. É composto por modelos de avaliação classificatórios, com o uso de critérios estabelecidos que determinam o que são saberes certos, conhecimentos válidos, e por esta razão reproduz processos de exclusão, entre estes, a reprovação, que gera evasão e *desperdício de experiências* (SANTOS, 2002). O desperdício de experiências ocorre na medida em que conhecimentos produzidos cotidianamente nas práticas sociais, externos a ordem estabelecida pelo modelo hegemônico de produção de saber, são considerados descartáveis e são invisibilizados.

Esta sobreposição e classificação de saberes-fazeres vinculam-se as práticas curriculares escolares, quase sempre com propósitos políticos e sociais colonizadores, por isso, nunca neutras, mas reprodutoras de ideologias e de poder dominante. Daí a urgência de questionar quem produz conhecimento, a favor de quem e de que, e contra quem. No que tange à neutralidade, nos informa Freire (1992):

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. (FREIRE, 1992, p. 78)

No diálogo com apoio dessas abordagens, capturamos na pesquisa, de que maneira os *praticantespensantes* da EJA, a partir de seus saberes-fazeres, culturas e crenças vêm estabelecendo redes de resistência à racionalidade hegemônica dominante, presentificada nos currículos oficiais. Assim, fomos instigados a perceber que práticas educativas fugiam do modelo hegemônico e em que medida estas práticas se configuravam como contra hegemônicas. Posto este desafio “de aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe” (FREIRE, 2006, p. 106), buscamos na pedagogia freiriana, reflexões que ajudaram a traduzir possibilidades de um conhecimento emancipatório — um conhecimento que é produzido nas circunstâncias sociais dos sujeitos e seus cotidianos.

Não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão de mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 85-86).

Esta concepção freiriana sobre o respeito ao conhecimento popular dos sujeitos, de suas experiências cotidianas se incorpora na dimensão sociocultural em que é gerado. Respeitar o saber da experiência feito é, por conseguinte, respeitar o contexto cultural no qual o educando está inserido. “Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista” (FREIRE, 1992, p. 85).

A sabedoria emergente nas/das/com as práticas sociais são resultantes de complexas e múltiplas relações tecidas entre os *praticantespensantes* no cotidiano e “jogam” contra os mecanismos do poder disciplinar, por meio de maneiras inventivas de *uso* (CERTEAU, 2011) que se configuram como uma rede de “antidisciplina.”

Nesse contexto de “antidisciplina”, de contra hegemonia, é preciso desenvolver um trabalho de reconhecimento e valorização destes saberes da experiência feita e das táticas operacionais de uso, é preciso reconhecer o cotidiano como espaço, tempo, lugar de fertilidade, de criatividade e de criação.

A esse respeito, Santos (2002) propõe uma abordagem teórico-metodológica capaz de racionalidade contra hegemônica. O trabalho com a *Sociologia das Ausências* reconhece práticas emancipatórias invencionadas cotidianamente pelos *praticantespensantes*, ou seja, aquelas produzidas nas urgências, estéticas e éticas da vida cotidiana:

Para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim das contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas. Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. (SANTOS, 2002, p. 2)

A ciência moderna nos ensinou a descartar, relevar, desacreditar conhecimentos produzidos fora de sua lógica totalitária, autoritária e hegemônica. Desse modo, os saberes-fazer produzidos nas/das/com as práticas sociais são desconsiderados, desqualificados, não são considerados válidos, úteis. Assim, partindo da lógica hegemônica de saber, os saberes-fazer emergentes do cotidiano são invisibilizados. É neste ponto de invisibilização que se expressa o trabalho com a *Sociologia das Ausências*, que, dito de maneira objetiva, consiste em visibilizar, reconhecer e valorizar as experiências que nos cercam e que estão fora da razão indolente científica moderna.

Compreendendo com estudiosos da EJA que práticas curriculares emancipatórias nesta modalidade educativa se constitui de um conjunto *complexus* de ações, práticas inventivas, transgressivas e libertadoras produzidas nos cotidianos sociais, inclusive na escola por professores(as) e alunos(as), entendemos que a busca deve ser continuada para capturar, entender e produzir existências desinvisibilizadas. Para melhor percebê-las ou retirá-las do lugar de “não-existência”, tornando-as presentes, nos propomos a refletir sobre essas práticas a partir dos mergulhos no cotidiano escolar investigado, configurando-se nesse estudo, como aspecto qualitativo da pesquisa.

Entendemos com Oliveira (2012) que os currículos *praticadospensados*³ são criação cotidiana. Enquanto produtores de uma realidade concreta e complexa, os *praticantespensantes* do cotidiano escolar, por meio de múltiplos processos em que se entrecruzam conhecimentos, valores, crenças, subjetividades individuais e coletivas, criam os currículos *praticadospensados*. Assim, o currículo enquanto criação cotidiana pressupõe o entendimento de que as diferentes formas de tecer conhecimentos estão permanentemente em diálogo umas com as outras, produzindo formas alternativas de conhecimento e de currículos.

Os currículos não são apenas uma lista de conteúdos a serem ministrados a determinado grupo de sujeitos, mas são criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e desenvolvem *políticas práticas* cotidianas que envolvem todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores. (OLIVEIRA, 2012, p.99-100)

A concepção de currículos *praticadospensados* nos possibilita compreender que o cotidiano enquanto *espaçotempo* possível de produção de conhecimento curricular supera os determinismos hegemônicos que concebem o currículo escolar como reprodução daquilo que está previsto e prescrito oficialmente. É preciso considerar no contexto concreto, real e complexo do cotidiano outras e variadas maneiras de produção de conhecimento que se materializam diante da diversidade, pluralidade, multiculturalidade presentes na sala de aula e trazidas por seus *praticantespensantes*. Isto implica dizer que os currículos oficiais não são puramente normativos, apesar de impositivos, mas passíveis de ressignificações:

Para além do consumo puro e simples, os *praticantespensantes* desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso tornando-se produtores/autores, disseminando alternativas, manipulando, a seu modo, os produtos e as regras, criando currículos, mesmo que de modo invisível e marginal. (OLIVEIRA, 2012, p. 93-94)

A pesquisa por meio de mergulhos nos cotidianos escolares capturou práticas alternativas produzidas pelos professores e professoras, alunos e alunas, buscando retirá-las do lugar de *não-existência*, compreendendo-as enquanto criação curricular credível. Partindo da concepção de que o cotidiano é campo fértil de produção de conhecimento curricular “para além do previsto nas propostas oficiais” (OLIVEIRA, 2012,

³ A autora utiliza a terminologia *pensadospraticados* para se referir aos currículos produzidos cotidianamente pelos sujeitos cotidianos a partir de suas práticas sociais. Apesar de buscarmos referência em Inês Barbosa de Oliveira para melhor compreender o que são práticas curriculares na perspectiva de criação cotidiana, preferimos e adotamos a terminologia *praticadospensados* ao invés de *pensadospraticados*.

p. 101) buscamos, a partir dos mergulhos no cotidiano, desinvisibilizar práticas e ações pedagógicas e curriculares cotidianas que se concretizam na EJA e as razões pelas quais elas acontecem, percebendo até que ponto se configuram enquanto situações-limite e inéditos-viáveis.

Os movimentos de mergulhar e de narrar, literaturizando a ciência, foram maneiras possíveis de um olhar mais atento e sensível ao que pretendíamos capturar. Reportar-nos-emos a discussão do que são esses movimentos enquanto caminhos alternativos de pesquisa e que utilizamos ao longo do percurso deste estudo no intuito de tornar “visíveis/credíveis esses currículos *pensados/praticados*, inexistentes aos olhos dos modos dominantes de se conceber e de se fazer a escola e a educação” (OLIVEIRA, 2012, p. 105).

3 DIALOGANDO COM AS PRÁTICAS E OS PRATICANTES COTIDIANOS DA EJA

O *mergulho com todos os sentidos* no cotidiano é um dos quatro movimentos, descritos por Alves (2008), que se configura enquanto movimento necessário para compreender e apreender a complexidade cotidiana: “[...] só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro quem me ensinaram e aprendi a usar” (ALVES, 2008, p. 20).

Em consequência do mergulho em inteireza, que rompe o modo dominante de “ver”, apenas ver a realidade, emerge o *sentimento do mundo*, a partir do qual é possível “sentir o mundo e não só olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe” (ALVES, 2008, p.18), como determina o modo dominante de fazer ciência, no qual o sujeito precisa estar separado do sistema-de-interesses que pretende estudar.

No entanto, para além da imersão no cotidiano escolar, utilizamos como recurso de literaturização, jornal de pesquisa (JP) (BARBOSA; HESS, 2010), enquanto ferramenta de escrita e reflexão, promovendo a prática narrativa, diversificada dos registros da realidade investigada.

A prática do JP se insere numa outra perspectiva de entender e de fazer ciência, que se caracteriza por apresentar posições opostas em relação à linguagem matemática e ao isolamento do sujeito. Nessa outra perspectiva entram em cena a pesquisa qualitativa, a postura hermenêutica e interpretativa e a incorporação da presença do observador com todas suas implicações, apresentado como resultado um conhecimento não objetivo no sentido matemático, mas híbrido, mestiço, resultante da mistura de razão e subjetividade do observador. (BARBOSA; HESS, 2010, p. 32).

Sendo este trabalho também uma crítica ao modelo científico dominante, caracterizado por uma visão de que é científico apenas aquilo que pode ser mensurado, quantificado, matematizado, a opção por desenvolver metodologicamente a pesquisa a partir de um JP configura-se enquanto superação da rigidez do método de fazer ciência na modernidade, enquanto processo de registro auto formativo e autorreflexivo.

Para nos auxiliar nesse processo de narrar práticas curriculares emancipatórias capturadas a partir do mergulho com todos os sentidos nos cotidianos da EJA e registrados no jornal de pesquisa, Alves (2008) nos aponta outro movimento necessário para exercer esta arte de pensar e de dizer, que ela denomina de *narrar a vida e literaturizar a ciência*:

Há assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça a linearidade da exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala*. (ALVES, 2008, p. 31)

O *mergulho com todos os sentidos* aconteceu em duas salas de aula da EJA, no período de março a abril de 2019, envolvendo duas professoras. Na ocasião da primeira visita à escola, foram expostos os objetivos da pesquisa e o compromisso em apresentar, no final da produção monográfica, o texto para todos os interessados na referida escola. Além disso, os *praticantes/pensantes* assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Assim, definimos o calendário de visitas à escola campo de pesquisa, realizando em média uma visita⁴ por semana. Conseguimos realizar seis mergulhos durante o percurso, o que nos possibilitou, por meio do olhar atento e sensível, perceber, amparados pelas perspectivas teóricas adotadas, até que ponto as práticas curriculares materializadas em sala de aula produziam sentidos reguladores e emancipatórios.

Usamos como noções teóricas para organização do trabalho *percebidos-destacados* na relação com as *situações-limites* e os *inéditos-viáveis* de Freire (1992). A noção de *situações-limites* vem, quase sempre, acompanhada por duas concepções provocativas de reflexão que em Freire (1992), são denominadas de *percebidos-destacados* e *inéditos-viáveis*.

Situações-limites são barreiras, obstáculos sociais percebidos por sujeitos cotidianos que precisam ser vencidas, ultrapassadas. Ao serem percebidas e entendidas como algo que precisa ser rompido, o homem e a mulher empenham esforços para sua superação. Entendida enquanto obstáculo a ser superado, a *situação-limite* cria os *percebidos-destacados*.

A ação reflexiva e crítica do sujeito sobre essa situação, agora percebida, por sua vez, cria o *inédito-viável*. Quando se cria o *inédito-viável*, o indivíduo tem um encontro com sua vocação ontológica o *ser mais*, ultrapassando então, a "fronteira entre o ser e o ser mais" (FREIRE, 1992, p. 206). Entendemos que o *ser mais*, enquanto vocação ontológica não deve ser entendida como um fim, algo a ser atingido e acabado. Mas como movimento histórico e social de permanente e incessante busca, produzindo a liberdade e emancipações processuais e cotidianas.

A realidade investigativa sobre os currículos *praticadospensados* na EJA da Escola Estadual José Rufino e suas maneiras de se manifestarem enquanto regulação e/ou emancipação, situação-limite e inédito-viável, nos colocou na posição de etnógrafos atentos e sensíveis acerca daquilo que era produzido cotidianamente pelos *praticantespensantes* desta modalidade de ensino: "Para apreender a 'realidade' da vida cotidiana, em qualquer dos *espaçostempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria, se inova, ou não" (ALVES, 2008, p. 21).

A Escola Estadual José Rufino desenvolve o trabalho com a modalidade educativa de jovens e adultos há 48 anos⁵. Atualmente, duas professoras desenvolvem a prática docente com jovens e adultos, e serão denominadas, nesse trabalho pelos nomes de *Alfa* e *Beta*. A Profa. *Alfa* tem 34 anos de profissão docente, desse período 25 anos foram desenvolvidos na/com a EJA, é licenciada em Pedagogia, com Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. A Profa. *Beta* é licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Infantil, e diferentemente da Profa. Alfa, essa era sua primeira experiência com a EJA (ano de 2019) ao longo de seus 21 anos de profissão docente.

Compreendendo que a EJA, assim como outra modalidade, nível ou etapa de ensino se faz na relação docência-discência, revelamos ao longo do texto alguns relatos/narrativas de estudantes capturados, interpretados e apresentados como indício de reflexão emancipatória.

No ano de 2019, vinte e um alunos estiveram matriculados na EJA. Este fato levou a gestão, coordenação e professoras a reunirem todos em uma única turma. Foi assim que os alunos, todos em fase de alfabetização, estiveram dispostos agrupados na maioria dos mergulhos que realizamos na referida escola. Porém, ao identificarem que entre os alunos havia os que apresentavam maior dificuldade no domínio da leitura e escrita, as professoras, juntamente com a coordenação pedagógica, decidiram fazer outra organização, separando os que tinham maiores dificuldades dos demais que apresentavam melhor desempenho.

A partir dos pressupostos epistemológicos assumidos que articularam esta pesquisa, percebemos nesta situação uma forma de regulação impeditiva da emancipação. Ainda que não intencionalmente, as professoras estabeleceram um processo de hierarquização e classificação entre aqueles que "sabem" e aqueles que "não sabem", reduzindo a prática educativa a simples transmissão e aquisição de saberes considerados úteis e válidos. Entre os próprios alunos é reproduzido o discurso hierarquizante:

[...] a gente está com a professora *Alfa* porque já sabemos, os que estão com a professora *Beta* são burros (Mergulho no cotidiano da EJA da E. E. José Rufino no dia 08/04/2019. Narrativa do Estudante, *Praticantepensante 04*)

⁴ A partir daqui nos referiremos às visitas como mergulhos no sentido apresentado por Nilda Alves (2008).

⁵ Informação obtida por meio de conversas com as professoras sobre a EJA na escola.

Esta narrativa anuncia que eles próprios concebem o conhecimento como o já cristalizado pela modernidade no processo de colonização, que se estende desde séculos anteriores quando começou a acontecer à expansão da lógica econômica capitalista.

A didática adotada pelas professoras, em conjunto com a coordenadora pedagógica, reflete indícios de um modelo de classificação entre saberes — herança da ciência moderna. A escola, para o paradigma da modernidade, tem finalidade vinculada ao seu legado tecnicista e cientificista. O currículo está organizado a partir de conhecimentos socialmente validados, determinando o que os alunos precisam saber, e quando estes não conseguem aprender são submetidos a processos de reprovação, classificação, exclusão.

Percebemos, a partir de sua narrativa que a professora Alfa reconhece que este procedimento não é o mais adequado, enquanto outra entende que é o mais apropriado.

A gente decidiu separar, mas sabemos que isto não é correto. A gente sabe que está fazendo errado, que isso gera divisão entre eles. Mas pensamos que dividindo, poderíamos atender melhor cada aluno de acordo com sua necessidade. Assim, cada professora poderá trabalhar de acordo com as dificuldades específicas dos alunos. Poderíamos fazer diferente, mas como? Não sabemos. (Mergulho no cotidiano da EJA da E. E. José Rufino 26/04/2019. Narrativa Profa. Alfa)

Acho que separando é melhor, mesmo. Eles mesmos (os alunos) preferem assim porque tem aqueles que já conseguem ler alguma coisa e outros que não conseguem, então atrapalha. Separando, eu trabalho o que meus alunos precisam e Alfa trabalha o que os alunos dela precisam. (Mergulho no cotidiano da EJA da Escola Estadual José Rufino 22/03/2019. Narrativa Profa. Alfa)

A estratégia adotada pelas professoras e coordenadora pedagógica revela o princípio tradicional do fazer docente, em que o conteúdo a ser tido papel primordial na relação ensino-aprendizagem dos alunos. Este princípio é materializado a partir das práticas curriculares e pedagógicas igualmente tradicionais: classificar saberes, elencar conhecimentos válidos e úteis, ensino centrado na figura do professor e, embora uma delas reconheça e consiga perceber esta prática como “errada”, o modo como esta prática atravessa e determina seu fazer docente se sobrepõe à forma como vem percebendo-a.

Durante os mergulhos, percebemos que as professoras assumem práticas curriculares e abordagens de conteúdos de forma mais instrumental, tradicional. Há prevalência de aulas expositivas, em que os alunos são colocados numa situação mais de espectadores do que construtores, reelaboradores de conhecimento. O uso do quadro, caderno e livro didático foram os principais recursos utilizados pelas professoras. A forma como a sala está organizada realça sentidos de padronização, ordem, pois as cadeiras estão dispostas de forma enfileirada. Conforme algumas notas tomadas por nós:

A aula se inicia com a leitura de um texto que fala sobre autoestima. Após a leitura individual e, em seguida, em voz alta pela Professora Alfa, uma atividade de interpretação do texto no quadro. Os alunos pegam seus cadernos e copiam, conforme sua orientação. (Nota do JP do dia 08/04/2019)

Após a atividade de interpretação, a Professora Alfa providencia o livro didático para trabalhar Matemática com os alunos. Ela explica o conteúdo, conforme está no livro, em seguida, pede que eles respondam à atividade proposta no próprio livro. Dá o tempo para eles responderem e faz a correção coletiva, lendo em voz alta a questão e pedindo que respondam conforme a explicação que ela deu anteriormente. (Nota do JP do dia 08/04/2019)

A Professora Alfa continua a aula, dessa vez, ela usa o livro didático para trabalhar Matemática com os alunos. “Vou reforçar com vocês o que estudamos ontem, porque notei que não ficou muito claro pra vocês. Vamos! Abram o livro na página 33. Vamos revisar o que é sequência numérica”. (Nota do JP do dia 22/03/2019)

Neste ambiente, as professoras refletem práticas de detentoras do conhecimento a ser transmitido, ao se posicionarem em pé (ressaltando a visão verticalizada de ensino-aprendizagem), utilizando o livro ou o quadro, enquanto os alunos, enfileirados recebem de modo bancário (FREIRE, 1992), o conhecimento como meros receptáculos vazios, aquilo que é ensinado.

Embora na maioria das vezes se apresente com características mais tradicionais, desde a organização da sala quanto às metodologias assumidas, consideramos o cotidiano escolar enquanto espaço em que relações complexas são tecidas pelas práticas curriculares cotidianas. Dessa forma, embora haja a presença de um currículo regulamentado, que orienta o que estes alunos devem aprender, como as professoras devem ensinar, como organizar suas salas e conduzir suas aulas, percebemos, mesmo que de maneira tímida um movimento democratizante das/nas relações com o currículo prescrito, manifestações de currículo enquanto emancipação.

Capturamos a partir das relações tecidas entre professoras e alunos, entre os próprios alunos e as reflexões que faziam em torno do conteúdo exposto ou do vivenciado, manifestações potencializadoras de conhecimento na perspectiva de emancipação social, ora caracterizadas enquanto *situação-limite*, ora enquanto emancipatórias, podendo criar, assim, o *inédito-viável*:

Dos seis alunos presentes, quatro (4) são adolescentes. Um destes adolescentes está matriculado por determinação do Ministério Público. E este sai da sala e vai embora sem se despedir ou falar com as professoras antes de encerrar a aula. Entre os que estão em sala, dois aparentam ser mais maduros, um deles (*Praticantepensante 01*) dá um depoimento para os que permaneceram. Diz que estava ali porque agiu como o rapaz que saiu da sala quando também era adolescente, não valorizava os estudos e B, que, hoje, “estava correndo atrás do prejuízo”. (Nota de JP do dia 15/03/2019)

Este *praticantepensante 01* toca acordeon e canta, diz que não compõe porque não sabe ler, nem escrever, que seu “maior sonho é conseguir ler e escrever” (Nota de JP do dia 15/03/2019).

O depoimento deste *praticantepensante 01* da EJA se revela enquanto *situação-limite*. Ele reconhece que o sabido —*tocar acordeon*— não é suficiente para realização de seu sonho, compor! Especialmente pelo exercício de músico. O *praticantepensante 01* sabe tocar acordeon, mas quer compor e identifica a escola, a modalidade EJA enquanto possibilidade para alcançar o que pretende. Em outro mergulho capturamos outra prática reveladora de uma *situação-limite*. Neste caso, a *praticantepensante 02* atingiu um nível de conscientização de sua condição enquanto ser inacabado, incompleto. Ao se perceber assim quer continuar seu processo de aprendizagem, que é um processo de luta constante e decide ir à escola mesmo estando doente:

Sete alunos estavam presentes na sala de aula, dentre eles duas mulheres, senhoras, já. Trabalham como domésticas. Sei por que, durante a aula, ouvi o diálogo entre elas. Uma delas (*Praticantepensante 02*) se queixava da patroa [...] Esta mesma aluna disse que estava doente, mas mesmo assim decidiu vir pra aula: “mesmo doente, eu vim” (Nota de JP do dia 22/03/2019).

Os mergulhos, a capacidade reflexiva oportunizada pelas narrativas e o olhar atento ao que se passava em sala de aula da EJA, propiciou a captura de indícios, vozes, práticas que se manifestaram enquanto aquilo que estamos compreendendo por emancipação. Neste sentido, percebemos a partir da relação tecida entre a *praticantepensante 02* e a Professora Beta uma prática que permite a aluna se perceber numa *situação-limite* enquanto a professora assume nesta relação uma prática curricular emancipatória.

A Professora Beta inicia aula dizendo que irá revisar o conteúdo abordado na aula anterior: sequência numérica. Pede que os alunos abram o livro na página que ela indica. “Eu tenho vergonha”, diz uma aluna. “Não precisa ter vergonha. Estamos aqui para aprender!”, diz a Professora Beta. Num dado momento da aula, esta aluna (*Praticantepensante 03*) diz que pra complementar a renda, está fazendo *mousse*, vende por três reais, o pote. “Por isso tenho que aprender matemática”. “Pra ninguém lhe enrolar nos mousses”, completa, a professora. (Nota do JP do dia 22/03/2019).

O incentivo da Professora Beta se caracteriza enquanto prática curricular emancipatória, bem como a associação que a *praticantepensante 03* faz do conteúdo prescrito à sua experiência cotidiana, reforçada pela professora, gerando outra perspectiva de emancipação. Nesta situação, observamos que mesmo diante do

aprissonamento curricular causado pela disciplina posta no currículo de forma isolada, há interação com a vida prática, com os *saberes da experiência feito* (cf. Freire, 1992) trazidos por estes alunos.

Concebemos o cotidiano como *espaçotempo* específico de fertilidades, possibilidades em que ocorre, ainda que de maneira tímida, um movimento simultâneo e dialógico entre regulação e emancipação, entre situação-limite e inédito-viável.

Portanto, apesar das aulas apresentarem, preponderantemente, caráter expositivo, sequenciado, entre leitura, escrita no quadro, ensino da Língua Portuguesa e depois Matemática, e apesar de as professoras reconhecerem que não foram formadas para atuarem na EJA, o cotidiano escolar é sempre um solo fértil em que os diferentes e múltiplos saberes germinam, o que constitui a complexidade das relações tecidas entre o currículo prescrito e o currículo enquanto prática em sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho de pesquisa, tendo como realidade investigativa as práticas curriculares desenvolvidas pelos *praticantespensantes* da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual José Rufino percebeu, apreendeu e capturou currículos *praticadospensados* na EJA da referida escola, na perspectiva do conhecimento enquanto emancipação social.

No estudo, percebeu-se que a racionalidade moderna de produção de saberes concebe o conhecimento enquanto regulação e vem instituindo formas de saber, orientando o modo como os sujeitos aprendem. Entretanto, novas racionalidades contra hegemônicas de ordem mais democrática e progressista têm-se contraposto aos arranjos tradicionais e hegemônicos de sociedade e de educação, propondo o conhecimento enquanto emancipação — aquele produzido a partir das múltiplas relações tecidas pelos *praticantespensantes* cotidianos, envolvendo dialogicamente suas crenças, seus valores, suas subjetividades individuais e coletivas, produzindo conhecimentos a partir da interação enquanto sujeitos sociais e históricos.

Portanto, mesmo seguindo uma lógica prescrita, oficializada, há de se considerar que para além do currículo escrito, ocorre na atividade cotidiana em sala de aula, o currículo enquanto prática emergente das relações sociais cotidianas. Para captura dessas práticas curriculares emancipatórias, recorreu-se a pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares percebendo indícios, traços, vozes, práticas que se traduzissem em conhecimento curricular relevante ao processo formativo em que estavam inseridas as professoras e estudantes da EJA.

Assim, foram realizados movimentos teórico-metodológicos de pesquisa definidos por Alves (2008), necessários para apreender e compreender a complexidade cotidiana: *mergulhar com todos os sentidos* no cotidiano escolar e *narrar a vida e literaturizar a ciência*.

Os currículos produzidos cotidianamente pelos *praticantespensantes* da EJA da Escola Estadual José Rufino configuraram-se enquanto solos férteis para a captura, reconhecimento, valorização e desinibilização das experiências produzidas nas urgências e circunstâncias sociais da vida cotidiana. Amparados pelas perspectivas teóricas deste estudo, compreendemos estas experiências (práticas) enquanto geradoras de *situações-limites* e/ou *inéditos-viáveis*, ou seja, compreendemos em que medida estas práticas produzidas se manifestavam enquanto regulação e/ou emancipação.

Reconhece-se, também, que existe um movimento simultâneo e dialógico entre regulação e emancipação e que estes são campos interdependentes, configurando-se num espaço de tensões, conflitos e convergências.

Embora as aulas tenham apresentado preferencialmente durante os mergulhos realizados, natureza expositiva, fragmentada, alternando-se entre o ensino de conteúdos da Disciplina Língua Portuguesa e de Matemática, reconhecemos neste mesmo *espaçotempo* manifestações de currículo enquanto emancipação a partir das relações tecidas entre professoras e alunos, entre os próprios alunos e as reflexões que faziam em torno do conteúdo exposto ou do vivenciado.

O reconhecimento de saberes produzidos pelos alunos jovens e adultos, inscritos em suas *situações-limites*, como foi o caso dos *praticantespensantes* que percebem na escola e na modalidade educativa da EJA possibilidades não somente de aprender a ler e a escrever, mas principalmente de emancipar-se em suas necessidades sociais.

Conclui-se, então, sem pretensão de encerrar ou interromper a discussão aqui iniciada, que as práticas curriculares emergentes do cotidiano são potencializadoras da criação de conhecimentos em que se

entrecruzam valores, saberes, crenças individuais e coletivas e que estão em permanente diálogo tecendo outros tipos de conhecimentos, criando currículos alternativos e credíveis.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BARBOSA, J. G.; HESS, R. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e o seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 17. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, A. M. A. (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. (Série Paulo Freire).

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Tradução Atilio Brunetta; Revisão da tradução Hamilton Francischetti. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidiana** Petrópolis, RJ: DP et Alii. FAPERJ, 2012.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOBRE OS AUTORES

Francisco Canindé da Silva

Graduado em Pedagogia. Especialista em Formação de Formadores em Educação de Jovens e Adultos (UnB). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil. Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil.
Contato: caninprof@hotmail.com

Emanuella de Azevedo Palhares

Graduada em Pedagogia. Especialização em andamento em Ensino em EJA pela Faculdade da Região Serrana, FARESE, Brasil.
Contato: emanuella_gadita@hotmail.com