

CURRÍCULOS EMANCIPATÓRIOS NA EDA/EJAⁱ: RESISTÊNCIAS FREIREANAS

Valéria Campos Cavalcanteⁱⁱ

Marinaide Lima Freitasⁱⁱⁱ

Resumo: No presente artigo, evidenciamos os currículos da EDA/EJA e as contribuições das leituras de Freire (1969, 1979, 1992) que fizeram parte da nossa trajetória profissional e que nos alertaram para a compreensão de que a sala de aula da EJA se configura como *espaçotempo*^{iv} de criação curricular emancipatória. As leituras de Freire, sobretudo a Pedagogia do oprimido (1969), nos conduziram às experiências do Observatório Alagoano de Leitura em EJA, que nos permitiu constatar que nas salas de aula da EJA são produzidos currículos emancipatórios que extrapolam propostas oficiais.

Palavras chave: EJA. Currículos emancipatórios. Pedagogia do oprimido.

CURRÍCULOS EMANCIPATORIOS EN LA EDA / EJA: RESISTENCIAS FREIREANAS

Resumen: En este texto evidenciamos los currículos establecidos en la EDA / EJA y las contribuciones de las lecturas de Freire (1969, 1979, 1992, entre otras), que formaron parte de nuestra trayectoria profesional, y que nos alertaron para la comprensión de que el aula de la EJA se configura como espacio de creación curricular emancipatoria. Las lecturas de Freire, sobre todo de la Pedagogía del Oprimido (1969) nos condujeron las experiencias del Observatorio Alagoano de Lectura en EJA, que nos permitió constatar que en las aulas de la EJA, se producen currículos emancipatorios, que extrapolan las propuestas curriculares oficiales.

Palabras clave: EJA, Currículos emancipatórios, Pedagogía del oprimido.

Primeiras palavras

Este artigo traduz-se em um diálogo de Paulo Freire com duas professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que se encontraram na década de 1990. Como docentes da modalidade se inspiraram nesse educador para o enfrentamento aos desafios cotidianos da profissão, na tentativa de compreender os sujeitos estudantes jovens, adultos e idosos como sujeitos de direito.

Com essa experiência, avançamos em nossas caminhadas para nos tornar professoras de Ensino Superior e, agora pesquisadoras do mesmo campo de atuação, aprofundamos nossos estudos sem abrir mão da militância, a exemplo nos Fóruns de EJA^v. Permanecemos

reconhecendo o legado bibliográfico de Paulo Freire que nos possibilitou/possibilita valorizar a relevância da ação político-pedagógica na nossa atuação.

Nestes escritos, narramos as lições aprendidas com Freire e as influências das leituras do autor à experiência vivida, articulando-a ao livro *Pedagogia do Oprimido* e a outras obras do educador; e de outros pesquisadores, concordando com Alves e Garcia (2002, p. 274) ao dizerem que narrar é “[...] uma forte experiência humana, ampla tanto no tempo quanto no espaço, pois era assim que os antigos contavam a sua História, e esta forma narrativa pode ser encontrada em todos os lugares deste planeta [...]”.

Partimos do que nos diz Benjamin (2012, p. 220) para quem, diferentemente da informação, que só tem valor enquanto é novidade, a narrativa “[...] não se esgota jamais. Conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos”.

Na condição de professoras de EJA tivemos a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas comprometidas com os estudantes, enxergando-os como sujeitos inseridos em realidades concretas específicas. E com diferentes anseios e expectativas culturais, sem aprisioná-los em estereótipos ou rótulos. Ou seja, uma prática comprometida com pessoas possuidoras de saberes, como afirma Freire (1993, p. 36-37): “Decência e boniteza de mãos dadas. [...] mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”.

Para esses desdobramentos, sobre os quais se refere Benjamin (2012), o nosso testemunho ao usar a memória torna-se uma fonte histórica rememorando leituras de uma experiência vivida no passado, que se renova no presente.

Leituras freireanas – encontro com a educação humanizante

As leituras de Freire (1969, 1979, 1992, dentre outras), que sempre fizeram parte da nossa trajetória profissional, nos alertaram a entender o outro, no caso específico - o estudante da EJA, acreditando que “educadores e educandos encontram-se numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato pedagógico, agindo criticamente e recriando seus atos”. (FREIRE, 1969, p. 25).

Nesse aspecto, seguimos nossa trajetória profissional enquanto educadoras compreendendo a relevância de que se estabeleça, na sala de aula, uma relação dialógica/horizontal entre educador-educando. Para tanto, em nossa prática buscamos (re)conhecer a identidade dos educandos considerando em qualquer espaço a diversidade cultural, étnica, racial e de gênero.

Isso porque, educadoras, não podemos perder de vista uma prática ética e libertadora que parte da denúncia da negatividade do sistema sociocultural e econômico vigente, conscientiza sujeitos e busca transformação das situações de opressão, para a construção da justiça e da autonomia (FREIRE, 1969).

Conscientização essa que há de orientar sujeitos no sentido de ressignificar ou, até mesmo, ampliar seus conhecimentos. Conhecimentos esses que se constituem “nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1969, p. 36). Aprendemos com Freire (1969) que uma educação humanizante deve estar circunscrita às sociedades e a homens concretos:

[...] Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. [...] A opção, por isso, seria de ser também, entre uma ‘educação para a domesticação’, para a alienação e como educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou indivíduo para o homem sujeito. (FREIRE, 1979, p. 36).

Com o olhar voltado para a concepção de educação, como perspectiva de emancipação, conforme Freire defende, nos remetemos ao entendimento de uma educação permeada pelo processo dialógico. E para tanto diálogo entendido como o:

[...] encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1979, p. 45).

E possibilita,

[...] a discussão corajosa da problemática [do sujeito] 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 predispuésse a constantes revisões. À análise crítica dos seus ‘achados’. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. (FREIRE, 1969, p. 97-98).

Nessa direção, as leituras dos escritos do educador pernambucano nos apontam para uma educação como possibilidade de enunciação de sujeitos invisibilizados, e ou silenciados nas práticas sociais, sobretudo, no reconhecimento dos seus saberes no âmbito da educação escolar tradicional, emerge a ideia da educação emancipatória, para a rebeldia e para a formação de subjetividades inconformistas.

Para Freire (1969), a emancipação desponta na educação como fruto de conquista política a ser efetivada pela práxis educativa. Ou seja, uma educação forjada na luta constante, a favor da

libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão. Essa libertação não se trata de um projeto que deva ser construído num futuro longínquo, ao contrário, deve ser um processo implementado cotidianamente no *espaçotempo*^{vi} da escola.

Uma educação que seja forjada numa perspectiva transformadora e emancipatória, não podendo se pautar em discussões superficiais ou corporativas que ocultam concepções sociais totalitárias e legitimam práticas reacionárias vigentes. Ao contrário, deve estar baseada no diálogo constante que desvela intenções e compromissos políticos, explicitando o sentido e a coerência ética das ações, uma vez que para Freire (1992, p. 43):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (FREIRE, 1992, p. 43).

Essa prática docente, no nosso entendimento, em um trabalho educativo, caminha na contramão de uma lógica hegemônica, situando-se, mais especificamente, na perspectiva pós-abissal que:

[...] confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia 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. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2001, p. 42).

Dentro desta concepção de Educação, na sala de aula, referindo especificamente à EJA, campo de atuação das nossas pesquisas; professores e estudantes recebem propostas de currículos oficiais que lhes são impostas, mas têm apresentado possibilidade de extrapolar essas propostas dando-lhes outros contornos, contrariando assim a perspectiva da educação bancária e assumindo, portanto, uma prática comprometida com a ética, à medida que os professores reconhecem:

[...] nos educandos um processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu e quem não o adquiriu. (FREIRE, 1992, p. 29).

É que nas salas de aula da EJA professores e estudantes estão fazendo uso de alternativas, ou melhor, usando *táticas* como diz Certeau (1994), para superarem o padrão estabelecido. Nesse sentido, constituiu-se em um espaço de exercício de autonomia dos sujeitos sociais que se

estruturam em uma plataforma democrática^{vii}, como criação cotidiana, onde os conhecimentos dos sujeitos que antes eram silenciados, invisibilizados, aos poucos surgem e ocupam espaços nos currículos escolares.

Esses currículos emancipatórios na EJA puderam ser vivenciados no processo educacional do Brasil, após o período da redemocratização (1978-1988), em alguns municípios, a exemplo em Porto Alegre, nos anos de 1990 e início de 2000. Currículos esses da/na EJA foram se construindo de maneiras diversas, sem controle. Sem a preocupação para com as verdades absolutas, e sim na horizontalidade em que todos os conhecimentos são reconhecidos e valorizados.

Entretanto, há que se ressaltar a persistência, pelo menos em nossa realidade de Alagoas, na modalidade de currículos engessados e pré-determinados, impostos pelas secretarias de Educação. Há práticas pedagógicas baseadas na transmissão reduzidas a racionalidade cognitivo-instrumental.

Assim, em Alagoas, sobretudo por ausência de políticas de formação de professores, aliada a ausência de condições estruturais, a EJA permanece há décadas como uma educação compensatória em que os saberes dos educandos não fazem parte dos currículos da modalidade.

Mesmo considerando essa persistência histórica na EJA em Alagoas de currículos engessados, no próximo item narramos a gênese dos currículos construídos numa perspectiva emancipatória, como nos ensinou Paulo Freire. O que nos parece um caminho possível na construção de um projeto educativo libertador, que possibilita construir a capacidade de indignação para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes na/para a EJA

Centramos, portanto, neste artigo, nossas discussões em Currículos de base freireana, nos quais os processos de ensinoaprendizagem se constituíram numa base de horizontalidade, significação e ressignificação de saberes dos sujeitos articulados às suas vidas.

A gênese dos currículos emancipatórios na/da Educação de Adultos (EDA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – contribuições da Pedagogia do Oprimido

Compreendemos que apesar de Paulo Freire nunca ter formulado um estudo sistemático sobre a questão do currículo (SILVA, 2002) é possível, por meio de sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1969), narrar aspectos que nos levem a esboços de uma teoria curricular subjacente ao seu trabalho. No livro citado, o autor focaliza eminentemente o anti-dialogal que permeava as práticas educativas tradicionais.

É na Pedagogia do Oprimido que Freire (1969, p.32) propõe a noção de educação “emancipadora” que se constitui como “Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide. Liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo”.

O autor a confronta com a noção de “educação bancária” nos dando subsídios para pensar a construção de um currículo e no nosso caso específico, para a EJA, no qual todos os sujeitos e conhecimentos, por intermédio do diálogo, seriam partes ativas dessa construção. A experiência dos alunos seria o ponto de partida para a definição dos “temas significativos” ou “temas geradores”.

Brandão (1981) nos esclarece que a palavra geradora na proposta de Paulo Freire baseava-se no levantamento do universo vocabular dos estudantes. Nesse sentido, era necessário utilizar palavras, frases, ditos, provérbios e canções que faziam parte dos seus cotidianos. O conteúdo, assim, era “desinvisibilizado” a partir de um processo de interlocução que deveria ocorrer de modo a dar origem à descoberta coletiva da vida por meio da fala. O currículo seria, portanto, elaborado a partir do diálogo com os estudantes, e seguir o sistema dialógico dos Círculos de Cultura, opondo-se aos formatos tradicionais (SILVA, 2011), preocupando-se em questionar, por exemplo, as formas dominantes de conhecimento ensinado nas escolas e seguidas pela EDA.

Na EDA/EJA, compreende-se que a teoria de Freire representou o primeiro esforço, no Brasil, de focar a questão dos conhecimentos dos estudantes e a necessidade de sua presença nos currículos. E abriu espaços para propostas curriculares mais democráticas, a exemplo, como já citamos, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) que incorporou esse ideário, entre outros municípios brasileiros.

Entendemos que os indícios desses currículos emancipatórios foram marcados na década de 1950 quando se desenvolveram e se consolidaram no país os Movimentos de Educação e de Cultura Popular. Esses Movimentos surgiram em Pernambuco, expandiram-se para outros estados nordestinos a exemplo o Rio Grande do Norte, especificamente em Natal, com a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. Merece destaque a iniciativa da igreja católica que desenvolveu o Movimento de Educação de Base (MEB).

À época, essas iniciativas traziam práticas e metodologias que desenhavam uma Educação Libertadora, suprimidas com o golpe civil-militar de 1964. Segundo Fávero (1983, p. 24), delinearam-se, nesse contexto, os princípios da Educação Popular na medida em que os trabalhos realizados nesses movimentos partiam do princípio de que; “um movimento de cultura

popular deverá promover a elaboração da cultura com o povo, fazendo-o participante da comunidade cultural, e não uma cultura para o povo”.

Oriundos da organização da sociedade civil, e inspirados nas ideias freireanas, esses Movimentos atuavam com propostas curriculares baseadas no diálogo. Com essa concepção de educação, os Movimentos de Educação e Cultura popular tinham autonomia para elaborarem propostas curriculares, que rompiam com a perspectiva de um currículo conteudista e cientificista. A metodologia usava o diálogo, por considerar as especificidades dos estudantes a partir de seus contextos. Para Fávero (2009), essa metodologia de base freireana permitia a:

[...] crítica do modo de trabalhar da escola tradicional, questionando, recusando as cartilhas como doação, transformando a aula num debate e o professor em um animador, Paulo Freire e sua equipe colocam, decisivamente, a alfabetização como o primeiro passo da ampla educação de adultos. (FÁVERO, 2009, p.15).

Nascia, assim, na EDA, uma perspectiva curricular baseada na compreensão de emancipação defendida por Freire, materializada na figura que se segue:

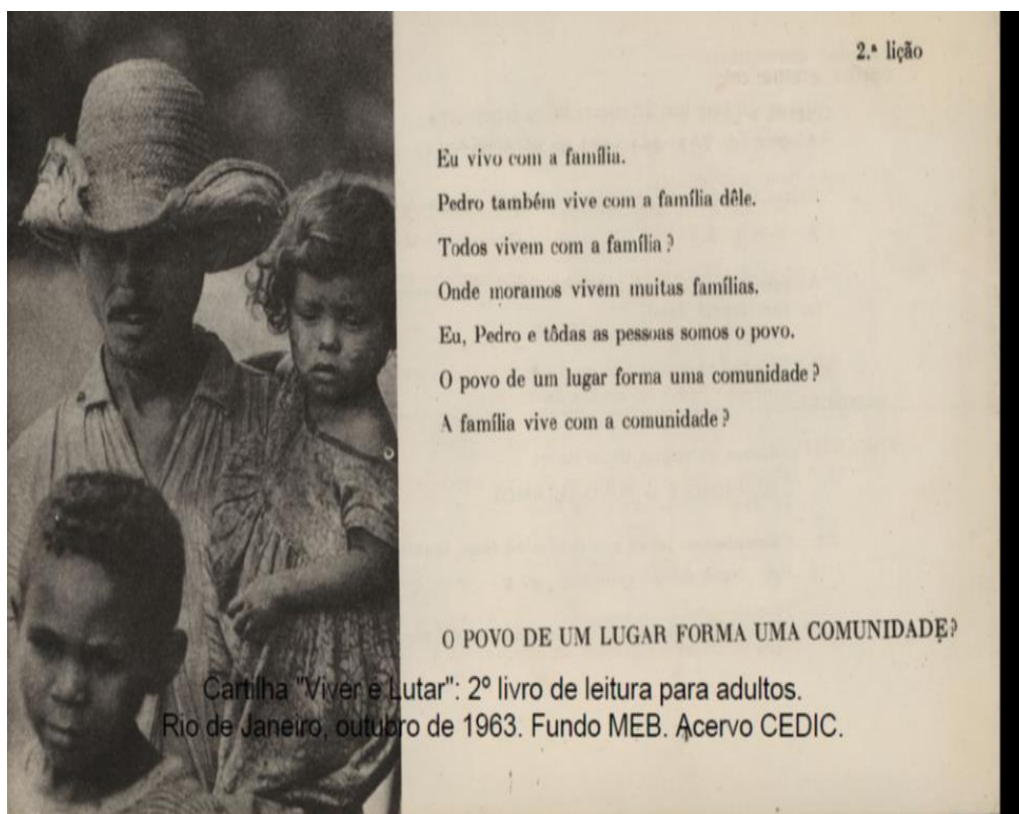


Figura 1 — Cartilha Viver e lutar, 2ª lição

Fonte: Cartilha Viver é Lutar. 2 livro de leitura para adultos. Rio de Janeiro, outubro de 1963. Fundo MEB. Acervo CEDIC.

Esse material trazia nos textos as vozes dos sujeitos trabalhadores-estudantes, a denúncia de suas sofridas realidades, configuradas em suas experiências e em seus discursos, assumindo-se, pela primeira vez na história da Educação de Adultos, a possibilidade de construção de uma prática curricular crítica. Considerava-se que a fala significativa do estudante trazia sentido para o currículo, uma vez que revelava as experiências dos protagonistas e seus conhecimentos de mundo.

Explicitamente, dessa forma, a prática na EDA é percebida como um fenômeno sociopolítico, já que tem por finalidade a transformação social. Sendo assim, o ideal seria produzir ressignificações no processo de aprendizagem dos estudantes (FREIRE, 1969), pois a educação só seria libertadora quando orientada por objetivos, mediada por problematizações, conhecimentos e necessidades daqueles que se envolvem na atividade.

Os textos como esse que explicitamos na Figura 1 rompiam com a infantilização e alienação tão comuns na EDA, à época. Essa reinvenção curricular, que partia das experiências dos educandos, buscava garantir o direito de todos a um processo educativo mais inclusivo. Dessa forma, ganhavam-se novos contornos, nova organização, surgiam assim os círculos de cultura, as rodas de conversas, nas quais se valorizavam as falas significativas dos sujeitos, privilegiando os saberes que possuíam, propiciando a construção de um currículo muito mais democrático, que garante,

[...] necessidade impiedosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura de mundo, de perceber suas ‘manhas’ indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos (FREIRE, 1992, p. 107).

Esse novo olhar para a EDA permitiu tomar a realidade dos estudantes como objeto de estudo pedagógico. E essa realidade passou a fazer parte do currículo com base nas experiências dos sujeitos, seus problemas, suas necessidades materiais e seus conflitos culturais. Tentava-se, no nosso entendimento, ultrapassar a “consciência ingênua” (FREIRE, 1969) dos estudantes e compreender dialeticamente as contradições sociais e econômicas que os dominavam e os vitimavam. Isso como parte das discussões nos círculos de cultura.

Explicita-se dessa forma, que toda intencionalidade da construção curricular devia ser coerentemente construída com os estudantes, considerando a imersão em uma realidade concreta específica, com diferentes anseios e expectativas culturais. Não pode, portanto, aprisionar e subjugar tempos/espços históricos concretos a um *tempoespaço* futuro e mitificado. Nesse sentido, Freire destaca:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade. (FREIRE, 1969, p. 34).

Com esse sentido, mencionado no fragmento acima, trazemos a figura que se segue:

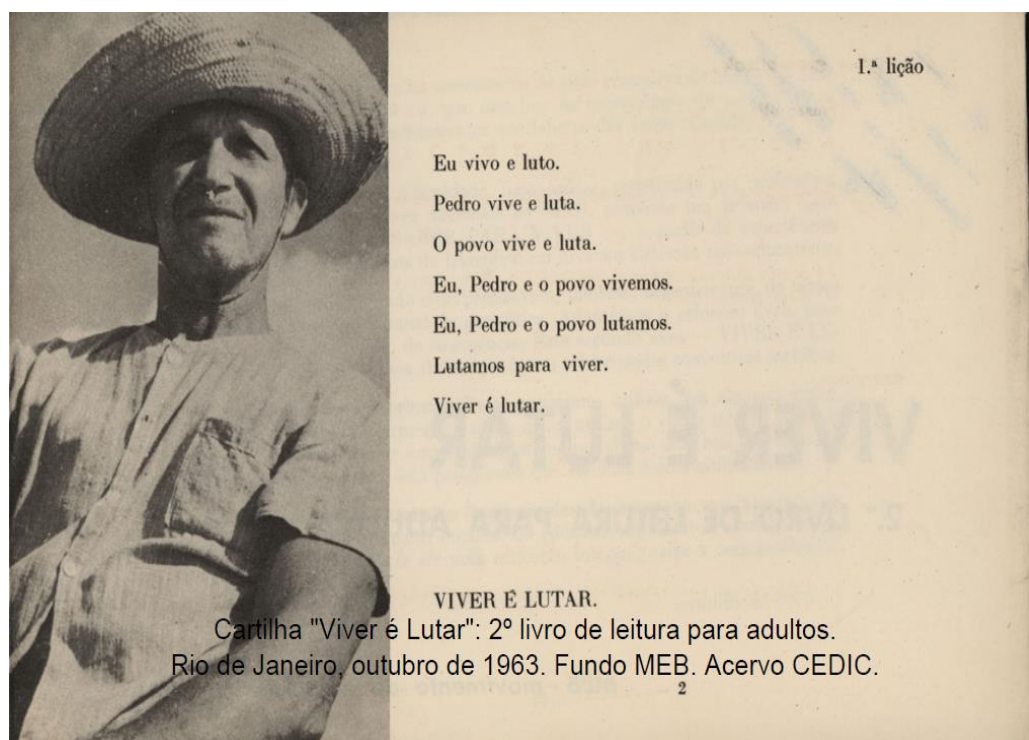


Figura 2 — Cartilha Viver e lutar, 1ª lição

Fonte: Cartilha Viver é Lutar. 2º livro de leitura para adultos. Rio de Janeiro, outubro de 1963. Fundo MEB. Acervo CEDIC.

No texto acima, os conhecimentos dos estudantes deviam ser considerados como base autêntica e legítima das suas realidades, bem com trazer à discussão a sua gênese sociocultural, seus processos históricos e contextos de produção e de reconstrução. Seus limites de validade e de “verdade” deveriam ser aspectos balizadores do fazer educativo.

Compreendemos que os Movimentos de Educação e Cultura Popular conseguiram romper com tradições curriculares arraigadas, e isso se refletiu sobre o conhecimento e a participação consciente e crítica dos estudantes no planejamento curricular. Bem como na forma de apreensão de tais conhecimentos presentes no espaço cultural da escola, e possibilitar um novo pensar e agir na EDA.

Essa seria uma possibilidade de se conceber a construção curricular para atender ao público adulto menos favorecido, como uma prática ética que partiria de um processo participativo, crítico e formador que deve apresentar intencionalidade política explícita de resistência às situações de dominação. E procurar, portanto, contribuir para que os estudantes consigam ampliar seus conhecimentos, criando suas oportunidades. Ou seja, uma opção político-pedagógica pelos excluídos, e buscar na *práxis* curricular popular crítica, efetivar o exercício de uma educação pública com qualidade social (SILVA, 2004, p. 33).

Naquela época, propunham-se mudanças no foco do currículo da EDA, relegava-se para segundo plano a preocupação mais técnica e destacava-se o questionamento sobre os currículos e conhecimentos da/na EDA que, até então, funcionavam como ferramenta para legitimar as desigualdades sociais e a marginalização das camadas populares.

Depois dessa reflexão, ousamos narrar achados de uma pesquisa realizada em escolas públicas situadas em Maceió, articuladas ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal), do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), que nos trouxe um repensar do currículo no âmbito da modalidade, num indício que podemos associar à educação emancipadora, ao desinvisibilizar conhecimentos e práticas que contribuem para superar a norma estabelecida.

Dialogando com os saberes dos estudantes da EJA no Observatório Alagoano de Leitura em EJA: tecendo currículos a partir dos contributos de Paulo Freire

A gênese do Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos teve como base as inquietações advindas de um grupo de professores do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Cedu/Ufal), com o alto índice de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos no Estado de Alagoas. Atrelado ao desafio de propor uma metodologia de investigação que pudesse estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e o ensino buscando aproximar universidade-escola.

Essa pesquisa atuou na formação inicial dos estudantes de Pedagogia e continuada de professoras^{viii} das escolas e da Universidade; e o seu desenvolvimento desencadeou o processo de *pesquisaformação*, onde as relações estabelecidas foram de respeito e valorização das redes de saberes de todos os envolvidos. Assim sendo, todos os atores fossem eles da Universidade ou das escolas desempenharam papéis ativos, diante da dimensão da *pesquisaformação* entendida por nós como: “[...] possibilidade de reinventar, ressignificar, ampliar, brincar práticas pedagógicas situadas em um novo *espaçotempo* e em outras maneiras de *aprenderensinar* [...]”

(RIBEIRO, 2015). Isso foi vivido nas sessões de reflexão e de estudo, bem como nas sessões conversas que permearam todo o Observatório.

A vivência nessa caminhada provocou em nós a curiosidade epistemológica em relação às práticas curriculares, como diz Freire (2006, p. 32): “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”, mostrando-nos a possibilidade que a prática educativa em EJA, no seu fazer constrói currículos cotidianamente.

Isso foi decisivo considerando a produção de dados do referido Observatório. Dados estes advindos da pesquisa: *A leitura e a formação de leitores no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização na educação de jovens e adultos (2011-2014)* que teve a duração de quatro anos. É importante ressaltar que mesmo essa pesquisa tendo o foco no ensino de leitura, a nossa narração aqui apresentada, não se centraliza em aspectos linguísticos e sim nos aspectos político-pedagógicos e metodológicos de práticas curriculares.

A pesquisa aconteceu em 4 (quatro) escolas públicas – 2 (duas) da rede municipal e 2 (duas) da rede estadual situadas em Maceió - AL. As escolas foram escolhidas por possuírem grande representatividade como formadoras de estudantes jovens, adultos e idosos trabalhadores nas comunidades em que estão inseridas.

O processo de investigação aconteceu de forma diferente em cada escola, em respeito aos seus sujeitos – professoras e estudantes, acontecimentos cotidianos tais como: reuniões pedagógicas, calendário letivo, festividades da escola, ausências das professoras, paralisações, entre outros, que impulsionaram alterações no cronograma da pesquisa. “Considerando os limites do tempo escolar que é um tempo social e administrativo imposto aos indivíduos, é um tempo forçado” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 76), um tempo, muitas vezes, sem espaço para a reflexão sobre o fazer pedagógico.

É nesse processo de construção da educação que Freire (1992) diz que é necessário o enfrentamento das ‘situações-limites’, uma vez que é nessas “situações-limites” que existem possibilidades de se ir além, de se construir uma educação que permita ousar, mudar, transformar-se e de sair de si mesma, de seu pedagogismo, para ser inédita.

Dessa forma, emergiu a racionalidade problematizadora, fundamentada na criação do novo, do possível uma vez que para Freire (1992, p. 94), não se consegue alcançar a meta da humanização “[...] sem o desaparecimento da opressão desumanizadora, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham quase coisificados”. E a seguir essa perspectiva, entende-se que os currículos construídos cotidianamente nas escolas da EJA, devem estar comprometidos com a concretude das vivências, uma vez que,

[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1969, p. 32).

Nessa pesquisa, os envolvidos estavam disponíveis para o diálogo, sem medos, como mais uma vez nos diz Freire (1992):

[...] penso que deveríamos entender o ‘diálogo’ não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. [...] Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. (FREIRE, 1992, p.54).

Assim, as ações de pesquisa do Observatório tornaram o processo formativo rico de interações, trocas de saberes pedagógicos e científicos possibilitadores do estabelecimento da relação *teoriaprática*, uma vez que:

A institucionalidade das práticas de educação de jovens e adultos e sua constituição como campo de pesquisa e reflexão pedagógica [estabelecem], nesse sistema de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se [acumulem] um corpo de saberes práticos e teóricos passíveis de ser organizado como conteúdo de formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua. (RIBEIRO, 1999, p. 189-90).

Buscamos superar a concepção de se investigar *sobre os professores* da EJA, e passou a investigar *com os professores*, e isso contribuiu para que os docentes se reconhecessem como produtores de conhecimentos. Nessa perspectiva, a formação no processo da pesquisa proporcionou a todos os envolvidos a compreensão de que o conhecimento prático deve se articular ao teórico, e vice-versa. Portanto, refletir sobre a prática envolve tanto a necessidade de rever a teoria quanto de desvelar as vicissitudes da ação docente.

Metodologicamente, as sessões de estudos, enquanto espaço de diálogo *teóricoprático*, aconteceram sempre após as sessões reflexivas sobre a prática de ensino da leitura observada. Durante essas sessões, os saberes e as lacunas sobre os aspectos teórico-metodológicos do ensino da leitura foram sendo discutidos por nós, juntamente com as professoras partícipes da investigação. E, em meio ao diálogo colaborativo, fomos definindo quais seriam os temas dos estudos teóricos das próximas sessões de estudo.

Assim, os textos foram lidos no grupo com os professores da UFAL, professores das escolas e coordenadores pedagógicos, esses textos foram escolhidos a partir da colaboração dos professores envolvidos, baseados na visão profissional e histórias pessoais na docência.

A sala de aula foi entendida como *espaçotempo* de aprendizagens, lugar onde os *praticantes-pensantes* da vida cotidiana produzem, a partir das regras e produtos que lhes são dados para consumo (CERTEAU, 1994). Os diálogos promovidos em salas de aula nos permitiram enxergar, como nos indica Oliveira (2003, p. 69):

Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. Pensar em alternativas curriculares a partir dessa forma de percepção nos encaminha para um diálogo sem preconceitos com os educadores que, estando nessas escolas, produzem saberes e criam currículo, cotidianamente. (OLIVEIRA, 2003, p. 69).

De acordo com os pressupostos da *pesquisa-formação*, na cotidianidade nas escolas observamos, ao longo de quatro anos, avanços por parte das professoras no hábito de estudar, na forma de planejar com o olhar voltado para os sujeitos-estudantes, o cuidado nas escolhas dos gêneros textuais de domínio social da literatura, como: “Cidadezinha qualquer” e “Quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade; “Das pedras” de Cora Coralina; “Asa branca” e “Luar do sertão” de Luiz Gonzaga, entre outros. Também, escolhas de textos não-verbais e biografias, retirados de diversas fontes, como a internet, livro didático, encartes, entre outros.

Esses gêneros que circulam em diversos domínios discursivos possibilitaram (re)pensar a questão do conhecimento, seus processos de criação e transmissão para além da esfera reduzida da racionalidade cognitivo-instrumental e da ciência moderna. Nessa concepção, chamou-nos atenção que essas experiências vividas nas escolas, estavam/estão muito além daquelas reconhecidas pela EJA tradicionalmente. Dessa forma, as professoras de EJA envolvidas no Observatório foram estimuladas a saírem das “grades curriculares” e dos quintais de suas disciplinas e abrirem-se à pluralidade de experiências dos sujeitos, suas indagações, seus conhecimentos.

Essas novas possibilidades educativas democráticas desenharam outra possibilidade de currículo para a EJA, ao estabelecer relações mais democráticas entre saberes e culturas diferentes que dialogaram em salas de aula. Nesse contexto, partindo dos saberes e práticas de

seus agentes, as experiências de mundo dos estudantes foram vistas como fazendo parte do ponto de partida do processo pedagógico que não pode esgotar-se nessas totalidades ou partes. Tentava-se romper com a relação de subalternidade. (SANTOS, 2006, p. 123-124).

As professoras de EJA, participantes da pesquisa do referido Observatório, estabeleceram uma relação entre os conhecimentos escolares/formais com as diversas redes de conhecimentos trazidas pelos estudantes da EJA, ao apresentarem nova forma de entender e trabalhar a aprendizagem nas salas da EJA. Isso permitiu a construção de uma proposta educativa na EJA em que todos os envolvidos constroem muitos saberes em torno do tema estudado.

Ressaltamos que reconhecer o saber do estudante da EJA engloba captar, estar aberto e sensível a essas experiências sociais e ao direito a entender seus significados, suas múltiplas determinações e consequências para um viver humano digno e justo. Rompeu-se, portanto, com os conhecimentos tidos como fechados confrontando-os com outras opções de currículos emancipatórios mais justos e igualitários, mais humanos.

Currículos esses, *pensadospraticados* vividos nas escolas de EJA, considerando que os sujeitos estudantes jovens, adultos e idosos, junto com as professoras, trazem saberes de suas vidas para a escola, e esses saberes se entrelaçaram nas salas de aula, construindo redes de conhecimentos. Nessa direção, buscou-se superar as discussões superficiais, buscando o diálogo constante permitindo desvelar intenções e compromissos éticos, explicitando o sentido e a coerência das ações, como sempre nos ensinou Freire.

Freire nos mostrou por meio da leitura dos seus livros, sobretudo, a Pedagogia do Oprimido (1969), que as salas de aula, especificamente na EJA, são espaços de diálogos que ampliam os conhecimentos dos estudantes. Essa dialogicidade permitiu no Observatório notamos os indícios da construção de currículos emancipatórios nas salas de aula. Isso porque dialogar e problematizar foram atos constantes no fazer pedagógico que observamos. Não se tratou de apresentar respostas prontas, mas questionar as intenções e contradições do constituído, processar a reconstrução.

Assim, o conceito de diálogo nos ajudou na pesquisa a ultrapassar a mera troca de ideias, mas permitiu a possibilidade de uma educação problematizadora em que os *praticantespensantes* da EJA tiveram seus saberes reconhecidos, suas histórias, suas “verdades” e realidades válidas. A educação foi compreendida como atividade extremamente importante no processo formativo dos sujeitos indo muito além de apenas, em uma aula de leitura decodificar letras e palavras.

Com isso foi possível entender que a prática educativa como prática social acontece *dentrofora* da sala de aula, uma vez que:

[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE, 1969, p. 36).

Dessa maneira, vivenciamos práticas investigativas no Observatório com intencionalidade política dentro dos cotidianos das escolas. Para isso, foi indispensável o apoio epistemológico de Freire (1979), sobretudo, no conceito de emancipação que se relaciona intrinsecamente com a educação libertadora e humanizadora, que busca nas indagações possibilidades de atuação de construção de currículos e nos instiga, como Freire (1969, p. 34) reconheceria:

[...] discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1969, p.34).

Ao problematizar e dialogar nas escolas de EJA, as professoras compreenderam a necessidade de subsidiar os estudantes para o enfrentamento da dúvida, do imponderável e das incertezas. Nessa perspectiva, rompeu-se com o currículo escolar como um rol de conhecimentos preestabelecidos por diferentes disciplinas e presumivelmente indiscutíveis e imparciais.

É que defendemos uma pedagogia que promova práticas curriculares que possibilitem:

a) Abordar de forma aberta, não-determinista, a relação entre conhecimento elaborado e sujeito, em que o poder de imposição da ciência sobre os não-científicos desaparece; b) Compreender essa transformação do sujeito como esclarecimento do seu senso comum, como teoria crítica que abra os conteúdos da própria consciência e da reflexão de primeiro nível à discussão, destruindo as barreiras que ocultam a deformação ideológica, abrindo-lhe caminhos para a sua emancipação pessoal e para a liberação social a partir de um discurso que desvende a realidade de maneira mais rigorosa (SACRISTÁN, 1999, p. 124).

Portanto, a escola da EJA é um *espaçotempo* de produção de sentidos, para além do que é definido nos currículos prescritos. Exige-se entendê-la a partir das suas contradições e dos *saberesfazer*s dos seus *praticantespensantes*. Isso significa pensá-la não apenas como um mero espaço de reprodução da ideologia dominante, nem tampouco um lugar em que se aprende apenas os conteúdos prescritos nos currículos oficiais. Como nos ensinou Freire (1969, p. 32):

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui, [...] A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, ao homem de quem recebeu. (FREIRE, 1969, p.32).

Para tanto, o princípio do diálogo é indispensável uma vez que é a palavra compartilhada, cheia de sentido, que é “encharcada do inédito-viável” (FREIRE, 1992, p. 22), tendo como pressupostos relações verdadeiras, comprometidas e democráticas. Possibilita e promove o debate entre o homem, a natureza e a cultura, entre o homem e o mundo em que vive, prepara o homem para viver o seu tempo sendo sujeito da sua transformação.

(In) Conclusões

Neste texto evidenciamos os currículos estabelecidos na EDA/EJA, tendo como base as leituras de Freire em várias obras e, sobretudo a Pedagogia do Oprimido (1969), focalizada nas leituras do educador que sempre fizeram parte da nossa trajetória profissional e que nos alertaram a entender a sala de aula da EJA *espaçotempo* de criação curricular emancipatória. Mesmo reconhecendo a tradição na EJA de um currículo formal e imposto a serviço das necessidades da economia, o focamos na ruptura e, conseqüentemente, na construção de currículos democráticos de base freireana.

Consideramos a década de 1950, como marca para as rupturas nesse processo de aculturação no currículo. Muitas experiências pedagógicas, principalmente no Nordeste, foram forjadas no seio da sociedade civil, e culminaram em construções curriculares emancipatórias, baseadas na influência teórica de Paulo Freire, segundo a qual era preciso partir da realidade dos estudantes.

Sob a influência de Freire chegamos às experiências, como as do Observatório Alagoano de Leitura em EJA, que nos permitiram vivenciar a ideia de currículo como prática de significação. Ou como espaço de enunciação, no qual vários discursos se entrecruzam na construção de novas perspectivas paradigmáticas em educação de adultos.

O caminho construído, dentro do seu inacabamento, mostrou-nos que, nas salas de aula de EJA, são produzidos currículos democráticos que extrapolaram as propostas curriculares oficiais que consideramos inéditos na história da modalidade, sobretudo, em Alagoas. As professoras inicialmente partem das propostas curriculares prescritas, extrapolando-as e as

ressignificando; dando-lhes outros contornos, fazem uso de práticas onde o diálogo ocupa um espaço singular, e reconhecem os saberes dos estudantes.

Essas novas possibilidades paradigmáticas influenciam experiências como as que acontecem no referido Observatório, que promovem a valorização das iniciativas sociais, constituindo-se em formas concretas de superar a tradição curricular na EJA, quase sempre pobre em inovações. Seguindo essa vertente, o Observatório se configura, no nosso entendimento, como uma tentativa de valorizar os currículos da EJA numa perspectiva da ecologia dos saberes (SANTOS, 2002), em que são consideradas tanto as experiências dos educandos, quanto as dos educadores ou os conhecimentos científicos.

Referências

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Prefácio - Continuando a conversa. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira. *Aprendizagens cotidianas com pesquisa – novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da escrita*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FÁVERO, Osmar. (Org.). *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da liberdade*. São Paulo: Moraes, 1969.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- OLIVEIRA, Inês B. *A produção cotidiana de alternativas curriculares: memórias e imagens docentes contam suas histórias*. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq, 2001.
- _____. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2003.
- RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. *A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo*. 2015. 207f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

_____. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2002 .

iEDA referindo-se a Educação de Adultos, denominada até o final da década de 1980, passando nos anos de 1990 a ser tratada como Educação de Jovens e Adultos, a partir deste momento oficialmente reconhece e atende ao público jovem.

ⁱⁱ Doutora pelo Programa de Pós Graduação CEDU-UFAL, Possui Mestrado em Educação CEDU-UFAL (2009), graduação em Pedagogia e Letras. Especialização em Formação de Professores da EJA - CEDU-UFAL (2006). Está Vinculada aos grupos de pesquisas Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos e Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos. Atualmente é professora Efetiva da Universidade Federal de Alagoas, Unidade Penedo. Tem experiência na área de Letras e Pedagogia e Currículo Escolar, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: EJA, Gestão Escolar, Currículo, sujeitos EJA, formação de professores, Avaliação, Alfabetização e Letramento

ⁱⁱⁱ Pós-doutora em Educação na área de formação docente pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto - Portugal. Doutora em Linguística (UFAL). Professora do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Pós-Graduação em Educação nos cursos de Mestrado e Doutorado da mesma Universidade.

^{iv} Optamos por apresentar pares de termos juntos, de modo a dar clareza às ideias centrais deste texto. Os neologismos são, nesse sentido, assumidos como uma necessidade epistemológica e política do conteúdo do texto.

^v Os Fóruns de EJA são espaços de participação da sociedade para a formulação e acompanhamento das políticas educacionais na área da EJA. Nestes espaços se discute, propõe, intervém, acompanha e avalia as políticas públicas, ou ausência das mesmas, no âmbito do sistema educacional.

^{vi} Baseando-nos em Oliveira (2012), ressaltamos que optamos por apresentar muitos pares de termos juntos, de modo a dar mais clareza a algumas das ideias centrais deste texto sobre a indissociabilidade entre estes, outrora, pares de opostos ou apenas termos usados separadamente. Os neologismos são, nesse sentido, assumidos como uma necessidade epistemológica e política do conteúdo do texto.

^{vii} Realidade vivenciada no Observatório Alagoano de leitura na EJA.

^{viii} Tratamento no feminino, considerando que os participantes da pesquisa, nas escolas eram mulheres.