

---

# EMANCIPAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): Uma Reflexão a Partir dos Postulados de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos

*Elisabete Vale*

## **EJA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS: DIÁLOGOS ENTRE A “PEDAGOGIA DA ESPERANÇA” DE PAULO FREIRE E A “PEDAGOGIA DO CONFLITO” DE BOAVENTURA SANTOS**

### **INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é um campo marcado historicamente, por ações fragmentadas e descontínuas, caracterizadas mais por “ausências” e por aspectos negativos que reforçam a marginalidade e invisibilidade dessa prática educativa do que por aspectos positivos. Considerar as particularidades que se configuram nas práticas de EJA em contextos de escolarização que tem como cerne o cânone da escola regular com seus tempos, espaços e currículos rigidamente delimitados, possibilidade de tessituras de práticas educativas emancipatórias para além das forças reguladoras das normas, constituiu-se como questão central do presente artigo. A análise tem como fio condutor, a tentativa de pensar, refletir a questão da possibilidade de práticas educativas emancipatórias em EJA em contextos de escolarização a partir do diálogo que busco estabelecer entre as ideias de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, os quais refletem sobre a emancipação social um fazer cotidiano inventivo e histórico permeado de desafios e possibilidades, vivenciado em meio às contradições, nos múltiplos lugares e nas mais variadas dimensões da vida social por diferentes sujeitos em dinâmicas contextualmente circunscritas.

Impulsionada pela dimensão utópica e pelo entendimento do cotidiano escolar, como afirmado por Oliveira (2003), como *espaçotempo* marcado pela multiplicidade de processos pedagógicos e pela diversidade de concepções e práticas em que circulam ações e projetos, que apontam tanto para mecanismos regulatórios, quanto para fazeres e saberes, que nos permitem continuar a crer no potencial emancipatório e democratizante das ações educativas, é que busco fazer uma reflexão sobre a possibilidade de práticas curriculares emancipatórias no fazer cotidiano da EJA capazes de potencializar a ação autônoma dos sujeitos tendo em vista a democracia social.

---

## EMANCIPAÇÃO SOCIAL E A EJA: ENTRE UTOPIAS E ESPERANÇAS

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*  
(Eduardo Galeano)

Num mundo complexo, fragmentado, mas ao mesmo tempo centrado no individualismo e no fatalismo, vivenciamos o que Paulo Freire (1996) denuncia como “um estado refinado de estranheza, de ‘autodemissão’ da mente, [...] de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalisticamente como imutáveis” (FREIRE, 1996, p. 128-130). É diante dessa denúncia que acredito que a utopia, como poeticamente Eduardo Galeano a delinea, e como Paulo Freire e Boaventura Santos a concebem, continua a impulsionar práticas sociais numa perspectiva de emancipação social. No pensamento do educador brasileiro, a utopia tem a ver com a luta pela realização do sonho possível, a partir da prática da educação libertadora enquanto prática utópica. Tal educação é entendida não no sentido ingênuo de quem discursa sobre o irrealizável, mas, enquanto “uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora” (FREIRE, 1992, p. 100).

Uma utopia que estimule a busca de outra realidade situada não apenas no porvir, mas no horizonte da experiência vivida como perspectiva de criação do “inédito-viável”, a partir da superação das “situações-limites”, para a potencialização da concretização de “sonhos possíveis”, como no dizer de Freire (2005). O “inédito-viável” no entender de Freire, nutre-se da inconclusão humana e do entendimento de que não há reino do definitivo, do pronto, do acabado.

Uma das categorias mais importantes porque provocativa de reflexões nos escritos da Pedagogia do Oprimido é o “inédito-viável”. Pouco comentada e arrisco dizer pouco estudada, essa categoria encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram, esperanças bem próprias de Freire. Para Freire as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de “situações-limites”. [...] Esse “inédito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, Ana Maria, 1992, p. 205-207).

---

Para Freire, a utopia, enquanto compromisso histórico, liga dialeticamente os atos de denunciar as estruturas desumanizantes e anunciar as estruturas humanizantes. A utopia é indissociável da esperança e ambas estão ancoradas na apreensão crítica da realidade, no engajamento e transformação dessa mesma realidade.

Para mim, uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. O seu não é um anúncio fatalista ou determinista. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro. Reinsisto em não ser possível anúncio sem denúncia e ambos sem o ensaio de uma certa posição em face do que está ou vem sendo o ser humano. (FREIRE, 2000, p. 119).

Boaventura Santos problematiza a relação entre utopia e emancipação a partir da defesa de que o único caminho para pensar o futuro, ante o bloqueio modernista das alternativas de emancipação, é o pensamento utópico, o qual considera uma das tradições suprimidas pela modernidade e que é urgente recuperar. Nesse sentido, o autor entende a utopia como:

A exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar. A utopia é, assim, duplamente relativa. Por um lado, é uma chamada de atenção para o que não existe como (contra) parte integrante, mas silenciosa, do que existe. Pertence à época pelo modo como se aparta dela. Por outro lado, a utopia é sempre desigualmente utópica, na medida em que a imaginação do novo é composta em parte por novas combinações e novas escalas do que existe. Uma compreensão profunda da realidade é assim essencial ao exercício da utopia, condição para que a radicalidade da imaginação não colida com o seu realismo. (SANTOS, 2008a, p. 323).

A utopia ou a heterotopia entendida por Boaventura Santos como possibilidade de pensar o futuro a partir da exploração e imaginação de novas possibilidades humanas, que recusa a subjetividade do conformismo e se pauta na arqueologia do presente, interessa-se pelos silêncios, pelos silenciamentos e pelas questões que ficaram por perguntar (SANTOS, 2007b). É uma utopia sustentada não como sonho irrealizável, mas apreendida numa perspectiva realista, plural e crítica, que igualmente contribua para a recuperação da “capacidade de espanto e de indignação e que oriente para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” (SANTOS, 2009, p. 18).

Assim, no processo de denúncia de uma realidade que reifica o sujeito, bem como no processo de anúncio de um mundo diferente, a educação comprometida com a transformação da realidade social injusta e, portanto, balizada em práticas de educação problematizadora assume um

---

papel importante, sobretudo na medida em que ajuda homens e mulheres interditados, silenciados e negados em seus direitos pelo poder opressor (FREIRE, 2005), a vivenciarem experiências educativas com potencialidades emancipatórias. Neste sentido, entendo que a dimensão utópica e emancipatória da educação que, para Freire é sinônimo de esperança e, para Santos, deve ser conflitiva e pluralista enquanto negociação de sentidos entre as várias comunidades de saber configura-se como aspecto fundamental a inspirar e orientar educadores para pensar, repensar e ressignificar suas práticas educativas. Práticas essas, assumidas na perspectiva de compreensão do ser humano em seu contexto existencial (social, político, econômico e cultural) e, por conseguinte, em sua autonomia, criatividade e possibilidades emancipatórias.

Discutir sobre práticas educativas emancipatórias remete-nos a uma reflexão sobre de qual emancipação estamos falando. Afinal, este é um conceito extremamente amplo, complexo, e por vezes, paradoxal. Desse modo, levando em conta a complexidade que envolve tal conceito, sem, no entanto, ter a pretensão de fazer uma exegese sobre o mesmo, apoio-me nas considerações de Lopes (2010) que chama atenção para o alargamento da compreensão do que é emancipação no decorrer do processo histórico. Segundo o referido autor:

Emancipação é um conceito complexo que foi abraçado como um norteador da modernidade, principalmente a partir da proposta iluminista (Sec. XVIII) de trazer mais clareza à verdade do mundo e erradicar as “visões erradas” que as pessoas nutriam sobre a natureza e a vida. Emancipar a sociedade significaria libertar os sujeitos dos preconceitos a fim de que pudessem “enxergar melhor” a “realidade”. Porém, a emancipação, no momento em que se tornou um conceito absorvido por variados contextos sócio-políticos, ganhou orientações diferenciadas que vivificaram outros sentidos para além dos iluministas. (LOPES, 2010, p. 127).

Ao problematizar a emancipação, o autor salienta que tal categoria se inscreve em duas perspectivas principais não excludentes e, ao mesmo tempo, conflituosas, pois podem coabitar o mesmo espaço social ou processo grupal. A primeira orienta-se por uma dimensão transcendente, “na qual ‘se emancipar’ faz referência a seguir o caminho de uma verdade maior para o engrandecimento da nação, para a felicidade, para a evolução espiritual, para a maturidade ou a plenitude moral” (Idem). Dentro dessa perspectiva iluminista, o propósito da educação fundamenta-se na busca por libertar o ser humano de todas as amarras irracionais e credices infundadas, direcionando-o às verdades do mundo. No segundo aspecto, a emancipação situa-se em dinâmicas contextualmente circunscritas, nas quais “os processos emancipatórios valem mais pelos movimentos que mobilizam no corpo social do que propriamente pelo fomento de verdades triunfantes”. (LOPES, 2010, p. 132).

---

Para o autor, a ambivalência das diferentes dimensões que permeiam o conceito de emancipação está presente nas ponderações de Boaventura de Sousa Santos ao problematizar o conceito de emancipação social.

O que é, afinal, emancipação social? É possível ou legítimo defini-la abstratamente? Se é verdade que não há uma, mas várias globalizações, não será igualmente verdade que não há uma, mas várias formas de emancipação social? Tal como a ciência, não será a emancipação social de natureza multicultural, definível e validável apenas em certos contextos, lugares e circunstâncias, uma vez que o que é emancipação social para um grupo social ou em um dado momento histórico pode ser considerado regulação ou mesmo opressão social para outro grupo social ou em um momento histórico seguinte ou anterior? Todas as lutas contra a opressão quaisquer que sejam seus meios e objetivos são lutas pela emancipação social? É possível emancipação social sem emancipação individual? Emancipação social para quem e para quê, contra quem e contra quê? Quem são os agentes da emancipação social? Há algum agente privilegiado? [...] Corremos o risco de promover a opressão social usando a linguagem da emancipação social? (SANTOS, 2002, p. 23-24).

Os questionamentos de Santos (2002) sobre o que é emancipação social e, especialmente, sobre as motivações que impulsionaram e impulsionam diferentes ações que se afirmam como emancipatórias, remete-nos à necessidade de compreender a emancipação social para além da concepção do fomento de um processo libertário que conduziria à emancipação da sociedade e a um local de sonhada redenção (seja ao paraíso cristão, à sociedade comunista ou ao mundo mais feliz). Assim, num tempo marcado por profundas mudanças de ordem econômica, social e política, na qual as sociedades se veem imersas num contexto de crise dos paradigmas e de questionamentos das metanarrativas a partir do cultivo do pensamento “pós-moderno”, a discussão sobre emancipação torna-se por demais instigante e desafiadora. Ou conforme afirma Carvalho (2008) “ousar pensar a emancipação nos tempos de mudanças amplas e radicais, de insegurança e de instabilidades, de emergência da pluralidade do novo [...] é colocar-se no olho do furacão”. (CARVALHO, 2008, p. 3).

### **A EMANCIPAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA FREIREANA**

A compreensão da concepção de emancipação na perspectiva freiriana remete ao entendimento desse conceito considerando-se a dimensão humana, e esta se relaciona intrinsecamente com a educação libertadora e humanizadora, cuja raiz advém da educação popular como paradigma latino-americano. A acepção “popular” tem como referência a categoria

---

“oprimido”, e é nesse sentido que pensar a emancipação em Freire é buscar o seu viés contraditório: a opressão. Para Freire (1987, p. 47) a opressão é “um ato proibitivo do *ser mais* que surge no ato de violência inaugurado pelos que têm poder”. Isto significa que homens e mulheres, por serem inconclusos têm uma vocação ontológica para *serem mais*, em permanente processo de formação humana, mas que é negada pela opressão (DIAS; OLIVEIRA, 2012).

Essa condição de opressão incorpora o recorte de classe social, pois seriam estes grupos os necessitados do sentido de liberdade, autonomia e emancipação, passíveis de conquista pela práxis revolucionária destes sujeitos. Ou seja, quem se liberta são homens e mulheres que, buscando reconstruir seu *ser mais*, dialogam mediatizados pelo mundo, e assim, conhecem e se fazem mais humanos (DIAS; OLIVEIRA, op. cit.). Desse modo, em Freire a luta por emancipação é perpassada por aspectos como: a confiança nos humanos, a busca pela superação da contradição oprimido/opressor e a constituição de “homens novos”, em relações de liberdade, igualdade e emancipação. Conforme afirma Feitoza (2008, p. 43): “Freire acentua a necessidade de uma educação humanizante, circunscrita às sociedades e homens concretos, superadora da alienação e potencializadora da mudança e da libertação social”.

Vale salientar que o processo de emancipação humana na perspectiva freiriana contempla o processo de humanização tanto do oprimido quanto do opressor. Para Freire a emancipação humana é fruto de uma luta ininterrupta, uma conquista efetivada pela práxis humana, essa luta tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem reconstruir sua humanidade, “não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2005, p. 33). Ainda nessa direção o pensamento freiriano enfatiza:

Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a natureza humana, gerando-se na história, não tem inscrita nela o *ser mais*, a humanização, a não ser como vocação de que o seu contrário é distorção na história [...]. Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. (FREIRE, 1992, p. 100).

---

Desse modo, a emancipação na perspectiva freiriana aparece como grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta constante a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão, ou como afirma Moreira (2008):

O processo emancipatório freiriano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos, contrariamente ao pessimismo e fatalismo autoritário defendidos pela Pós-modernidade, [...] e ao mecanicismo etapista do marxismo ortodoxo, que afirma o processo de transformação social como sendo “certo” e “inevitável”. (MOREIRA, 2008, p. 163).

Assim, não se trata de um projeto a ser construído num futuro longínquo, ao contrário, será sempre um processo em construção, um devenir. Consiste, no dizer do próprio Paulo Freire, num fazer cotidiano e histórico permeado de desafios e possibilidades que deve ser vivenciado nos vários espaços sociais, efetivando-se ao mesmo tempo no cotidiano e na história. O exercício do processo de emancipação “tanto se verifica em casa, nas relações pais, mães, filhos, filhas, quanto na escola [...] ou nas relações de trabalho. O fundamental, se sou coerente progressista, é testemunhar [...] o meu respeito à dignidade do outro ou da outra”. (FREIRE, 2000 apud MOREIRA, 2008, p. 164).

Essa perspectiva implica o compromisso e o engajamento político com a transformação das condições existenciais de vida dos oprimidos, a partir do permanente questionamento crítico, assente na dialogicidade e na linguagem das possibilidades. Entretanto, no entender de Freire (1992), alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Contudo, ao desvelá-la, “dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão”. (FREIRE, 1992, p. 32). Esses aspectos têm como fio condutor sua visão de esperança, entendida como uma necessidade ontológica para a existência humana.

Nas *Primeiras palavras de Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire evidencia sua convicção sobre a necessidade da esperança e do sonho para a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor. Entende a esperança como uma necessidade ontológica, pois sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate. Alerta, entretanto, que atribuir apenas à esperança o poder de transformar a realidade seria uma forma de cair na desesperança, pois “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica”. (FREIRE, 1992, p. 11). Aponta, pois, para a necessidade de uma educação da esperança, entendida como de fundamental importância tanto no plano individual como social, para que a

---

mesma não seja vivenciada de forma equivocada e termine por resvalar para a desesperança e para o fatalismo (FREIRE, 1992).

Desse modo, para Freire a educação ou pedagogia da esperança se faz necessária para o enfrentamento das “situações-limites”, pois, “nas situações-limites, mais além das quais se acha o ‘inédito-viável’, às vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa”. (FREIRE, 1992, p. 11). Esse “inédito-viável” é, pois, em última instância, como destaca Ana Maria Freire (1992, p. 206),

Algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.

Para Freire, o “inédito-viável” relaciona-se à compreensão da história como possibilidade decorrente de uma posição utópica que se opõe a uma visão fatalista da realidade. Por isso, defende que, no exercício da educação da esperança, uma das tarefas do educador ou da educadora progressista é, através de uma análise política séria e correta, “desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados”. (FREIRE, 1992, p. 11).

Refletir sobre a concepção freiriana de emancipação humana e sua contribuição para a construção de uma educação libertadora, exige entender a influência e contribuição de suas ideias para além dos espaços de educação não formal. Sobre esse aspecto, reporto-me a Zitkoski (2010) que situa Freire no contexto da educação contemporânea a partir de dois aspectos: primeiro, situa-o na origem da educação popular, como um dos pioneiros no esforço de problematizar os desafios concretos que impulsionaram a articulação de lutas organizadas dos movimentos populares em direção à transformação das realidades sociais opressoras. Segundo, enfatiza a importância das suas ideias como provocativas para repensar o mundo atual à luz do projeto de reconstrução da ação libertadora:

O ponto de partida dessa tarefa reside no fato de que a exclusão e a opressão social não desapareceram. Muito pelo contrário, ampliaram seus quadros, impondo a novos contingentes populacionais as consequências de sua lógica perversa. Portanto, há que se reconstruir o projeto social emancipador e, por essa razão, a ideia de utopia e esperança no futuro histórico da humanidade aparece em Freire como contracultura e contradiscurso frente à ideologia dominante dos anos 90. (ZITKOSKI, 2010, p. 16-17).

---

Nessa esteira de entendimento, Mejía (1999) afirma a atualidade do pensamento de Freire na medida em que esse deixa em seu inventário a ideia de que não basta o fundamento ético e contestador para a nova ação, mas, “a compreensão de que se faz necessário reinventar novas formas da prática e da teoria na medida em que o paradigma emancipador deve ser reconstruído e, por isso, hoje não está em nenhum lado, porém emerge em múltiplos lugares” (MEJÍA, 1999, p. 60). A partir dessa perspectiva apontada por Mejía e concordando com Figueiredo (2005) entendo que, mesmo diante de todos os limites e desafios vivenciados no contexto da sociedade contemporânea, processos e experiências emancipatórias vêm ocorrendo “a partir de diferentes formas de luta e manifestações de sujeitos sociais, nos vários lugares, formatos, sentidos, pelos vários povos, culturas, utopias em defesa de um mundo mais justo e fraterno”. (FIGUEIREDO, 2005, p. 14). Isso, para Freire (1992), implica a ação de sonhar e realizar:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 1992, p. 99).

### **A EMANCIPAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DE BOAVENTURA SANTOS**

Compreender a concepção de emancipação social defendida por Boaventura de Sousa Santos remete ao entendimento sobre a sua compreensão acerca do projeto sociocultural da modernidade, definido pelo autor como “um projeto muito rico, capaz de infinitas possibilidades e, como tal muito complexo e sujeito a desenvolvimentos contraditórios” (SANTOS, 2008a, p. 77). Nesse contexto, para Santos (2007a), o principal desafio é pensar a emancipação social sem uma teoria geral da emancipação social. A partir desse pressuposto, descartando qualquer teoria geral, entende que foi em nome dessa teoria que, durante o século XX, cometeram-se os mais despropositados atos contra a própria emancipação social. Desse modo, propõe não a renúncia à emancipação social, mas a sua reinvenção: “a ideia de que nenhuma luta, objetivo ou agente tem a receita geral para emancipação social da humanidade”. (SANTOS, 2003, p. 34). Em suma, a emancipação é pensada não numa perspectiva teleológica orientada por um agente social como garantia do porvir de uma realidade futura, mas como um processo.

A emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político das processualidades das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a

---

ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social. (SANTOS, 2008a, p. 277).

No entender de Lopes (2010), a concepção de emancipação social defendida por Boaventura se configura como uma abertura ao risco e à experimentação do novo, sendo “um processo inventivo que pode vir a ser abortado a qualquer momento pelo próprio nível de insegurança e a ansiedade que nascem do desamparo e desnorreamento a que estão condenados àqueles que criam em meio ao que ainda não existe”. (LOPES, 2010, p. 130). Se, por um lado, essa perspectiva de emancipação social enquanto abertura à invenção, enquanto algo que não existe “em si”, desvencilha-se da perspectiva teleológica, transcendente, por outro, tal imprevisibilidade não remete ao risco da trivialização da emancipação social? Elísio Estanque (mimeo) ressalta que, como a perspectiva emancipatória defendida por Boaventura funciona segundo modelos ambivalentes, para evitar o risco de trivializar o conceito de emancipação – “porque, se ela está em todo o lado, não está em lado nenhum” – o autor busca situar as propostas emancipatórias em proporções adequadas a partir da identificação dos múltiplos lugares de opressão e suas possíveis interligações. Ou como afirma Santos (1991, p. 186):

A luta emancipatória [...] dispõe de uma temporalidade absorvente que compromete em cada momento todos os fins e todos os meios, sendo difícil o planejamento e a cumulatividade e mais provável a descontinuidade. Porque os momentos são ‘locais’ (grifos do autor) de tempo e de espaço, a fixação momentânea da globalidade da luta é também uma fixação localizada e é por isso que o cotidiano deixa de ser uma fase linear ou um hábito descartável para passar a ser o campo privilegiado de luta por um mundo e uma vida melhores.

É neste sentido que Santos (2007) defende que a reinvenção da emancipação social só pode ser compreendida se concebida como forma de globalização contra-hegemônica constituída de alianças globais-locais e entre grupos sociais que lutam contra qualquer tipo de opressão e exploração. A globalização contra-hegemônica “centra-se nas lutas contra a exclusão social [...] animada por um ethos redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos”. (SANTOS, 2008, p. 400). Essa redistribuição deve basear-se, simultaneamente, “no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença” (SANTOS, 2008, p. 400).

À luz desse raciocínio, Oliveira (2003) advoga que é preciso compreender que o reconhecimento da complexidade da sociedade e da luta social impõe como necessidade a luta por mais emancipação social, “em todas as dimensões da vida social, consideradas agora como

---

enredadas umas às outras, sem que nos seja possível nem necessário eleger uma prioridade absoluta”. (OLIVEIRA, 2003, p. 27-28). Ou como defende Carvalho (2008):

Esta emancipação a reinventar-se, nos tempos contemporâneos, é um processo aberto, eminentemente plural, materializando-se em “experiências emancipatórias” que se espalham por diferentes partes do mundo, com desenhos e formatos distintos que bem encarnam a diferença. Os móveis de luta são diversos e as formas de lutar contra as múltiplas expressões de opressão também são distintas e, por vezes, bem específicas, a configurar um verdadeiro “caleidoscópio de resistências”. (CARVALHO, 2008, p. 7).

Nesta perspectiva, Santos (2010) ressalta que a reflexão sobre o potencial emancipatório das práticas sociais exige a construção de um pensamento com suficiente amplitude, assentado em uma nova racionalidade, capaz de resgatar o que não é visível nas classificações e análises políticas tradicionais, capaz de dar visibilidade ao novo emergente das resistências e lutas. Defende que, “a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas. Ela requer, de facto, um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal”. (SANTOS, 2010, p. 50). Para o autor, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, o qual consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” (norte) e o “do outro lado da linha” (sul). A divisão é tal que “o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente”. (SANTOS, 2010, p. 31,54).

Já o pensamento pós-abissal, conforme advoga Santos (2010), tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Um pensamento que não reduza o real ao que é visível, mas que enxergue possibilidades outras para além do que existe, através do combate ao desperdício da experiência social. Isso exige, no entender do autor, não apenas uma crítica efetiva à racionalidade moderna ocidental, que ele define como razão indolente, como também a proposta de outra forma de racionalidade por ele denominada de razão cosmopolita.

Essa nova racionalidade busca, assim, maior abertura epistêmica para tornar visíveis outros campos do saber que o privilégio do cânone da ciência tendeu a neutralizar ou ocultar. Para tanto, Boaventura delinea a via analítica da “Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências” (SANTOS, 2010), que consiste:

Numa amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita à compreensão como à transformação do mundo. O

---

cosmopolitismo subalterno manifesta-se através das iniciativas e movimentos que constituem a globalização contra-hegemônica. Consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecido como globalização neoliberal. (SANTOS, 2010, p. 51).

A sociologia das ausências busca fazer uma arqueologia do presente, transformando ausências em presenças, configurando-se assim como “procedimento sociológico que visa à superação das não existências produzidas pela modernidade em virtude de suas lógicas monolíticas, tornando-as crescentemente visíveis por meio de determinados procedimentos de desinvisibilização”. (OLIVEIRA, 2009, p. 77). Tem como propósito expandir o presente, transformando objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar as ausências em presenças. A expansão do presente consiste em ampliar maneiras de pensar e de viver, apresentando a legitimidade de formas de existência produzidas até então como não existência. Um conhecimento e uma forma de viver são produzidos como não existentes por saberes e práticas hegemônicas “sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. (SANTOS, 2008, p. 102).

Para Santos (2010), como a produção social dessas ausências resulta no desperdício da experiência, para superação da lógica dessa racionalidade é preciso fazer com que o que está ausente torne-se presente. Em outros termos, que as experiências que existem, mas, que são invisibilizadas, desperdiçadas, estejam disponíveis. Isso só será possível se a monocultura da ciência moderna for confrontada com uma ecologia de saberes. Assim, em Boaventura, há uma grande valorização política da proposta de uma ecologia de saberes uma vez que esta tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, baseando-se “no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia”. (SANTOS, 2010, p. 53). Enfatiza ainda que a ecologia de saberes se sustenta na ideia de que o conhecimento é interconhecimento, uma vez que:

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorância. [...] Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. (SANTOS, 2010, p. 56).

---

Enquanto a sociologia das ausências transita no campo das experiências sociais, a sociologia das emergências transita no campo das expectativas sociais e “consiste na amplificação simbólica de sinais, pistas, tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita à compreensão como à transformação do mundo”. (SANTOS, 2009, p. 42). De acordo com Oliveira (2008a, p. 86) a proposta da sociologia das emergências de Santos tem inspiração no “ainda não” de Ernest Bloch. “Boaventura vai trabalhar sobre a ideia de que a realidade não se restringe àquilo que existe; ela comporta também possíveis não realizados, ou melhor, ainda não realizados”.

### **A EJA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS VOLTADAS À ECOLOGIZAÇÃO DOS SABERES: DIÁLOGOS ENTRE A “PEDAGOGIA DA ESPERANÇA” DE PAULO FREIRE E A “PEDAGOGIA DO CONFLITO” DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS**

*O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão [...] é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios.  
(Paulo Freire, 1986, p. 164).*

Começo a discussão sobre as possibilidades de práticas educativas emancipatórias na EJA a partir da vivência de uma “ecologização de saberes” tomando como aporte a epígrafe acima, extraída do livro “medo e ousadia: o cotidiano do professor” de Paulo Freire e Ira Shor. Apesar de ser uma reflexão realizada há mais de 25 anos considero-a extremamente atual, pois, de certa forma, a escola, como destaca Oliveira (2007), continua estabelecendo uma dicotomia entre a lógica que preside sua organização e as propostas de trabalho que busca pôr em prática, considerando as concepções diferentes de mundo do público que a frequenta.

---

Enfatiza Freire (1996) que o mundo da experiência e a diversidade de saberes dos alunos são silenciados pela escola. Para Boaventura, há um predomínio da monocultura do saber formal no que se refere aos modos de conhecer o mundo. A partir desses aspectos indago: é possível a existência de práticas educativas com possibilidades emancipatórias na EJA? Como efetivar uma ecologização de saberes na qual se busque a revalorização dos conhecimentos dos sujeitos da EJA, bem como o atendimento à necessidade e o respeito a suas culturas e o estabelecimento de diálogos entre estas e as práticas de conhecimento? Para Santos (2009), “todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social” (SANTOS, 2009, p. 18). Entretanto, há muitas formas de conhecimento negligenciadas que resultam em injustiça cognitiva. Esses conhecimentos negligenciados precisam ser visibilizados e revalorizados, pois, no seu entender, não haverá justiça social sem justiça cognitiva.

Assim como defende Oliveira (2009), entendo que, mesmo no interior de uma escola e de uma sociedade “reguladora”, é possível vivenciar práticas “emancipadoras”, práticas sociais contra-hegemônicas e investigar as alternativas como possibilidades concretas de superação da monocultura do saber na construção de um futuro melhor. Desse modo, a autora defende que pensar sobre o desenvolvimento de alternativas pedagógicas emancipatórias, as concepções de Boaventura de Sousa Santos sobre as sociologias das ausências e das emergências oferecem significativa fundamentação epistemológica, pois contribuem para recuperar as experiências desperdiçadas identificando e valorizando outros modos de pensar, para além do que é proposto pela racionalidade moderna.

Para compreender o que de fato acontece nos processos educacionais que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, é preciso considerar como formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais. É fundamental, para podermos entender tudo o que está nas escolas e na vida dos alunos e que vai além dessa racionalidade, que não compreendamos como desvio ou erro os acontecimentos não enquadráveis naquilo que a razão metonímica permite enquadrar, recuperando a riqueza da vida real para além deles. (OLIVEIRA, 2008, p. 70).

Compreender a escola como espaço de produção de sentidos para além do que é definido nos currículos prescritos, exige entendê-la a partir das suas contradições e possibilidades. Significa pensar que não se trata de um mero espaço de reprodução da ideologia dominante, nem tampouco um lugar em que se aprende apenas os conteúdos prescritos nos currículos oficiais. Para além de processos de reprodução da ideologia dominante vivenciados no interior da escola, esta pode

---

configurar-se como um espaço democrático privilegiado da ação educativa possibilitando aos sujeitos construir suas próprias vozes, desenvolver subjetividades democráticas e validarem suas experiências (GIROUX, 1997).

Esses aspectos remetem como ressalta Oliveira (2008b), para o entendimento do currículo como tudo aquilo que se passa nas escolas, o que envolve, para além dos conteúdos formais de ensino, “as relações sociais, manifestações culturais e conjunto de conhecimentos não escolares entendendo, ainda, que todos esses aspectos estão impregnados de relações sociais, epistemológicas e culturais de caráter mais global” (OLIVEIRA, 2008, p. 1). Oliveira (2009) ressalta ainda, que apesar do discurso hegemônico legitimar práticas curriculares que definem que conhecimentos são considerados necessários aos alunos, estas não são únicas. Há políticas e práticas educativas que escapam ao modelo hegemônico e caminham em direções diferentes. “Estão, ainda, em andamento silencioso nas múltiplas práticas escolares que transgridem as normas definidas e as modificam de acordo com interesses, valores e possibilidades locais”. (OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Para Freire (1992), a escola não é boa, nem má em si, depende de a serviço de quem ela está no mundo, é preciso saber quem ela defende. A partir dessa reflexão sobre a escola e o seu papel, Freire nos instiga a compreendê-la como um espaço em que se ensina muito mais que conteúdos, ensina-se uma forma de ver o mundo. Neste sentido, “o que ensinar” não pode estar desvinculado de outras questões que contemplem o ato de ensinar e o papel da escola bem como as relações pedagógicas estabelecidas no seu interior. A quem serve a escola? Contra e a favor de quem ensina? O que é ensinar? O que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? O que é o saber da experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? (FREIRE, 1992, p. 135).

É nesse sentido que a pedagogia freiriana assume a dimensão política como elemento fundamental para a formação da consciência crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo e a construção do conhecimento como resultado da relação dialógica entre educador e educandos, mediatizados pelo objeto de conhecimento. Esses aspectos representam uma forte crítica de Freire (2005) à educação tradicional, entendida como “educação bancária” por privilegiar entre outros aspectos a perspectiva de educar para a submissão, para o verbalismo vazio, para a mitificação da realidade como dado, e não como criação, para a visão de um sujeito passivo, estático, bem como para o reforço da ideia do conhecimento como algo que é transferido de quem “sabe” para quem “não sabe”. Contra-pondo-se a essa tendência, Freire propõe uma pedagogia pautada no diálogo e na problematização. Um diálogo que busque superar a relação vertical entre educador e educando e que não nivele nem reduza um ao outro. Portanto, um processo pedagógico que esteja implicado no

---

fomento de um respeito fundamental entre os sujeitos envolvidos na ação educativa e no entendimento de que homens e mulheres se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, e que “o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa”. (FREIRE, 2005, p. 79).

Na concepção problematizadora o diálogo é uma exigência fundamental que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido (SOARES, 2006), não a partir da imposição de um determinado tipo de saber tido como verdadeiro ou da negação do conflito, mas, a partir da vivência de uma diversidade de saberes. Deste modo, o diálogo revela-se como a essência da educação como prática da liberdade, que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo (ZITKOSKI, 2008).

A dialogicidade é um convite constante para o repensar e o refazer das nossas práticas pedagógicas e para o entendimento de que os processos dialógicos são essenciais na construção das subjetividades. Ou, como afirma Guedes (2007), o diálogo na perspectiva freiriana não nega a possibilidade do conflito, mas se efetiva a partir de um processo em que os seres humanos se disponibilizam uns para com os outros o seu ser, sem, contudo, esvaziar-se ou alienar o seu existir. Nesse sentido, a educação dialógica na perspectiva emancipatória defendida por Freire seria uma:

Educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. e sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. (FREIRE, 1996, p. 97-98).

Rebeldia entendida como ação que busca impedir não só a apatia e acomodação pragmática à realidade vigente e à busca por idealismos incapazes de interferir na história (STRECK, 2008), mas, sobretudo, como possibilidade de enunciação de práticas invisibilizadas e ou silenciadas nas práticas sociais. A ideia da educação para a rebeldia e para a formação de subjetividades inconformistas, que recusa a banalização do sofrimento humano e o determinismo da história da humanidade, é defendida por Santos (2009) como cerne de um projeto educativo emancipatório:

Um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submeta a uma hermenêutica de suspeita à repetição do presente, que recusa a trivialização do

---

sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções. (SANTOS, 2009, p. 19).

No entender de Santos (2009, p. 33), um projeto emancipatório deve ser presidido por uma pedagogia da conflituosidade dos conhecimentos, ancorada em três grandes conflitos epistemológicos: “o conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante do conhecimento; conflito entre conhecimento como regulação e conhecimento como emancipação; conflito entre imperialismo cultural e multiculturalismo”. O conflito, como elemento essencial do projeto educativo emancipatório, tem, como perspectiva, desestabilizar e vulnerabilizar os modelos epistemológicos dominantes. Sobre esse aspecto, Oliveira (2009) esclarece que, quando Santos coloca o conflito como centro da experiência pedagógica, não busca enfatizar ou valorizar embates competitivos, mas fomentar a valorização de experiências diferenciadas como possibilidade de vivência de diálogos e conflitos, numa perspectiva de superação da monocultura do saber.

É neste sentido que Santos (2009) defende que a educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. “A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso, a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que se optar”. (SANTOS, 2009, p. 19). Desse modo, o projeto educativo emancipatório deve buscar oferecer visibilidade a uma pluralidade de saberes considerados válidos promovendo, tanto a valorização de diversas formas ou tipos de conhecimentos, quanto o reconhecimento de culturas tidas como inferiorizadas.

Sob essa lógica, o projeto educativo emancipatório tem como objetivo principal “recuperar a capacidade de espanto, de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” (SANTOS, 2009, p. 18). Essas subjetividades são entendidas como sendo potencialmente transformadoras da realidade social, pois suspeitam do já sabido, da legitimidade do instituído, são subjetividades praticantes da “hermenêutica da suspeição”. (OLIVEIRA, 2009, p. 80). A formação das subjetividades inconformistas, indispensáveis ao projeto pedagógico conflitual e emancipatório possibilita, no entender de Santos (2009), a aprendizagem de um novo tipo de relacionamento entre saberes, pessoas e grupos sociais. “Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. Será este o critério último da boa e da má aprendizagem”. (SANTOS, 2009, p. 40). Ainda de acordo com Oliveira (2009, p. 100), o projeto educativo esboçado por Boaventura Santos pode representar:

Uma forma por meio da qual podemos esperar que a prática educativa cotidiana possa contribuir para superar a dominação da cultura eurocêntrica sobre as outras e a predominância do conhecimento científico sobre os outros modos de conhecer, e dos

---

usos destas para a legitimação da dominação social em geral. A utopia da democracia como sistema social pressupõe o alargamento da equidade em todos os domínios da vida, o que torna necessária a repolitização global das práticas sociais para o seu desenvolvimento, entendendo-se que “politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada” (SANTOS, 1995, p. 271). É nesse sentido que a luta em todos os espaços estruturais nos quais estamos inseridos se impõe como condição de construção da democracia. A realização do projeto educativo emancipatório passa, indubitavelmente, pela prática das Sociologias das Ausências e seu sucesso representa uma possibilidade de chegarmos a cada vez mais emancipação social, ou seja, a práticas crescentemente democráticas. (OLIVEIRA, 2009, p. 101).

Entendo assim que a possibilidade de um projeto educativo emancipatório aponta para a necessidade de compreender como as práticas escolares cotidianas atuam no sentido de, por um lado reforçarem um modelo de conhecimento pautado pelo “conhecimento-regulação” ou, por outro, promoverem o “conhecimento-emancipação”.

A perspectiva do “conhecimento-regulação”, conforme enfatiza Esteban (2004, p. 134), se configura no contexto escolar na medida em que “fabrica um consenso pela eliminação do debate, da redução do potencial problematizador das práticas educativas, da inexistência do diálogo”. Afasta assim, a possibilidade de a escola ser lugar de ampliação de conhecimento para todos, pois reduz a vivência de processos educativos pautados na solidariedade, nas relações dialógicas intersubjetivas de reciprocidade e de participação. Essas dimensões são negadas por um discurso uniformizador e normalizador que “faz da experiência diferente uma falta, [...] do conflito um processo a ser banido, da incerteza uma fragilidade, do caos uma enfermidade, enfim, das diferentes formas de expressão e experimentação da diferença um distúrbio que deve ser controlado”. (ESTEBAN, 2008, p. 21). É um modelo de conhecimento, como denunciado por Freire, fundamentado sob os moldes da “educação bancária”, que privilegia, entre outros aspectos, a perspectiva de educar para a submissão, para a mitificação da realidade, para a visão de um sujeito passivo, estático, bem como para o reforço da ideia do conhecimento como algo que é transferido de quem “sabe” para quem “não sabe”. Ou seja, um modelo em que o educando é considerado esvaziado de conteúdo e o educador é o responsável pelo seu preenchimento (FREIRE, 2006).

O “conhecimento-emancipação”, como possibilidade de vivência no contexto escolar tem como referência o “inédito-viável” freiriano e/ou o “ainda não” de Boaventura Santos, aponta para a necessidade de uma educação da esperança e da utopia voltada a uma “ecologia de saberes” a partir do que Santos enfatiza como sendo uma “arqueologia virtual do presente”. Essa arqueologia visa

---

identificar no cotidiano escolar pistas do conhecimento-emancipação, que podem estar presentes, como destacado por Esteban (2004), “nas lacunas, nos cantos, nos pequenos atos cotidianos, nos encontros e desencontros, nas tentativas, no caos, no cuidado da professora com seus alunos e alunas, nas artes tramadas silenciosamente com o colega de turma, nas situações inexpressivas em que o êxito se anuncia”. (ESTEBAN, 2004, p. 137).

O desafio que está posto é perceber quais as práticas educativas que escapam ao modelo hegemônico, que podem se configurar como práticas educativas contra-hegemônicas, geradoras de outras concepções de aprendizagem para além da hierarquia entre saberes (Ibidem). Esses aspectos remetem, como ressalta Oliveira (2008), para o entendimento do currículo como tudo aquilo que se passa nas escolas, o que envolve, para além dos conteúdos formais de ensino, “as relações sociais, manifestações culturais e conjunto de conhecimentos não escolares entendendo, ainda, que todos esses aspectos estão impregnados de relações sociais, epistemológicas e culturais de caráter mais global”. (OLIVEIRA, 2008, p. 1).

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS**

O campo da educação de jovens e adultos é repleto de desafios que muitas vezes se configuram como “regulações” ou “situações-limites” que na prática pedagógica cotidiana da EJA traduzem-se em obstáculos. Entretanto, em meio à diversidade de desafios, pode-se perceber a existência de práticas curriculares cotidianas que, se potencializadas, podem contribuir para um redesenho das práticas de EJA, engendrando aprendizagens relevantes com possibilidade efetiva de ampliação dos saberes e de perspectivas de emancipação social.

A preocupação com uma prática educativa dialógica, problematizadora como proposta por Freire (1996), bem como a valorização de experiências diferenciadas propiciadoras de diálogos e conflitos, que permitam a superação da monocultura do saber, como proposta por Santos (2009), estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras de EJA, mesmo que implicitamente ou de maneira não claramente planejada, na medida em que estas desenvolvem ações que buscam romper com a lógica de inculcação, submissão e dominação da educação bancária, e ao mesmo tempo, efetivar práticas que privilegiem a ação dos sujeitos, a partir da problematização dos conteúdos, da ampliação do diálogo, da comunicação e da emancipação social.

Por fim, assim como Paiva (2002), ressalto que conforme alerta Boaventura Santos (2002) a “função das práticas e do pensamento emancipadores consiste em ampliar o espectro do possível

---

através da experimentação e da reflexão acerca de alternativas que representem formas de sociedade mais justas”. (SANTOS, apud PAIVA, 2002, p. 3).

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Alba M.P.D. Experiências emancipatórias em tempos de crise e transição: potencialidades da utopia democrática. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA MUNDOS SOCIAIS: SABERES E PRÁTICAS, 7., 2008, Lisboa. *Anais...* Lisboa, 2008.
- ESTEBAN, M. Teresa. Escolas que somem, reflexões sobre a escola pública e a educação popular. In: *Perspectiva*, v. 22, n. 01, Florianópolis, jan/jun. 2004. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 07 abr. 2011.
- \_\_\_\_\_. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 21, n. 001, 2008. Disponível em: <<http://redalyc.uamex.mx>>. Acesso em: 15 abr. 2011.
- FEITOZA, Ronney. *Movimentos de educação de pessoas jovens e adultas na perspectiva da educação popular no Amazonas: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos*. Tese (Doutorado) – UFPB, PPGE, João Pessoa, 2008.
- FREIRE, Ana M. Notas. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. SHOR, I. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- GUEDES, Edson C. *Alteridade e diálogo: uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire*. Tese (Doutorado) – João Pessoa: UFPB/Centro de Educação, 2007
- LOPES, Eduardo S. Por que falar das pedras? In: OLIVEIRA, I. B. (Org.). *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.
- MEJÍA, Marco Raúl. Paulo Freire na mudança de século: um chamamento para reconstruir a práxis impugnadora. In: STRECK, Danilo. (Org.). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MOREIRA, Carlos E. Emancipação. In: STRECK, Danilo et. al. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- OLIVEIRA, I. Barbosa. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_. SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Temas & Educação).
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do conflito: escola e democracia sob as lentes da sociologia das ausências. In: FREITAS, Ana Lúcia S.; MORAES, Salete C. *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Ed., 2009.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.
- PAIVA, Jane. Onde a luta ensina: olhos de aprendiz no movimento social. *Revista Teias*, ano 3, n. 6, Rio de Janeiro, jul/dez, 2002.
- PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos*. Petrópolis: RJ/FAPERJ, 2009.
- SANTOS, Boaventura S. Subjetividade, cidadania e emancipação. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 32, junho/1991. Disponível em: <[www.ces.uc.pt](http://www.ces.uc.pt)>.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Democratizar a democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 12ªed. São Paulo: Cortez, 2008a.

---

SANTOS, Boaventura S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008b. (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, A. L. S. MORAES, S. C. *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes editora, 2009.

STRECK, Danilo. REDIN Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZITKOSKI, Jaime J. *Paulo Freire & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

*Submetido em: 24 abr. 2014*

*Aceito em: 24 abr. 2014*