



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Francisco Canindé da Silva

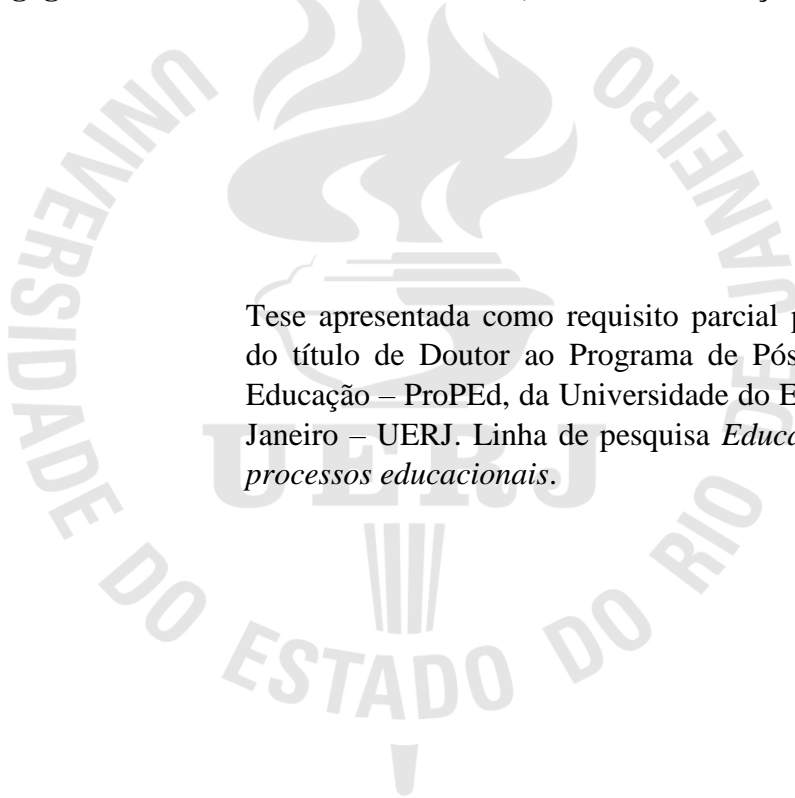
**Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções  
formativas**

Rio de Janeiro

2016

Francisco Canindé da Silva

**Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas**



Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Linha de pesquisa *Educação inclusiva e processos educacionais*.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jane Paiva

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Francisco Canindé da.  
Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções  
formativas / Francisco Canindé da Silva. – 2016.  
208 f.

Orientadora: Jane Paiva.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Educação.

1. Educação – Teses. 2. Educação de Adultos – Teses. 3. Práticas de ensino  
– Teses. I. Paiva, Jane. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade  
de Educação. III. Título.

es

CDU 374

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Francisco Canindé da Silva

**Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Linha de pesquisa *Educação inclusiva e processos educacionais*.

Aprovada em 12 de setembro de 2016.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jane Paiva (orientadora)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Inês Barbosa de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr. Gustavo Enrique Fischman

Universidade do Estado do Arizona

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Aparecida Pinheiro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Universidade Federal de Alagoas

Rio de Janeiro

2016

## **DEDICATÓRIA**

Aos professores e professoras da educação de jovens e adultos no Brasil.

## AGRADECIMENTOS

As reflexões e ideias que apresento nesse texto vêm sendo construídas há mais de duas décadas. Durante esse tempo, foram muitos os desafios, inserções teóricas, desconstruções metodológicas, reconstruções epistemológicas, aprendizados educativos que vivi com/nos grupos de estudos, com pesquisadores, professores, autores, estudantes de graduação, lugares e pares que, como eu, buscam compreender melhor a realidade em que atuam por meio dos diferentes conceitos, paradigmas e concepções.

Sou especialmente grato,

À *Jane Paiva* – professora da UERJ, literalmente minha orientadora. Seu trabalho minucioso, atento, até mesmo ao uso das vírgulas no texto, demonstra o cuidado que dispensou nesse processo de construção da tese. Mas, tudo isso é menos relevante, quando se trata de sua capacidade inclusiva, acolhedora e cuidadora com o humano, com a vida e com as diferentes relações sociais. Ninguém, no Rio de Janeiro, foi tão acolhedor quanto Jane Paiva no período em que estive cursando disciplinas no ProPEd. A você, meu agradecimento e reconhecimento permanente.

Aos *praticantespensantes* do Grupo de Pesquisa *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*, por terem me recebido e acolhido com tanto carinho, confiança e alegria. Aprendi muito com todos vocês; com a dinâmica do grupo; com a não linearidade; com as comemorações, os empoderamentos, com os silêncios, com as entradas e partidas de colegas, mesmo quando não estava mais presente fisicamente no grupo. Contudo, quero destacar na pessoa de Luciana Barcellos meu pertencimento fraterno, identitário e amoroso ao grupo – sempre tão pronta e cuidadosa com tod@s!

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação que, em parceria com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), possibilitaram a criação e efetivação do Doutorado Interinstitucional (DINTER), dinamizando suas propostas de pós-graduação em educação. O anúncio do DINTER entre UERJ e UERN suscitou em muitos professores da UERN o direito de cursar Doutorado em uma das mais conceituadas instituições de pós-graduação em educação no Brasil.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que destinou apoio financeiro expressivo ao projeto confiando, às duas instituições, a formação continuada de 11 professores em nível de Doutorado. Meu respeito e aplausos, pela política implementada de cotas direcionadas ao público de professores *ainda-não* doutores.

À Professora Rosa Aparecida Pinheiro (UFRN/UFSCar) com quem comecei a conhecer as teorias pós-modernas; a enxergar a educação e a pesquisa de outros modos, me inserindo em diferentes universos, até então desconhecidos. Sou profundamente feliz por sua orientação, amizade e parceria.

À Professora Inês Barbosa de Oliveira (UERJ) por quem tenho tanta admiração, respeito e carinho. Sou aprendiz de suas concepções teóricas, de suas maneiras de entender a escola, e do seu jeito político de pensar a educação *nosdoscom* os cotidianos.

À Professora Marinaide Lima de Queiroz Freitas (UFAL) pela disponibilidade de colaborar com meu trabalho. Reconheço suas capacidades intelectuais e amorosas pelas professoras Rosa Aparecida e Jane Paiva.

Ao Professor Gustavo Enrique Fischman (UEA) pelo acolhimento, participação e colaboração com o texto. As contribuições e suas experiências ajudarão muito no aprofundamento das ideias adotadas neste trabalho.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) pelo incentivo, apoio e zelo com a formação continuada de seus professores. Agradeço, em especial, ao Reitor Dr. Pedro Fernandes Ribeiro Neto, que desde sua gestão na Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPEG) lutou e investiu fortemente em projetos de capacitação, especialmente os de doutorado. Em nossos encontros, esporádicos, sempre me pergunta sobre o processo de doutoramento, demonstrando cuidado e conhecimento dos processos formativos existentes na UERN.

Aos meus amigos dinterianos – Maíra Fernandes, Meyre Esther, Zacarias Marinho, Sara Raphaella, Aparecida Barbosa, Márcia Bethânia, Cláudia Tomé e, em especial, a Ghislény Brasil, Reilta Cirino e Francisca Cabral que, para além das angústias iniciais do processo seletivo, se tornaram tão próximas, conhecidas, parceiras, tornando inevitáveis, nos reencontros, abraços solidários, festivos, de contentamento. É muito bom poder compartilhar da amizade de vocês!

Aos meus companheiros do Departamento da Educação – Curso de Pedagogia/*Campus* Avançado de Açu/RN. Sou grato pelas vibrações, motivações e pela torcida permanente desse título.

Aos meus estimados alunos do Curso de Pedagogia/*Campus* Avançado de Açu/RN. Minhas esperanças de um mundo melhor alimentam-se principalmente de suas esperanças.

As dores, cansaços, reclamações, decepções vividas neste processo foram compartilhadas com os mais próximos — familiares, amigos, confidentes. A eles meu agradecimento, em especial:

À minha mãe, que em seus silêncios, gestos simples, tanto sabe e me ensina. Continuo sendo, para ela, joia rara cultivada no interior de uma família pouco alfabetizada e escolarizada. Como para muitas famílias nordestinas, esse título representa para ela e toda a minha família, a superação de tantas tensas histórias; de medos colonizadores; de dores veladas e de reclusões, as mais diversas.

Aos meus irmãos e sobrinhos que sempre estão na torcida pelo meu sucesso. Com eles, aprendo a reinventar a vida sem me restringir aos saberes acadêmicos.

Aos amigos Aldeci Fernandes e Judson Melo, pela grata, alegre e permanente companhia em meus cotidianos. Todos têm colo bom, ombro macio, palavras animadoras e são bons ouvintes. Obrigado, queridos!

À Wellington Vieira Mendes, pelos tantos e intermináveis diálogos estabelecidos sobre conhecimento, universidade, saberes, epistemologias, metodologias, pesquisas. Arriscamo-nos muito, sempre, cotidianamente em leituras e projetos que pudessem nos ajudar a visibilizar práticas sociais e educativas existentes-possíveis.

À Jaciária Medeiros, amiga que divide comigo aprendizados, inquietações, saberes emergentes. Com ela, faço diálogos sobre formação continuada de professores, sobre práticas cotidianas vivenciadas na educação básica.

À amiga e companheira de formação em mestrado Divoene Pereira. A ela, meu sincero obrigado. Sabemos das tantas lutas travadas para nos fazer presentes, conscientes e capazes de transformar estruturas tão rígidas.

Aos amigos Márcio Jocerlan de Souza, Reginaldo Silva, Victor Rafael, Rigoberto Alves, Rômulo Silveira, Humberto Alencar, Rômulo Freire, Maria da Conceição, muito obrigado pelos sorrisos, telefonemas, recadinhos, *WhatsApps* que me enviaram quando parecia desaparecido.

Ao Elias Veras, recentemente amigo, para quem a vida difícil parece tão simples... obrigado, por me apresentar Foucault de maneira tão íntima, especialmente pela leitura do livro de Mathieu Lindon – *O que amar quer dizer*. Obrigado, querido!



Entender-se como parte de um coletivo que tece, em conjunto, um conhecimento; que, como parte desse coletivo, cabe a cada um contribuir sempre para o seguimento desse processo; que o conhecimento não é produzido apenas nos limites daquele grupo, mas em todos os espaços sociais é tarefa grandiosa, de permanente vigilância

*Paiva, 2000*

## RESUMO

SILVA, Francisco Canindé da. **Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas**. 2016. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Este trabalho de tese, tem como sistema-de-interesses – práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas por professores da EJA no município de Açu, Rio Grande do Norte (RN), no período de 2000 a 2010. Partindo de pressupostos epistemológicos *complexus* em que a realidade é vista de maneira dialógica, sistêmica e continuada, o trabalho da pesquisa se organizou em torno das seguintes problemáticas: como acessar os diferentes movimentos existentes nas práticas pedagógicas cotidianas da EJA, de modo a reconhecê-los em suas infinitas possibilidades? Que procedimentos viabilizariam as sensações, sentidos e ações vivenciadas cotidianamente pelos professores da EJA? Assim, a investigação buscou conhecer, por meio das *ausências* e *emergências*, os contextos em que as práticas pedagógicas da EJA foram desenvolvidas nas escolas públicas do referido município; compreender, a partir das entrevistas recursivas produzidas com professores, a complexidade de sentidos atribuídos às práticas pedagógicas da EJA e; articular, de modo *complexus*, os saberes da experiência docente na EJA às intenções políticas, filosóficas, pedagógicas da educação continuada e do aprender por toda a vida, enquanto matriz de construção epistemológica da formação continuada docente. O trabalho é fundamentado nos princípios da pesquisa *nosdoscom* os cotidianos e da pesquisa qualitativa, articulação que possibilitou a criação do procedimento *entrevistas recursivas*. As entrevistas propiciaram por meio de *rastros* e *reservas*, a rememoração de práticas pedagógicas cotidianas, que multirreferenciadas a concepções epistemológicas, políticas, sociais e educacionais contemporâneas, viabilizaram a construção de movimentos existentes-possíveis à formação continuada de professores da educação de jovens e adultos. A multiplicidade de demandas e a vastidão de urgências produzidas pelas reflexões, revisitações, interpretações, reconstruções me possibilitou identificar e construir como recomendações um conjunto muito inacabado de movimentos existentes-possíveis à formação continuada de professores da educação de jovens e adultos. Complexamente, propus a partir dos pares ausências-existências e emergências-possibilidades quatro movimentos interdependentes à formação continuada de professores da educação de jovens e adultos: *rememorar-reconhecer*; *potencializar-valorizar*; *traduzir-compartilhar* e *reconstruir-emancipar*.

Palavras chave: EJA. Práticas pedagógicas cotidianas. Memórias. Complexidade. Formação continuada.

## ABSTRACT

SILVA, Francisco Canindé da. **Everyday pedagogical practices of the EJA: memories, meanings and translations training.** 2016. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This work concerns the everyday teaching practices developed by Youth and Adult Education (EJA) teachers in the municipality of Açu, State of Rio Grande do Norte (RN), from 2000 to 2010. Research was based on *complexus* epistemological assumptions that view reality in a dialogic, systemic and continued way, and organized around the following issues: how can one access the different moves in EJA everyday teaching practices, with the purpose of identifying their endless potentialities? What kind of procedures would make feasible the sensations, meanings and actions daily experienced by EJA teachers? The investigation sought to understand, through *absences and emergencies*, (1) the contexts in which EJA teaching practices were developed at public schools in that municipality; and (2) the complexity of the meanings assigned to EJA teaching practices, using as starting point the teachers *recursive interviews*, and to harmonize the kinds of knowledge built on EJA teachers' experiences, as well as to articulate, in a *complexus* way, the political, philosophical and pedagogic intentions of both continuing education and lifelong education, viewed as a matrix for the epistemological construction of teacher continuing education. The work is based on *nosdoscum* research principles, daily routine, and qualitative research, a combination that made it possible to build the procedure of *recursive interviews*. These interviews afforded, by means of *traces and reserves*, the recollection of everyday teaching practices which, multireferenced to contemporary epistemological, political, social and educational conceptions, made it feasible to construct existing-possible moves for EJA teacher continuing education. The large number of demands and the countless urgencies produced by reflecting, revisiting, interpreting, reconstructing enabled us to identify and build, in the way of recommendations, a rather unfinished set of existing-possible moves for young and adult education teachers continuing education. Complexly, we proposed four interdependent moves for EJA teacher continuing education from the pairs absences-existences and emergencies-possibilities: *recollect-recognize*; *potentialize-value*; *translate-share* and *reconstruct-emancipate*.

Keywords: EJA. Everyday teaching practices. Memories. Complexity. Continuing education.

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centro de Cultura Popular
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
EDA	Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Para Todos
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FPJS	Formação de Professores para a Justiça Social
FSM	Fórum Social Mundial
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF	Linguista Sistemico Funcional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
NUHMEJA	Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCEJA	Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
RN	Rio Grande do Norte
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A SEMÂNTICA APRENDENTE DA PESQUISA.....	14
1 CONTEXTOS DA PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MULTIRREFERENCIADAS.....	24
1.1 A cigania da pesquisa e a pluralidade epistemológica em que me debato .....	26
1.1.1 <u>Sobre práticas: domínios, artes, acolhimentos</u> .....	27
1.1.2 <u>Cotidianos pensadospraticados em minha trajetória na EJA</u> .....	36
1.1.3 <u>A emergência de abordagens complexas na pesquisa</u> .....	45
1.1.4 <u>Sobre cotidianos e sua diversidade epistemológica</u> .....	52
1.2 Contextos distintos das <i>práticas</i> pedagógicas em estudo: a memória como possibilidade investigativa .....	56
1.2.1 <u>Contextos de direito</u> .....	63
1.2.2 <u>Contexto social (ético-político)</u> .....	67
1.2.3 <u>Contextos didáticos</u> .....	73
1.2.4 <u>Contextos formativos</u> .....	77
1.3 A questão das <i>experiências</i> pedagógicas na pesquisa.....	82
1.4 Entrevistas recursivas: em busca de enredamentos metodológicos.....	87
2 MEMÓRIAS E SENTIDOS EMERGENTES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	97
2.1 Breve memória histórica da EJA: hegemonias e contra-hegemonias .....	99
2.2 O <i>dito</i> no direito internacional: os sentidos das conferências de educação de adultos .....	115
2.3 Memórias de histórias recentes: vozes de professoras.....	129
2.3.1 <u>Praticantepensante da pesquisa</u> .....	130
2.3.2 <u>Praticantepensante da pesquisa</u> .....	136
2.3.3 <u>Praticantepensante da pesquisa</u> .....	142
2.3.4 <u>Praticantepensante da pesquisa</u> .....	147
2.3.5 <u>Praticantepensante da pesquisa</u> .....	152
2.3.6 <u>Aprendendo com as memórias das professoras entrevistadas</u> .....	158
3 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EJA .....	159

3.1	<b>Formação continuada de professores: das concepções clássicas às visões complexas</b> .....	161
3.2	<b>Educação continuada: por uma epistemologia do aprender por toda a vida</b> .....	173
3.3	<b>Formação continuada em conexão com a complexidade das práticas: aprender com os cotidianos e sua globalidade</b> .....	181
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: MOVIMENTOS <i>EXISTENTES-POSSÍVEIS</i> À FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EJA</b> .....	186
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	199

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A SEMÂNTICA APRENDENTE DA PESQUISA

Sonhar mais um sonho impossível  
 Lutar quando é fácil ceder  
 Vencer o inimigo invencível  
 Negar quando a regra é vender

Sofrer a tortura implacável  
 Romper a incabível prisão  
 Voar num limite improvável  
 Tocar o inacessível chão

É minha lei, é minha questão  
 Virar este mundo, cravar este chão  
 Não me importa saber  
 Se é terrível demais  
 Quantas guerras terei que vencer  
 Por um pouco de paz

E amanhã se este chão que eu beijei  
 For meu leito e perdão  
 Vou saber que valeu  
 Delirar e morrer de paixão

E assim, seja lá como for  
 Vai ter fim a infinita aflição  
 E o mundo vai ver uma flor  
 Brotar do impossível chão

*Chico Buarque*

A experiência de trabalho com educação de jovens e adultos (EJA) tem me impulsionado ao desenvolvimento de pesquisas, reflexões, intervenções e movimentos que considero relevantes na construção e compreensão cada vez mais contextualizadas dessa modalidade educativa. Questões políticas, éticas, didático-pedagógicas, curriculares e de formação docente são algumas das temáticas que discuto ao longo destes 20 anos de experiência, sempre de forma interdependente e na tentativa de produzir emancipação social a partir da ação educativa. Neste percurso de pesquisas, se fez presente, para além das questões inerentes ao tempo e acesso à produção de conhecimentos, o desejo sempre emergente de pensar a educação de jovens e adultos a partir do que realmente é vivenciado pelos



professores e alunos em seus cotidianos sociais e educativos, escorregados às pesquisas de caráter mais instrumental e de abordagens apenas quantificáveis.

Os movimentos produzidos na vida cotidiana, incluindo aqueles tramados na escola por professores e alunos da educação de jovens e adultos têm sido, embora reconheça sua transitoriedade e liquidez, a maior aposta que venho fazendo para reconhecer, potencializar e traduzir a modalidade, contribuindo com o debate e o fortalecimento de ações que tanto se buscam para esse público, sejam elas políticas ou pedagógicas. Os movimentos de criação, reinvenção, reconstrução, compartilhamentos e interdependências praticados na vida cotidiana são, desde outrora, indícios de que aprender é um processo inerente aos seres humanos e ocorre nas múltiplas interações sociais e culturais estabelecidas e, por isso mesmo, dispositivos fundamentais de pesquisas.

O presente trabalho reconhece que, para justificar a escolha do período e valorizar a gama de situações vivenciadas na educação de jovens e adultos, captável apenas nos e pelos movimentos cotidianos, se faz necessário colocar as práticas pedagógicas cotidianas como sistema multirreferenciado de interesses, mesmo sabendo dos riscos e incertezas que este tipo de movimento oferece. Pesquisas educacionais com práticas pedagógicas exigem a desafiante capacidade de aprender, no percurso, com os *praticantespensantes*<sup>1</sup>, os diferentes usos que fazem de instrumentos sociais, culturais e as diferentes maneiras como produzem, alternativamente, práticas tacitamente viabilizadoras de emancipação. Os contextos e usos cotidianos dos *praticantespensantes* permitiram que a pesquisa se desenvolvesse articulando nuances, diferenças e invisibilidades tecidas subversivamente em relação à hegemonia das monoculturas do saber, possíveis apenas de serem reconhecidas pelo mergulho profundo nos *saberesfazer*s das práticas sociais e pedagógicas dos sujeitos partícipes da pesquisa.

Os cotidianos *praticadospensados* na educação de jovens e adultos no período de 2000 a 2010 nas redes municipal e estadual em que se deu a pesquisa apresentavam-se — em decorrência da transitoriedade de professores na modalidade; da ausência de formação docente específica; da inadequação de propostas curriculares e de problemas de gestão (administrativos e pedagógicos) — como problematizadores da evasão escolar, seguidos do abandono e do fechamento de turmas, como observado por Silva (2010 e 2012). Esses fatores, acompanhados dos altos índices de analfabetismo e da baixa escolaridade fundamental entre jovens e adultos no referido município impulsionaram a construção de meu sistema-de-

---

<sup>1</sup> O uso dessa grafia e de tantas outras (junto e em itálico), apreendida com a professora Inês Barbosa de Oliveira, expressa o entendimento de que, porque os sentidos são indissociáveis, as palavras exigem nova grafiação.

interesses – o trabalho de pesquisa com práticas pedagógicas cotidianas. Perceber mais de perto o que acontecia nos cotidianos dessa modalidade de ensino, atentando para indícios que pudessem traduzir outras maneiras de compreendê-los exigiu esforço epistemológico assente em perspectivas mais democratizantes de conhecimento, educação, sociedade e ser humano. Desconstruir passou a ser uma prática permanente na pesquisa, acompanhada da prática do reconhecer, desinvisibilizar, potencializar, cindir, traduzir e reconstruir conhecimentos, específica de movimentos *complexus*.

Para esses movimentos *prácticosteóricos* foram articulados pressupostos da sociologia das ausências e das emergências e o trabalho de tradução (BOAVENTURA SANTOS, 2002)<sup>2</sup> sob os quais é feita a crítica aos modelos de racionalidades metonímica e proléptica, preponderantes na história do conhecimento científico moderno. Desafiado pela compreensão de reconhecer, potencializar e traduzir saberes e práticas invisibilizadas nos cotidianos da EJA e pelo desejo latente de dar voz e vez aos *praticantespensantes* da modalidade teceu-se a proposição da pesquisa. Contudo, para que pudesse fazer convergir *saberesfazeres* desinvisibilizados como conhecimento credível de emancipação social fez-se necessário articular outros pressupostos, especialmente o do pensamento complexo (MORIN, 2011), que ajudou à compreensão da diversidade semântica caracterizada pelas incertezas, desordens e atritos existentes nos cotidianos da EJA, possibilitando o reconhecimento de laços entre *saberesfazerespoderes* políticos, sociais e pedagógicos dos sujeitos partícipes da pesquisa. As tensões provocadas ao me aventurar num trabalho de pesquisa sob pressupostos do pensamento complexo, com e sobre práticas pedagógicas docentes na educação de jovens e adultos, inspirou a releitura atenta e prazerosa de estudos cotidianos (OLIVEIRA, 2003, 2005, 2008a,b,c,d,f, 2012) enquanto tendência epistemológica que reconhece os múltiplos movimentos criados na escola que, pela leitura da pesquisa pôde-se capturar ações produtoras de emancipação social. Nesses diálogos com os cotidianos e tudo que nele existe como criação contínua, articularam-se concepções de redes de conhecimento assumidas por Alves (2008, p. 21) para quem “apreender a realidade da vida cotidiana, em qualquer dos *espaçostempos* em que ela se dá, [é preciso] [exige] estar atenta a tudo que nela se passa, se acredita, se repete, se cria, se inova, ou não”. Com igual relevância no estudo, encontraram-se em Capra (2005, 2006) aprendizados sobre o conhecimento em rede tecido pela noção de pensamento sistêmico, do que também derivou a definição da noção *sistema-de-interesses* ao invés de *objeto de estudo* como corriqueiramente se grafa em projetos, relatórios e trabalhos

---

<sup>2</sup> Prefiro a grafia do nome Boaventura Santos, ao invés de simplesmente Santos, como orientam as normas acadêmicas, para melhor traduzi-lo em suas ideias, bonitezas e aprendizados.

de pesquisa, pelo fato de *sistema- de-interesses* possibilitar a compreensão do *objeto* de forma multirrelacional e interconectado à rede que o constitui e à qual contribui para constituir.

Partindo de pressupostos epistemológicos *complexus*, em que a realidade é vista de maneira dialógica, sistêmica e continuada, o desafio da pesquisa passou a se organizar em torno das seguintes problemáticas: como acessar os diferentes movimentos existentes nas práticas pedagógicas cotidianas da EJA, de modo a reconhecê-los em suas infinitas possibilidades? Que procedimentos viabilizariam as sensações, sentidos e ações vivenciadas cotidianamente pelos professores da EJA?

Inicialmente, refiz um caminho percorrido na modalidade<sup>3</sup> e identifiquei que um dos elementos indispensáveis nesse processo eram as memórias docentes. Assim, trabalhar práticas pedagógicas cotidianas a partir de memórias de professores foi sendo uma ideia justificada. Primeiro, por identificar o fechamento da quase totalidade de salas da educação de jovens e adultos pós-2010, o que particularmente me assustou, em função da grande demanda de jovens e adultos sem alfabetização e com baixa escolaridade existente no município, por entender que o processo de alfabetização e de escolarização é fator imprescindível para a conquista permanente da emancipação social; em segundo lugar, porque o trabalho com memórias revela por meio de *rastros* e *reservas* (RICOEUR, 2007) ações reconstruídas, ruminadas na e pela experiência dos rememoradores, capazes de transcender o momento histórico vivido, ultrapassando barreiras do presente e projetando-se como futuro possível. Reconhecendo que o trabalho com a rememoração exige cuidados específicos, tempos prolongados e emoções insurgentes optei por fazê-lo dialogicamente, ou seja, com possibilidades sempre abertas de idas e vindas.

As referidas epistemologias que tomei como fundamentos e concepções de memória foram produzindo complexamente a metodologia da pesquisa, que contou com um instrumento central de acesso aos memorialistas, denominado neste trajeto de *entrevista recursiva*. A formatação, então, da pesquisa recursiva, criada especificamente para atender à captura dos movimentos existentes-possíveis de práticas pedagógicas cotidianas dos professores de EJA teve por pressupostos, princípios e fins a abordagem qualitativa e a de abordagem *nosdoscom* os cotidianos (OLIVEIRA, 2012) sob as quais os processos de conhecer a realidade, de modo recursivo, rompe com a linearidade causa/efeito, produto/produtor (MORIN, 2011) e passa a se auto-organizar, autoproduzir e se autoconstituir

---

<sup>3</sup> A EJA, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) é reconhecida como *modalidade* da educação básica, ou seja, um modo de fazer, assim como a educação profissional, a educação especial e a educação a distância.

em ciclos retroativos permanentes. Os processos de recursão alinhados à memória colocaram os *praticantespensantes* (produtores) cotidianos em interação com situações vividas anteriormente (produtos) e os fizeram retroagir com olhares diferenciados sobre si mesmos e sobre a realidade rememorada.

Para respaldar este processo, faço no segundo capítulo uma recursão às memórias de campanhas, movimentos, projetos, programas e políticas de educação de jovens e adultos no Brasil, na perspectiva do direito. Enlaço, na rememoração reflexiva, hegemonias e contra-hegemonias vivenciadas em cada período histórico, percebendo participações, retrocessos, avanços, aberturas políticas, impedimentos legais e iniciativas democratizantes inteligíveis.

A rememoração dos acontecimentos e de experiências históricas vivenciadas no Brasil foi seguida de enunciados do direito internacional, explicitado nas conferências de educação de adultos – de 1949 à atualidade. Apreendo da incursão as conceituações de educação e de aprendizado por toda a vida – filosofia que sinaliza e fundamenta os sentidos em construção para a formação continuada de professores que me propus a realizar com e a partir deste trabalho de investigação.

Os processos de rememoração, compreendidos na experiência com a história e com as práticas pedagógicas cotidianas foram demandando a emergência de outras vozes – as locais, recentes, dos profissionais entrevistados, autorizando e visibilizando-os por meio de práticas pedagógicas rememoradas/lembradas.

As rememorações realizadas trouxeram à tona diferentes práticas pedagógicas sobre as quais decidi, para melhor compreendê-las sob dimensões epistemológicas sistêmicas, tomar como base a escrita e estética das entrevistas de Boaventura Santos (2009) e de Bourdieu (2012). Para isso, organizei-as em um subtópico que revelasse os sentidos singulares, realçando toda a força e beleza das experiências pedagógicas dos entrevistados, partícipes da pesquisa.

Cuidando de favorecer os possíveis leitores, inicialmente apresento o(a) professor(a) entrevistado(a) em sua construção social, cultural e pedagógica, e para cada partícipe traduzo de forma frasal uma característica que melhor a identifique. A sequência de perguntas e respostas aparecem como conteúdo central e articulador de interpretações que faço posteriormente, sempre em relação com as abordagens epistemológicas do estudo. *Traduzir* é, nesse momento, o termo ao qual recorro constantemente, por encontrar nele melhores maneiras de dizer minhas interpretações – inquietações, sentidos, sentimentos, olhares, complexidades...

As entrevistas não apresentaram roteiros fechados e definidos *a priori*, mas se apoiaram em concepções de práticas pedagógicas cotidianas da educação de jovens e adultos, de compreensões epistemológicas em construção e, principalmente, se organizaram em torno da concepção de contextos, enquanto “*una noción referida a un espacio social y no a una estructura sintáctica* (KALMAN, 2000, p. 25), e de identidades e práticas socialmente reconhecidas dos professores entrevistados. Assim, posso afirmar que, embora existam muitas semelhanças e aproximações entre as lembranças realizadas, todas elas foram intimamente tecidas nos sentidos particulares de cada entrevistado, o que me possibilitou, ao longo do processo da pesquisa, compreender distintamente práticas pedagógicas e usos docentes que as produziram de tais maneiras.

As diversas retroações identificadas nos processos de lembrança, em sintonia com as epistemologias em estudo foram permitindo que a terceira ramificação do trabalho se tornasse realidade – a formação continuada de professores. Sobre esse aspecto, considero que a experiência das práticas pedagógicas lembrada/narrada/compreendida (ausências e emergências) é traduzível à formação continuada docente, e quando multirreferenciada pode constituir-se como base epistemológica à modalidade de escolarização e campo de conhecimento da educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, a filosofia emanada da *VI Conferência Internacional de Educação de Adultos* (CONFINTEA VI), realizada no Brasil de 1 a 4 de dezembro de 2009, segundo a qual aprender é um ato *continuum*, tornou possível compreender a formação continuada de professores da educação de jovens e adultos como processo inerente a práticas sociais e educativas vividas cotidianamente, e para as quais se volta a reflexão de seus *praticantespensantes*. A formação passou a ser compreendida como relação complexa que se dá na/com e pelas práticas pedagógicas cotidianas, sem submeter-se a modelos aos quais professores devem se encaixar. Paiva (2004), sob a perspectiva do direito, afirma ser a educação continuada exigência social contemporânea, visto que jovens e adultos, alunos e professores participando efetivamente dos movimentos e espaços em que se educam na sociedade (movimentos sociais, trabalho, escolas etc.) são desafiados a continuar aprendendo, ressignificando seus *saberesfazeres*. A formação continuada de professores de EJA, indissociável desta ideia de aprender por toda a vida, considera:

[...] a condição de trabalhadores de professores e educadores, porque sujeitos de um continuado processo de aprendizagem e, portanto, também eles educandos culturalmente constituídos no resgate de suas identidades e, por fim, de educadores de sujeitos em quase tudo muito assemelhados às próprias condições, pela história

de lutas e carências que marcam trabalhadores e professores subalternizados – público da EJA – no país. (SOARES; PAIVA; BARCELOS, 2014, p. 4)

Sobre esse aspecto, se fez necessário trazer para o debate outras perspectivas de formação continuada de professores constantes na educação de jovens e adultos, compreendidas por suas especificidades de configuração da docência. A recursão na história e concepções dessas perspectivas se fez presente em todo o percurso do trabalho, de modo a desconstruir, reconhecer e enlaçar princípios organizativos possíveis à formação continuada de professores. Reconheço, pelas recursões epistemológicas realizadas, que perspectivas técnicas e crítico reflexivas são enfáticas, tanto no plano macro das políticas definidas para a EJA como nas vivências diárias quando professores desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Partindo dessa ideia, primeiro reflito sobre questões mais gerais que conceptualizam a perspectiva técnica de formação, destacando no processo elementos configuradores de um projeto de educação e sociedade pautado em intenções políticas e ideológicas alienantes, reprodutivistas e maniqueístas, nas quais alunos e professores são vistos como peças de uma engrenagem e de uma estrutura social dicotômica que favorece e reforça a desigualdade entre pessoas, grupos, culturas, saberes e práticas. Nessa abordagem, a técnica é entendida como professores por meio de um processo insípido de formação, que tem por objetivo a técnica de ensino em si. Todas as práticas pedagógicas que gravitavam em torno dessa perspectiva foram severamente questionadas pela abordagem crítico reflexiva da educação, desde as decisões, planos e projetos políticos até as formas organizativas das salas de aula, o livro didático, a organização curricular e as didáticas instrumentalizadoras.

Na atualidade, embora o combate seja permanente em relação ao tecnicismo, percebe-se que existe, por meio de processos de globalização da educação (da informática e de nanotecnologias), a tentativa de renovar esse modelo sob o pseudo binômio competência/habilidade. Projetos desenvolvidos por empresas e fundações filantrópicas têm cada vez mais se investido de especialistas em educação para dizer das competências e habilidades necessárias à preparação profissional para o mercado de trabalho, cabendo à educação escolar a tarefa de ensiná-las.

A partir destas reflexões sobre a perspectiva técnica de educação que afeta diretamente processos de formação de professores, proponho em meu trajeto recursivo um outro mergulho, desta feita no movimento crítico reflexivo da educação, sobre o qual apresento pressupostos de um referencial que até os dias atuais ainda validam práticas pedagógicas cotidianas na escola e diferentes discursos da área de educação. Para este referencial, a

educação é concebida como movimento de luta de grupos sociais e passa a ser entendida como mediação de um projeto social democrático.

A formação de professores, pautada por este referencial, produzirá dialeticamente projetos de libertação, pelos quais as minorias existentes, especialmente na escola pública e à margem da sociedade burguesa, se libertarão. A reflexão assume, neste marco teórico, o caminho mais adequado e utilizado pelas políticas e por agentes educativos e de formação, tornando-se (quase) inevitável nos cursos de formação de professores.

Colaboram intensamente para este processo as pesquisas e abordagens teóricas de Freire (1996), Giroux (1997), Schön (2002), Contreras (2002), Perrenoud (2002) e Alarcão (2010) com os quais busquei compreender o papel da reflexão enquanto fundamento da formação continuada de professores. É comum observar que as práticas de formação reflexiva se organizam pelo movimento da descrição, informação, confronto e reelaboração de práticas pedagógicas fundamentadas em conteúdos elaborados cultural e cientificamente, tendo por objetivo a elevação dos educandos, retirando-os de uma condição de oprimidos para a de libertos.

Embora reconheça a força e o poder que esta abordagem desenvolveu e que continua a exercer influências sobre os movimentos sociais, na educação e pela escola, acredito que os cotidianos traduzem pelos movimentos complexos que os tecem, melhores possibilidades de criação e de processos de democratização. Ressalto, porém, que os processos de formação de professores, especificamente os de formação continuada, ganham efetivamente outras conotações. Para esse referencial, os docentes são conduzidos a assumirem o protagonismo de suas práticas, ainda que somente no plano do discurso. Para que o protagonismo se efetive os marcos formativos são, em geral, a *crítica*, a *pesquisa* e a *reflexão*, sendo que este último lidera o *ranking* dos cursos de *capacitação*, formação em serviço e demais propostas e práticas de formação continuada de professores.

Diferentemente das proposições teóricas tecnicistas e crítico-reflexivas, compreendo que na formação continuada de professores da educação de jovens e adultos está implicada a uma diversidade de fatores, situações e possibilidades *pensadaspraticadas noscom* os cotidianos sociais e educativos, sendo imponderável pretender compreendê-las sob prismas teóricos-estruturais. A complexidade, perspectiva epistemológica que vem me ajudando a traduzir a realidade pesquisada, possibilitou pensar a formação continuada pelo movimento ininterrupto e interdependente das práticas sociais e pedagógicas produzidas pelos *praticantespensantes*.

Desta forma, encontrei em Paiva (2012), utilizando concepções freireanas para discutir modos de formação continuada com professores de EJA, dispositivos complexos, dos quais reforcei os pares *percebidos-destacados* e *inéditos-viáveis* como mobilizadores de reflexão e reconhecimento de práticas pedagógicas cotidianas existentes-possíveis. Neste processo, mais uma vez recorri à noção de tessitura do conhecimento em rede (ALVES, 2000) para enlaçar outros dispositivos teóricos e, simultaneamente, amplificar as possibilidades de *pensarfazer* formação continuada de professores.

Para o que interessa na discussão aqui proposta, destaco de Zeichner (2008) as concepções de Formação de Professores para a Justiça Social (FPJS); de Esteban (2013) a noção de formação continuada como prática social reconstrutiva; de Linhares (2004) a interpretação de formação continuada como relações integrantes de nossas vidas; de Ferraço (2008) a compreensão de formação continuada como tessitura e ampliação da rede de *saberesfazeres* dos professores; e de Oliveira (2008a) a concepção de formação continuada como processo dialógico que se dá entre os pares, com alunos e diferentes perspectivas teóricas. Os referidos educadores pesquisadores e suas respectivas abordagens não somente ajudaram a multirreferenciar meu sistema-de-interesses mas, simultaneamente, foram potencializando as redes de *saberesfazeres* em construção sobre formação continuada de professores na educação de jovens e adultos.

A multiplicidade de demandas e a vastidão de urgências produzidas por estas reflexões, revisitações, interpretações, reconstruções me possibilitou identificar e construir como recomendações um conjunto muito inacabado de movimentos existentes-possíveis à formação continuada de professores da educação de jovens e adultos. Complexamente, e com apoio em Boaventura Santos (2002), propus a partir dos pares ausências-existências e emergências-possibilidades quatro movimentos interdependentes à formação continuada de professores da educação de jovens e adultos: *rememorar-reconhecer*; *potencializar-valorizar*; *traduzir-compartilhar* e *reconstruir-emancipar*.

Os referidos movimentos, pela semântica dialógica que os articula, tornam possíveis processos de formação continuada de professores da educação de jovens e adultos para além das estruturas convencionais existentes. Cada um dos pares de movimentos acima mencionados coexiste nas relações produzidas cotidianamente pelos professores em seus contextos sociais e pedagógicos, representando para cada *praticantepensante* maneiras muito específicas de se construir e reconstruir a realidade.

Diferentemente de práticas pedagógicas convencionalmente instituídas, a educação de jovens e adultos envolve um conjunto de assimetrias, próprias dos sujeitos



*praticantespensantes* (professores e estudantes), com vida social bem mais experienciada. Compreender assimetrias em contextos educativos de muitas desigualdades, mas também de tantas potencialidades, exige olhares diversos e transversais para que se possa enlaçar, sempre mais, e continuamente, saberes, fazeres e poderes ausentes e emergentes, captáveis somente pelo movimento.

Ao traduzir as práticas pedagógicas cotidianas em sistema-de-interesses, articulando-as a princípios da multirreferencialidade; autopoiese; caos e instabilidade; religação de saberes; transdisciplinaridade; cotidianos; e de senso comum emancipatório, a formação continuada de professores e a EJA passa a ser compreendida como projeto educativo em movimento, que afetará a vida de todos os envolvidos com a modalidade de ensino na escola e nas demais práticas sociais.

Por fim, apresento com base nos objetivos propostos, sentidos que considero relevantes na construção do trabalho. Refiro-me, muito inacabadamente: a) aos *sentidos sobre memórias e histórias da educação de jovens e adultos*, matéria pela qual conduzi parte da pesquisa, permitindo não somente revisitar práticas pedagógicas, mas reelaborá-las e amplificá-las; b) *sentidos sobre os paradigmas epistemológicos emergentes* – constituição tecida mais como aposta do que como verdade teórica, sobre os quais pretendo continuar trabalhando para melhor traduzir práticas formativas docentes na educação de jovens e adultos; c) *sentidos sobre práticas pedagógicas docentes*, e tudo aquilo que apresenta como ausências e emergências para ser desensibilizado e potencializado; d) *sentidos sobre cotidianos* – compreendidos como lugar de múltiplas referências e acontecimentos políticos e pedagógicos produtores da emancipação social; e) *sentidos da formação continuada* – prática educativa interpretada pelos e nos movimentos criados pelos *praticantespensantes* cotidianos.

## 1 CONTEXTOS DA PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MULTIRREFERENCIADAS

— Não, eu sou consequente, eu não faço as coisas para pessoas, nem para ficar bem com ninguém, mas sim porque tenho convicção, uma consciência e porque tracei um caminho.

*Se me deixam falar – Domitilia Barrios de Chungara In: Moema Viezzer*

Pensar um percurso, andando, é inevitavelmente correr riscos, já que o movimento que se dá ao caminhar torna imperativas as imprevisibilidades, as mudanças e, quiçá, as transformações. Os riscos comprometem o andar e o andante, no sentido de colocá-los atentos e ativos às muitas possibilidades, sejam elas favoráveis diretamente ou não aos objetivos traçados. A aventura do andante reside necessariamente em percursos desconhecidos, sem os quais não seria possível o maravilhamento e o desejo permanente de continuar a aventurar-se.

Ao projetar um percurso, o andante produz diferentes contextos e por eles é também produzido num jogo incessante e transgressivo de idas e vindas, sabendo-se e ao mesmo tempo sem saber-se na trilha traçada, à procura do passo e do compasso que lhe fazem andarilho de si e do próprio caminhar.

Os contextos – como produções subjetivas dos andantes que se organizam em função de suas necessidades – são definidores de modos de andar, de resistências emergentes, de formas de pensar e criar a realidade – tudo o que faz, por assim dizer, o caminho. Contextos são plurais, porque singulares e autoprodutores.

Esta reflexão permite que eu tente, inicialmente, posicionar-me a respeito do processo metodológico da pesquisa, de seus pressupostos cambiantes e mutáveis, por assumir-me aprendente, aberto e andante de múltiplos caminhos, ora já conhecidos, ora inesperados, mas com um renovado desejo de aventura e do saber mais, próprio de quem vive/conhece e conhece/vive (MATURANA, 2002).

O modo como se organizou o processo metodológico da pesquisa articula concepções, interpretações e sentidos plurais, multirreferenciados por conceitos e perspectivas teóricas de diferentes campos de conhecimento e vistos a partir de diferentes ângulos, em função de

sistemas de referência específicos, constituindo-se um campo heterogêneo, *complexus*<sup>4</sup>, passível de alterações, reformulações e transbordamentos que ultrapassam o estatuto do meu *sistema-de-interesses* – práticas pedagógicas cotidianas na educação de jovens e adultos (EJA). A expressão *sistema-de-interesses*, aqui utilizada, substitui o uso corrente do termo *objeto de estudo* em pesquisas e trabalhos acadêmicos, por designar maior amplitude teórica; aproximar-se mais da ideia de complexidade e evitar a excessiva presença da concepção instrumental que o termo *objeto* traduz.

Um sistema não envolve simplesmente um pensamento – percepções e maneiras de pensar –, mas pressupõe o reconhecimento e a expansão de valores de diferentes maneiras produzidas pelos sujeitos *praticantespensantes*. Capra (2006) denomina o paradigma sistêmico de *ecologia profunda*, por compreender que todos se articulam a processos cíclicos da natureza individual e social de forma interdependente. Nesse sentido, o mundo é visto não como uma compilação de objetos isolados, mas será sempre resultante de interconexões e interdependências entre partes. “Quando percebemos a realidade como uma rede de relações, nossas descrições também formam uma rede interconectada de concepções e modelos, na qual não há fundamentos” (CAPRA, 2006, p. 48).

Ao me referir inicialmente à necessidade de definição de um percurso metodológico, andando, a preocupação vinculou-se ao campo de investigação delimitado na modalidade de ensino educação de jovens e adultos (EJA) – práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas e lembradas por professores e as muitas ausências e emergências (BOAVENTURA SANTOS, 2007) percebidas, imaginadas, sentidas, anunciadas, denunciadas no dizer dos sujeitos das práticas que, hermeneuticamente, são por mim entendidas como traduções de possíveis processos formativos e constitutivas de um pensar alternativo às próprias práticas. Portanto, pensar práticas em seus movimentos existentes-possíveis implica ampliar o foco das observações para a complexidade, compreendendo instabilidades e subjetividades do sistema.

Ao distinguir o dinamismo das relações presentes no sistema, o observador estará vendo um processo em curso, um sistema em constante mudança e a evolução, autônomo, com o qual não poderá pretender ter uma interação instrutiva, e estará, portanto, assumindo a instabilidade, a imprevisibilidade e a incontrolabilidade do sistema. (VASCONCELLOS, 2013, p. 151)

O trabalho metodológico que propus supôs o rompimento com modos disciplinares e instrucionais de pensar a realidade, restrita na maioria das vezes ao crivo de métodos

---

<sup>4</sup> A palavra *complexus*, etimologicamente, designa aquilo que é tecido junto. No paradigma da complexidade refere-se à articulação de diferentes saberes, processos que ocorrem simultaneamente.

científicos reducionistas, mononarrados e, por vezes, estéreis. Olhar e perceber a realidade na perspectiva plural implica poder compreendê-la a partir de aparatos teóricos, econômicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, educacionais, políticos, históricos etc. e, não apenas, reduzi-la a um conjunto de certezas prescritas por uma determinada racionalidade.

Neste sentido, a pesquisa realizada apresentou-se como um momento de reflexividade acerca de práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas na EJA no município de Açu<sup>5</sup>, Rio Grande do Norte (RN), no período de 2000 a 2010<sup>6</sup> por professores da rede municipal e estadual de ensino. Os alertas sobre o percurso metodológico trilhado assentaram-se em alguns eixos articuladores da observação realizada, pautados pela discussão epistemológica assumida; passaram pela identificação das singularidades dos contextos em que se produziam as práticas pedagógicas; envolveram o reconhecimento e a valorização dos sujeitos aprendentes da pesquisa, seus *espaçoslugares* de ação, assim como as experiências narradas como processo memorativo; e, por fim, os modos hermenêuticos de encaminhar as compreensões que se construíram no percurso da investigação.

### 1.1 A cigania<sup>7</sup> da pesquisa e a pluralidade epistemológica em que me debato

Neste tópico, apresento pressupostos teórico epistemológicos com os quais trabalho e organizo a metodologia da pesquisa, mesmo reconhecendo que a natureza social do sistema-de-interesses estudado – práticas pedagógicas cotidianas – integra sempre uma gama infinita de possibilidades de interpretação e compreensão. A subtopicalização adotada nesse percurso significa um modo específico de organizar os pressupostos, possibilitando aos leitores maior fruição de leitura.

---

<sup>5</sup>A grafia da palavra Açu com “c” e “cedilha”, toma como referência a forma primitiva/original indígena, que quer dizer aldeia grande.

<sup>6</sup>A escolha desse período (2000 – 2010) deu-se em função da maior abertura de políticas públicas em educação a essa modalidade de ensino, especialmente na esfera da rede municipal.

<sup>7</sup>Tomo de empréstimo a Paiva (2009) a ideia de busca *cigana* para o percurso da pesquisa, utilizada em tese de doutorado ao tratar do percurso metodológico.

### 1.1.1 Sobre práticas: domínios, artes, acolhimentos

De todas as dificuldades postas pelos modos atuais de fazer ciência social e produzir conhecimento, as práticas têm se apresentado como campos investigativos mais complicados, dada a irreduzibilidade de sua abrangência e caracterização heterogênea – *complexa*, melhor dizendo. As irregularidades, transições permanentes, reinvenções, dialogias e produções individuais livres engendram perfis e ações sempre transitórias, difíceis de captar sob o modelo da ordem, da redução e da análise.

As questões ordinárias, pensadas fora do estatuto cartesiano e positivista que vem orientando a produção do conhecimento científico, são excluídas antes mesmo de qualquer exame, recusam o recusado por ser ilógico e por não responder às antecipações (hipóteses), às probabilidades de cálculo. O mundo prático, segundo essa lógica, “é um mundo de fins já realizados, modos de emprego ou movimento a seguir” (BOURDIEU, 2009, p. 88).

Nessa perspectiva, as práticas não constituem campo/sistema-de-interesses congruente de pesquisa, pois não têm sustentação em premissas anteriores, não se limitam a alternativas estabelecidas externamente e inviabilizam a universalidade conceitual. Contrariamente a esses questionamentos, o paradigma da complexidade enlaça diversos motivos pelos quais acredita serem as práticas fonte e campo inesgotável de produção de conhecimento. Mas, como desenvolver pesquisas com práticas, sendo elas tão fugazes, sinuosas e transbordantes? O que pode torná-las captáveis e compreensíveis?

Para esses questionamentos, inicialmente, busco na ideia de *senso prático* de Pierre Bourdieu (2009) a compreensão de que o *tempo* é um dos elementos chave dessa discussão.

A prática se desenvolve no tempo e tem todas as características correlativas, como a irreversibilidade, que destrói a sincronização; sua estrutura temporal, ou seja, seu ritmo, seu andamento e principalmente sua orientação, é constitutiva de seu sentido. [...] a prática está ligada ao tempo, não somente porque se realiza no tempo, mas também porque ela joga estrategicamente com o tempo e particularmente com o andamento. (BOURDIEU, 2009, p. 135)

O *tempo*, acontecimentos, contextos podem constituir campos expressivos de pesquisa com *práticas*, sem a elas fracionar, nem tão pouco deduzir ou reduzir. Esses três elementos/dispositivos ajudam a colocar, em espiral, compreensões sempre inacabadas que, se postas à reflexão, serão reconhecidas como *conhecimento prudente para uma vida decente* (BOAVENTURA SANTOS, 2009). Afirmando o caráter irreversível do tempo, em que

práticas se criam e se desenvolvem, observa-se que pesquisas interessadas nesse campo irão preferir captar as táticas (CERTEAU, 2011) operacionais dos sujeitos, visto que as ações decorrentes de regulações estarão disponíveis por sua natureza fixa e controlável.

A concepção de práticas que busco traduzir como dispositivo de meu sistema-de-interesses tem relação estreita com a definição de *táticas* que Certeau (2011, p. 94-95) adota ao se referir às artes de fazer *nos* e *com* os cotidianos, frente a estratégias formais antecipadamente pensadas como relação hierárquica de *saberpoder*.

Ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] A tática é movimento. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante.

As práticas, por suas flexibilizações e capacidades reinventivas apresentam muito mais possibilidades do que a própria lógica formal pode assegurar – são percepções e ações produzidas a partir de princípios, engendramentos, acoplamentos irreduzíveis que sufocam e sacrificam o rigor e a exatidão. Para o reconhecimento de práticas ordinárias cotidianas, que são por si solidárias e emancipatórias, se faz necessário reinventar, auto-organizar o olhar do pesquisador para que as práticas possam ser traduzidas, pela pesquisa, em conhecimentos válidos.

Todas estas afirmações nos conduzem para muito longe das certezas, para muito longe do dogmatismo, para muito longe dos sistemas instáveis, do tempo reversível mecanicista. Mas, inversamente, nos traz para bem perto da realidade complexa, para bem perto do sentido da liberdade, difuso em tudo, para o âmago do caos, dos sistemas instáveis e do não equilíbrio, único espaço da criatividade, da invenção, da novidade criadora que é o *locus* por excelência da educação. (BERTICELLI, 2006, p. 149).

Nesse sentido, o exercício do "ver" deve ultrapassar a simples capacidade de codificação e decodificação da realidade observada; contrariamente poderá pressupor compreensões a partir de modos explicativos já existentes. “Isto significa que ver equivale a um *insight*, equivale a alcançar a compreensão de algo, utilizando todas explicações, metáforas, parábolas, etc., com que contamos” (VON FOERSTER, 1996, p. 59).

Por essa perspectiva Oliver Sacks (2006, p. 119) traduz, a partir do caso de Virgil<sup>8</sup> – deficiente visual que se submeteu a um transplante de córneas para voltar a "ver", sua compreensão neurocientífica de visão. Para ele, ver envolve percepções, sentidos e experiências. “Quando abrimos nossos olhos todas as manhãs, damos de cara com um mundo que passamos a vida *aprendendo* a ver. O mundo não nos é dado: construímos nosso mundo através de experiência, [...] memória e reconhecimento incessantes”.

Ver as práticas por este prisma da complexidade, me faz também aludir a Manoel de Barros (2003) em uma de suas encantadoras complexidades (articulação poética) com sua infância, no poema *Ver*:

Nas férias toda tarde eu via a lesma no quintal.  
 Era a mesma lesma.  
 Eu via toda a tarde a mesma lesma se despregar de sua concha, no quintal, e subir na pedra.  
 E ela me parecia viciada.  
 A lesma ficava pregada na pedra, nua de gosto.  
 Ela possuía a pedra? Ou seria possuída?  
 Eu era pervertido naquele espetáculo.  
 E se eu fosse um voyeur no quintal, sem binóculos?  
 Podia ser.  
 Mas eu nunca neguei para os meus pais que eu gostava de ver a lesma se entregar à pedra.

A referida prática seria pensada pelo ato de repetição da lesma (a mesma?), ou seria essa prática alterada pela experiência humana subversiva? “Eu nunca neguei para os meus pais que eu gostava de ver a lesma se entregar à pedra” demonstra a infinidade de relações que se pode estabelecer com essa prática. As práticas, portanto, não são compreensões unicamente de exterioridade, mas uma construção interna do sujeito que vê e sabe que vê.

Quando me proponho a realizar uma investigação com, sobre e a partir de práticas pedagógicas cotidianas na EJA, no intuito de compreendê-las como tradução formativa docente, parto do interesse de desinvisibilizar conhecimentos que os professores têm/produzem e que são marginalizados pela razão indolente (BOAVENTURA SANTOS, 2007). Acredito haver, por esta perspectiva, um desperdício de experiências, visto que as monoculturas em que se assenta a razão indolente tornam invisíveis, ou não credíveis tudo aquilo que não cabe em sua grade. Desinvisibilizadas as experiências, anteriormente entendidas como não-existências, não-lugares, é possível percebê-las como potencialidades e possibilidades, ou seja, pode-se compreendê-las como entre-existências, ou entre-lugares. Ainda não é, mas potencialmente se inscreve como o vir-a-ser.

---

<sup>8</sup> A narrativa completa encontra-se no texto *Ver e não ver*. In: SACKS, Oliver. *Um antropólogo em marte*, 2006.

A esse respeito, vejo com base nos pressupostos epistemológicos de Boaventura Santos (2002) possibilidades de valorizar experiências docentes, produzidas cotidianamente na educação de jovens e adultos, reveladoras de processos formativos continuados. O referido autor fez em sua trajetória de pesquisas e estudos, reflexões teóricas e epistemológicas acerca de um projeto de investigação denominado *A reinvenção da emancipação social* que propôs estudar alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global a partir de movimentos sociais organizados e de ONGs que têm lutado contra a exclusão e discriminação em seus grupos e países. O projeto foi mobilizado em função dos seguintes fatores e circunstâncias: primeiro, ser desenvolvido fora da esfera hegemônica da ciência social, criando desta forma uma comunidade científica internacional independente, capaz de pensar a partir de visões marginalizadas; segundo, o projeto cruzou diferentes tradições teóricas e metodológicas das ciências sociais – culturas e conhecimento, conhecimento científico e conhecimento não científico; e, em terceiro, o projeto debruçou-se sobre movimentos, lutas e iniciativas invisibilizados pela lógica moderna de conhecimento e do capitalismo.

A pesquisa conduziu Boaventura Santos (2002) a três conclusões: primeiro, perceber que a experiência social em curso no mundo é bem maior e diversificada do que as tradições científicas e filosóficas reconhecem; segundo, que a riqueza da diversidade está sendo desperdiçada; e, em terceiro, que o combate a esse desperdício de experiências exige ir além das convencionalidades da ciência social. Afirma: “Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social” (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p. 2), é preciso proceder a crítica ao modelo de racionalidade ocidental já existente.

Inicialmente, procede a crítica ao modelo de racionalidade indolente, para depois propor um outro tipo de racionalidade denominada razão cosmopolita que se funda em três procedimentos sociológicos: *a sociologia das ausências*, *a sociologia das emergências* e o *trabalho de tradução*. Esses procedimentos vinculam-se ao confronto que o autor faz à razão indolente, nas formas de razão metonímica e de razão proléptica.

A *razão metonímica* é uma forma de racionalidade que opera egoisticamente, tomando o todo como referência absoluta sobre as partes. Não existem forças individuais, locais, residuais que não estejam ligadas ao todo e que sejam dele dependentes; não há saber fora da hegemonia de seu registro; tudo que é produzido como existente está necessariamente inscrito nas formas de governo da totalidade. Essa racionalidade se efetiva, concretamente, por exemplo, pela dicotomia e hierarquização das relações: tudo/nada; teoria/prática; branco/negro; científico/não científico; escolar/não escolar etc.



Decorrentes desses processos dicotômicos e hierárquicos, Boaventura Santos (2002) apresenta duas consequências que considera indispensáveis para a compreensão de como a razão metonímica opera e se efetiva como racionalidade dominante. A primeira decorre do entendimento exclusivista e exaustivo como se vê essa razão, especialmente nos domínios ocidentais em que se faz soberana. A crítica, nesse sentido, procede pela compreensão de que as experiências existentes no mundo são bem maiores do que aquelas abrangidas pela modernidade ocidental; a segunda consequência decorre do fato de que, para a razão metonímica, as partes não existem fora da relação com a totalidade, e por isso é internamente seletiva. A crítica que procede a essa compreensão limitada, é a de que a produção social considerada inexistente continua a se expandir sob a forma de conhecimento marginal, tornando-se a cada dia possível para seus usuários.

Pode-se conceber a razão metonímica como produtora de não existências, o que, de acordo com Boaventura Santos (2002, p. 12), significa que “há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível”. As não existências decorrem de cinco lógicas ou monoculturas, evidenciadas por este modelo de racionalidade indolente. São elas: a monocultura do saber e do rigor do saber; a monocultura do tempo linear; a lógica da classificação social; a lógica da escala dominante; e a lógica produtivista, cada uma delas produzindo, a partir de seu interior, exclusão, hierarquização, seletividade, ausências.

A produção social das não existências, por meio das monoculturas em que se assenta a razão indolente, resulta na subtração do mundo, na contração do presente e, por conseguinte, no desperdício da experiência. Neste sentido, a *sociologia das ausências* irá atuar contra esses desperdícios, desinvisibilizando tudo aquilo que a razão indolente invisibilizou, porque não permite considerar que exista com suas monoculturas.

A sociologia das ausências visa, assim, criar uma carência e transformar a falta da experiência social em desperdício da experiência social. [...] cria as condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo e, por essa razão, contribui para ampliar o mundo e dilatar o presente. (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p. 15)

A *sociologia das ausências* contrapõe-se a esta razão, legitimando a produção das não existências como conhecimentos válidos, tornando presentes as ausências. Esse trabalho será realizado tomando por base a ideia de *ecologias*, visto que para Boaventura Santos (2002), não existe saber mais e saber menos, nem melhor e nem pior, o que existe são saberes diferentes produzidos nas interações subjetivas entre os sujeitos, e que serão úteis em

determinadas circunstâncias e desnecessárias em outras. Tornar existentes as não existências significa colocá-las em relação de fato horizontalizadas, ou ainda, compreendê-las em redes de conhecimento, nas quais tanto os saberes formais como os não formais se tecem e são tecidos.

São cinco as *ecologias* propostas que irão ajudar na compreensão e superação das monoculturas hegemônicas: ecologia dos saberes; ecologia das temporalidades; ecologia dos reconhecimentos; ecologia das trans-escalas; e ecologia da produtividade. Embora todas elas colaborem diretamente com o sistema-de-interesses estabelecido nesta investigação – as práticas pedagógicas cotidianas na EJA, trabalhei mais intensivamente com a *ecologia dos saberes*, visto que com ela pude compreender mais amplamente os *saberes-fazeres* adotados e rememorados pelos professores entrevistados. A ideia foi fazer, a partir desta ecologia, um trabalho de reconhecimento dos saberes produzidos à margem do saber formal, recolocando-os na rede ecológica de conhecimentos por meio de processos reflexivos de formação continuada.

A professora-pesquisadora Inês Barbosa de Oliveira (2008d, p. 85), no livro *Boaventura & a educação*, organizou e distribuiu pontualmente, em um quadro sinóptico, as monoculturas (as lógicas de sustentação, concepções e o que produz), simultaneamente às formas ecológicas de superação e a seus procedimentos, de modo que explicita as características conceituais tanto das monoculturas como das ecologias. Reproduzo esse quadro na íntegra, por considerá-lo, para esses termos de uso, o que melhor traduz esses sistemas, sem ferir a originalidade das ideias postas pelo seu criador.

Tabela 1 - Monoculturas, suas lógicas e superação

	<b>Cultura</b>	<b>Lógica</b>	<b>O que é</b>	<b>Não-existência produzida</b>	<b>Superação</b>	<b>Procedimento</b>
01	monocultura do saber	do saber formal	a ciência moderna e a alta cultura como critérios únicos de verdade	ignorância	Ecologia dos saberes (transformação da ignorância em saber aplicado)	Identificar contextos e práticas em que cada saber opera e supera a ignorância (saber aplicado)
02	monocultura do tempo linear	do progresso do desenvolvimento	a história tem sentido único e conhecido para melhor	tradicional residual subdesenvolvido atrasado	Ecologia das temporalidades (relativização do tempo linear, valorização de outras temporalidades)	Libertar as práticas sociais de seu estatuto de resíduo, multitemporalidade da sociedade
03	monocultura da naturalização das diferenças	da estratificação social	distribuição da população pelas categorias que naturalizam hierarquias	“inferioridade”	Ecologia dos “reconhecimentos” (as diferenças subsistem sem hierarquia, sem desigualdades)	Nova articulação entre o princípio da igualdade e da diferença, reconhecimentos recíprocos
04	cultura da universalidade	da escala global	a escala adotada como primordial determina a irrelevância das outras	particular local	Ecologia das trans-escalas (ampliação da diversidade de práticas sociais de modo a oferecer alternativas ao globalismo localizado)	Desglobalização conceitual do local para identificar o que não foi integrado na globalização hegemônica, favorecendo a globalização contra-hegemônica
05	monocultura do produtivismo	da produtividade capitalista	o objetivo racional da sociedade é o crescimento econômico infinito	improdutividade esterilidade	Ecologia da produtividade (formas de produção; recuperação da credibilidade dos objetivos de distribuição)	Recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção

Fonte: OLIVEIRA, 2008d.

A *razão proléptica* manifesta sua indolência quando concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear, e sob a qual produz a não existência residual, tradicional, atrasada ou subdesenvolvida, como aponta Oliveira (2008d) no quadro sinóptico anteriormente apresentado. Essa monocultura se efetiva pela ideia de progresso e desenvolvimento, contraindo o presente e dilatando infinitamente o futuro, porque para ela “a história tem o sentido e a direção que lhe são conferidos pelo progresso, e o progresso não tem limites, o futuro é infinito” (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p. 21). A crítica feita à razão indolente sob a face de razão proléptica é, sobretudo, por esta desconsiderar a pluralidade de tempos, cíclicos, individuais e circunstanciais existentes, em nome de um tempo linear definido antecipadamente, como se a ele pudessem ser reduzidas as múltiplas

incertezas do tempo futuro. Contrair o futuro passa a ser o procedimento utilizado para superar a lógica dessa totalidade do tempo linear; contrair esse tempo futuro será papel da sociologia das emergências.

O trabalho da *sociologia das emergências* presidido pelo conceito de *Ainda-Não* (o que existe em forma de tendência) proposto por Ernest Bloch (1995 apud BOAVENTURA SANTOS, 2002) se efetiva quando são reconhecidas, no presente dilatado, capacidades e possibilidades de um futuro contraído porque vinculado a possibilidades efetivas. Percebê-las é uma tarefa complexa, dada a inscrição de componentes de escuridão e incertezas em suas origens, ou seja, tudo aquilo que é reconhecido como potência e potencialidade o é parcialmente, visto que o futuro é incerto e, portanto, imprevisível. Neste sentido, Boaventura Santos (2002) irá alertar para o não desperdício de oportunidades, percebidas por meio de potências e potencialidades inscritas na realidade do tempo presente como *Ainda-Não*.

Partindo do pressuposto de que a ampliação do presente implica a contração do futuro, Boaventura Santos irá concluir, com base em uma das categorias modais da existência, de Bloch (1995, p. 244-245 apud BOAVENTURA SANTOS, 2002, p. 23) — “a possibilidade” —, que esta é o movimento do mundo e se inscreve na realidade sob a forma de *carência* (falta de algo), de *tendência* (processo e sentidos), e de *latência* (Tudo e Nada). A *sociologia das emergências*, pautada por esse movimento dos possíveis irá proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes.

Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica que visa um duplo objetivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições. (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p. 24)

Assim, compreende-se que a amplificação simbólica realizada pela *sociologia das emergências* busca em determinadas práticas, experiências e formas de saberes o que nelas existe como tendência ou possibilidade futura. O trabalho da *sociologia das emergências* será o de identificar sinais, pistas ou traços de possibilidades futuras em tudo o que existe, inclusive naquilo que ainda não está plenamente formado como potencialidade.

Tomando por pressupostos esses procedimentos sociológicos, o trabalho de pesquisa não somente atende a especificidades do sistema-de-interesses, como me empodera de uma necessidade permanente de conhecer/compreender a realidade na qual venho atuando. Essa necessidade passa a ser entendida como processo formativo continuado, requerendo a criação de veredas que atendam meus objetivos, iniciais e emergentes, fruto da dinamicidade do fazer

pesquisa com as *práticas*, e tudo aquilo que nela compreendo/interpreto como ausências e emergências.

Nessa perspectiva, tanto o pesquisador como o sistema-de-interesses se ampliam, se fortalecem, embora nem sempre esse jogo dinâmico de ajustes, trocas, mudanças seja percebido pelo pesquisador no processo, movimento que, possivelmente, será reconhecido mais tarde como tempo experienciado. Durante o processo, a experiência é tecida (in)voluntariamente em conjunção a outras tantas diferentes experiências, potencializando o sentir, o ser e o ver do pesquisador, ao mesmo tempo em que o sistema-de-interesses por ele criado é potencializado.

De acordo com Borba (2001), a capacidade de movimentar-se e movimentar o sistema-de-interesses ocorre na ação criativa e interativa de quem se autoriza — enquanto sujeito autônomo ao ser perturbado, motivado —, a reinventar esse sistema, ou seja, a capacidade reinventiva é inerente a quem reflete sobre contextos complexos a partir de múltiplas referências em rede, e não se deixa capturar por fórmulas externas matematizadas, estéreis e reducionistas. Assim, como o próprio termo sugere, um sistema só é possível a partir das muitas interações entre as partes, quais sejam: perturbações, ruídos externos, atritos, conexões etc.

As práticas pedagógicas cotidianas, como sistema-de-interesses polissêmico, abrem-se ao pesquisador, autorizando-o a compreendê-las a partir de vários ângulos e perspectivas, o que exige estar implicado com problemáticas e possibilidades que as envolvem, desde questões externas (normas, regras e oficialidades) àquelas criadas internamente (táticas, linhas de fuga etc.)

Ardoino (2010) ao discutir a questão dos propósitos do pesquisador com o sistema-de-interesses ressalva que ao invés de pensá-lo por suas propriedades, como sugere o pensamento reducionista, se faz urgente refletir sobre ele na totalidade, e isso acontece de modo complexo quando se opera “de dentro”. Ainda, o citado autor explica que a visão reducionista isola as propriedades do sistema-de-interesses dentro de uma ordem em que o pesquisador, externamente, observa frequências e variáveis para, em seguida, generalizá-las.

No trabalho da sociologia das ausências o papel do pesquisador é, também, desinvisibilizar e recuperar as experiências desperdiçadas, identificar e valorizar práticas subalternizadas, a fim de melhor apreender a constelação de *saberesfazerespoderes* existentes-possíveis. Articulados às práticas pedagógicas cotidianas, o trabalho da sociologia das ausências visa a considerar as múltiplas relações produzidas pelos os *praticantespensantes* nos diferentes contextos de uso educativo-pedagógico.

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. (OLIVEIRA, 2008d, p. 70)

São esses domínios, artes de *saberfazer* que acolho/produzo neste trajeto teórico e metodológico da pesquisa, na tentativa incessante de aprender e operar mudanças sobre o trabalho com práticas pedagógicas cotidianas.

### 1.1.2 Cotidianos pensados/praticados em minha trajetória na EJA

As práticas pedagógicas cotidianas, por elas mesmas, são repletas de plurais situações reguladas e emancipatórias, sendo que estas últimas estão implicadas com as primeiras, seja pelo enfrentamento, formas de resistência, modos de reinventá-las e/ou até mesmo pelas não existências que algumas situações regulatórias provocam. Portanto, consideram-se as práticas campo complexo e multirreferenciado, entendendo que tanto regulações quanto emancipações têm seus níveis de complexidades, e mesmo se hierarquizando no plano formal se diferenciam no uso cotidiano. Oliveira, (2008d, p. 70) referindo-se ao trabalho das sociologias das ausências afirma que: “[...] 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”.

As práticas pedagógicas na escola são reconhecidas predominantemente, de acordo com a racionalidade metonímica, pelas regulações de currículos prescritivos; pela distribuição hierárquica dos alunos em sala de aula; pela organização do conhecimento por disciplinas; pelas formas pontuais de avaliar; pelo tempo de aulas; pela organização espacial da sala e da escola; e, até mesmo, pelos modos de pronunciamento dos alunos, professores, gestores e demais envolvidos no processo escolar.

Fáceis de captar por sua natureza repetitiva, as práticas pedagógicas reguladas são frágeis conceitualmente, pobres em diversidade metodológica e, mesmo quando se resiste à invenção e criação de novas práticas (tais como percebidas em projetos interdisciplinares, transdisciplinares, ecologizantes e atividades de caráter mais socializante, democratizante), ainda assim estão propensas à crítica, por se respaldarem em modelos unilaterais.

Os cotidianos das escolas, no qual os sujeitos tecem suas redes de fazeres, onde vivem, agem, sentem, sofrem, amam, os seus "praticantes ordinários" só existem quando cessa a busca da visibilidade "panóptica" de uma escola abstrata, vista do "alto". (OLIVEIRA, 2008d, p. 59)

Sob esses contextos heterogêneos das práticas pedagógicas cotidianas na educação de jovens e adultos, construiu-se a cigania desta pesquisa, especificamente quando nessas práticas surgiam, entre professores e supervisores pedagógicos, inquietações do tipo: “O que fazer para que os alunos permaneçam em sala de aula?” “Que atividades pode-se desenvolver para garantir uma aprendizagem significativa aos alunos?” “Como podemos reivindicar melhores condições de trabalho pedagógico à educação de jovens e adultos?”

A busca por respostas prontas e urgentes requeridas pelos professores, inquietava-os, e também colocava em cheque a ação de supervisores pedagógicos e de todos os envolvidos teoricamente com as discussões e as práticas da EJA. Atualmente, mediante tais preocupações e, lembrando esses fatos junto aos professores entrevistados, percebo que duas questões se apresentam como interpretativas das inquietações acima descritas: a primeira, relaciona-se à não experiência dos professores com aspectos inerentes à EJA (público, formato, imprevisibilidades); e, a segunda refere-se ao modelo pedagógico (de escola, ensino, aprendizagem) construído pelos professores durante a formação inicial, quase sempre muito direcionado ao público infantil.

Romper com modelos explicativos da realidade educativa, sobretudo com modos de interpretá-la na escola, conduz o pesquisador interessado em democratizar a relação pesquisador-pesquisandos ao *mergulho* (ALVES, 2008) nas diferentes práticas desenvolvidas pelos *praticantes pensantes*, ajudando-o a navegar em universos marginalizados pela lógica social indolente da ciência moderna. A esse respeito, as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos privilegiam a produção da existência dos conhecimentos, de crenças e valores que ocorrem simultaneamente pelas interações entre diferentes *saberes-fazeres* vivenciados na escola.

Pesquisando os cotidianos, nos cotidianos, aprendemos com os nossos parceiros de pesquisa, incorporamos às nossas “variáveis” elementos da vida de todos que, se não servem para a construção de um modelo explicativo das ações pedagógicas empreendidas por eles, nos ajudam a ingressar na rede de valores, crenças e conhecimentos que nelas interferem (OLIVEIRA, 2008f, p. 51)

Quando estudioso iniciante da modalidade, fui muitas vezes tomado por esses questionamentos, e como uma espécie de pedido de socorro, alguns professores me perguntavam sobre o que fazer com os problemas específicos de suas práticas pedagógicas. Intrinsecamente, para além da preocupação com a atividade docente – o *quefazer* didático

cotidiano coexistia uma responsabilidade ética com as pessoas jovens e adultas que estavam sob sua orientação no processo formativo escolar. Havia um desejo de *saberfazer* coerente com necessidades dos estudantes que, na maioria das vezes, nem por eles próprios era sabido. Hoje, percebo que a vontade e as necessidades docentes não eram apenas de um procedimento metodológico adequado, mas estavam implicadas com questões maiores, como o direito de aprender, viver bem e ser feliz.

Essas e tantas outras questões impulsionaram uma cigania formativa com a modalidade de ensino e com a área de estudos da educação de jovens e adultos, visto que os saberes pedagógicos produzidos, até então, não se apresentavam suficientes para compreender as questões sempre emergentes na modalidade. Os referenciais teóricos técnicos das *práticas* emergiam com frequência nos referidos contextos, como uma espécie de roteiro sobre o que e como fazer, a fim de atender urgências descritas pelos professores.

Os problemas, aparentemente apresentados como instrumentais, recebiam soluções também instrumentais que, por conseguinte, eram fragilizadas e colocavam à prova as intervenções realizadas. Professores e supervisores pedagógicos sentiam-se ameaçados pelos problemas cotidianos apresentados por alunos e por todas as complexas redes de interesses, didáticas, aprendizados técnicos – todos postos em linha tênue por exigências de uma razão indolente que mais produz desperdícios do que propriamente legítimas experiências.

Essa primeira tentativa de entender as práticas pedagógicas cotidianas por meio da resolução técnica aumentou, na maioria das vezes, as fragilidades com o trato pedagógico, mas contribuiu para que novas leituras e compreensões fossem buscadas, estudadas, problematizadas e enlaçadas, abrindo no imaginário de minha formação, enquanto pesquisador participante, vieses possíveis de interpretação e mediação das práticas pedagógicas.

Assim, minha formação de pesquisador esteve diretamente implicada com as próprias práticas, que eram também semelhantes às práticas pedagógicas de professores de sala de aula da educação de jovens e adultos. Borba (2001, p. 105), na esteira da discussão sobre multirreferencialidade, afirma que o pesquisador “está emocionalmente implicado com seu material, com o qual ele se identifica; o que, em última análise, torna a angústia inevitável.” Dessa forma, sentia-me angustiado diante das problemáticas narradas pelos professores e também com uma certa impotência didático-pedagógica para encaminhar, com eles, possíveis soluções para as situações apresentadas. Mas, essa impotência provisória logo dava margem a novas buscas, estudos e pesquisas em materiais específicos e a outros correlacionados, pois, afinal, um sujeito implicado não se reserva o direito de permanecer impotente.



Essa ideia de implicar-se às práticas cotidianas como pesquisador, já vem sendo desenvolvida por Nilda Alves (2008, p. 17) uma das professoras-pesquisadoras e fundadoras das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos ao se referir à complexidade que tece os cotidianos e com a qual venho aprendendo essa nova abordagem. De acordo com a professora-pesquisadora “É preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar”, movimento ao qual denomina de *o sentimento do mundo*.

[..] ao contrário da formação apreendida e desenvolvida na maioria das pesquisas do campo educacional, inclusive em muitas sobre os cotidianos escolares, que, de maneira muito frequente, têm assumido uma forma de pensar que os vem negando como *espaçotempo* de saber e criação, vou reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como de grande diversidade. (ALVES, 2008, p. 18)

Após essas primeiras experiências, de pouco êxito, com abordagens mais instrumentalizadoras direcionadas às práticas pedagógicas cotidianas, iniciei uma busca em referenciais com características mais críticas, especificamente de orientação sócio-histórica, e o saber/fazer docente e a orientação pedagógica passaram a se ancorar, em fundamentos teóricos críticos, de base marxistas, na tentativa de combater concepções reprodutivistas e funda práticas políticas de transformação da educação. Essa busca não se deu simplesmente de forma individual, mas esteve articulada às discussões promovidas por instituições formadoras (universidades, secretarias de educação) em que estava envolvido acadêmica e profissionalmente.

As práticas pedagógicas cotidianas, grávidas de sentidos, imaginação e inteligências, permanecem colocadas de lado por essas perspectivas críticas, pelo menos do ponto de vista de seu reconhecimento; as discussões originavam-se sempre de um saber externo, embora "politicamente" bem-intencionado, com características de colonização, descartando e pondo à margem qualquer iniciativa de criação, subversão e transformação que não estivesse no registro da referida abordagem. Atualmente, rememorando esses processos das práticas pedagógicas vividas cotidianamente, percebo que muitas táticas foram desenvolvidas dentro do *espaçotempo* da formalidade, que muito serviu aos usuários (professores, alunos e supervisores pedagógicos) nos momentos difíceis de consumo de abordagens externas.

No contexto de uso das abordagens críticas, alguns aspectos se destacavam para caracterizar o trabalho pedagógico cotidiano dos professores da EJA. Ao invés de simplesmente decodificarem conteúdos programáticos, de inculcar valores na maioria das vezes sem relação com situações da vida social dos alunos, as abordagens críticas realizavam

uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, enfatizando nos processos de ensino-aprendizagem questões políticas, culturais e econômicas.

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. (SILVA, 2007, p. 30)

Esse contexto se caracterizou como um dos movimentos teóricos de maior repercussão em minha formação de professor, militante e pesquisador na educação de jovens e adultos, dada a natureza de denúncia e anúncio proferido por seus idealizadores. As discussões realizadas nos momentos de formação apontavam para a educação de um sujeito social crítico – politizado, capaz de se perceber dentro de uma estrutura de opressão, vítima de sistemas sociais desiguais e injustos.

As abordagens críticas têm papel fundamental no desvelamento de artefatos sociais que promovem desigualdades e injustiças entre classes dominantes e classes dominadas, e o que a partir dessa relação é produzido – marginalizações, segregações e exclusões. A escola, a igreja, a família são alguns desses artefatos, que sob essa ótica sofrerão críticas radicais, pois são vistas como reprodutoras de uma ideologia inoperante para as classes dominadas, servindo exclusivamente a uma minoria – as classes dominantes. Os referidos artefatos ajudam a reproduzir, por meio de conceitos, valores, crenças e hábitos um ideal de ser humano e sociedade que só legitima a realidade já existente – poucos com muito e muitos com pouco.

Observe-se que essa lógica reduz a pluralidade da vida cotidiana à condição de um único *status* social – a de classe dominada, invisibilizando, para além da marginalização proporcionada pela classe dominante, um conjunto infinito de outras práticas. Na tentativa de unificá-las acaba perdendo de vista a diversidade existente nos cotidianos, sobretudo da produção de *saberesfazerespoderes* tecidos clandestinamente. Reconheço com Oliveira (2002, p. 16) que “Diversidade é diversidade, sem possibilidades de simplificações que, se nos dão algum conforto porque pensamos compreendê-la, falsificam sua realidade de existência múltipla.”

A função da escola, nesta abordagem, se apresenta como espaço/lugar de politização polarizada, e tudo que nela existe formalmente (currículo, avaliação, gestão, organização espacial, livro didático, sirenes, fardamentos etc.) passa a receber intensas críticas, pois representa ocultamente um manejo das classes dominantes sobre as classes dominadas. Sob

este aspecto, a crítica procede, encerra a discussão, mas deixa de lado práticas emancipatórias criadas solidariamente pelos *praticantespensantes* nos *espaçostempos* cotidianos. A esse respeito Boaventura Santos (2009, p. 108) afirma que “a solidariedade enquanto forma de conhecimento é a condição necessária da solidariedade enquanto prática política”, mas só será viabilizada quando passar a ser vista como um novo senso comum político.

Desse contexto das teorias críticas, os processos de reflexão sobre projetos, programas e propostas se ampliaram, incentivando professores à participação mais efetiva nas tomadas de decisão locais, fazendo-os se perceberem sujeitos sociais mais ativos e capazes de lutar por uma escola pública de qualidade, incluindo simultaneamente nesse processo o direito a condições dignas de trabalho, o reconhecimento profissional e garantias salariais condizentes com a carreira do magistério.

Nesse sentido, práticas culturais, vivências populares e um conjunto de direitos negados principalmente à classe trabalhadora (moradia, saneamento, lazer etc.) passaram a nortear metodologicamente a construção de projetos educativos de escola, nem sempre com sucesso. Ainda era muito forte a presença de modelos didáticos técnicos, de base metodológica simplista, que se desenvolviam mais facilmente, secundarizando propostas de caráter mais reflexivo. Na experiência com educação de jovens e adultos percebia, pelas práticas de formação em que me envolvia, a tentativa de alguns setores da educação de enquadrar reflexões políticas em manuais de ensino, também sem muito sucesso; percebi, também, que alguns setores mais populares da educação desenvolvam propostas bem específicas, dando-lhes um caráter essencialmente político (o caso das propostas de alfabetização elaboradas e desenvolvidas por sindicatos de trabalhadores).

Com base nesses referenciais, as práticas pedagógicas passaram a ser entendidas enquanto *práxis*, sob as quais os sujeitos praticantes (estudantes) em processo inicial de formação escolar, podiam se reconhecer como homens e mulheres vitimados por forças hegemônicas da sociedade capitalista. Assim, imaginava-se que as formas reflexivas críticas ajudariam no movimento de deslocamento de um estágio ingênuo (de “analfabeto político”, de “apolítico”) para um estágio libertador (de consciência crítica, politizada). Embora a intenção fosse considerada positiva, percebia-se que eram feitas muitas reflexões em torno de processos sociais ausentes (serviços de saúde, de educação, habitação etc.) sem desinvisibilizar não existências – conteúdos da vida e das práticas cotidianas.

Os estudos freireanos, reconhecidos como pensamento teórico crítico, junto a concepções de educação popular, se apresentaram nesse contexto como possibilidade reflexiva de anúncio e denúncia. Freire (1987), em sua *Pedagogia do Oprimido*, faz opção

teórica pela *existência* e não somente pelas *ideias* como propunham pedagogias anteriores. Seu foco são as práticas culturais individuais (universo cultural dos alfabetizados) que, se colocadas em reflexão constituir-se-ão em práticas de liberdade. Neste sentido, afirmava que práticas de liberdade só se efetivam por meio de uma pedagogia em que os oprimidos tenham condições de se reconhecerem autores de sua própria destinação histórica.

A pedagogia freireana, na atualidade, continua contribuindo e reinventando processos formativos e práticas organizativas dos docentes na educação de jovens e adultos. Sua proposta antropológica de saber cultural é, por excelência, a mais difundida e reconhecida quando se discute e se teoriza a educação de pessoas jovens e adultas, especificamente dos meios populares e/ou de grupos minoritários.<sup>9</sup>

As abordagens por esse marco de concepções foram as que mais intensamente contribuíram com os processos das práticas pedagógicas cotidianas e com o processo formativo deste pesquisador, levando-me à continuidade da produção do sistema-de-interesses que atualmente defendo. Por meio de abordagens críticas, as pessoas jovens e adultas em processo de formação escolar passaram a ser vistas como sujeitos sociais, trabalhadores e trabalhadoras penalizados pelas estruturas sociais de classe e pelas ideologias subjacentes. Os professores e os professores-supervisores passaram a ser vistos como animadores de culturas, articuladores de saberes de experiências feitas, e passaram também a atuar como coordenadores de aprendizagens políticas, denunciadores de problemáticas sociais e anunciadores de um mundo em que a igualdade de condições e de acesso deve ser respeitada.

Do ponto de vista operacional, infelizmente, na realidade escolar vivenciada no município de Açú/RN, as práticas pedagógicas cotidianas, embora tenham sido questionadas substancialmente, sofreram poucas alterações, mudanças e/ou transformações (especialmente no que se refere aos resultados de desempenho dos alunos, apresentados pela escola). As metodologias utilizadas continuaram com fortes características instrumentalizadoras, valendo-se de atividades precipuamente de repetição, memorização, verificação e prontidão. As reflexões, embora necessárias, ao se efetivarem distanciavam-se dos micro *saberesfazer*s da vida cotidiana, dos conteúdos da matéria, das disciplinas escolares, como se cada um desses elementos tivesse um tempo de desenvolvimento específico, sem interações possíveis ou vínculos reais.

---

<sup>9</sup> No ano de 2013 apresentei, junto com a prof<sup>a</sup>. Marisa Narcizo Sampaio, como membros do Núcleo de Memória e História da Educação de Jovens e Adultos (NUHMEJA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o trabalho encomendado pelo GT 18 da ANPED, intitulado *Cinquentenário das 40 horas de Angicos: memória presente na educação de jovens e adultos*.

O fato é que as escolas que ofertavam educação de jovens e adultos, na voz dos professores entrevistados, fragilizaram-se em seu *saberfazer* didático, nomeadamente no que se refere a questões das práticas pedagógicas cotidianas, pelas quais imprevisibilidades, complexidades e reconhecimento de saberes se teciam continuamente. Não há, portanto, como caracterizar o uso dessa abordagem teórica quantificando-a; o que se percebe são rastros de uma vontade política social que se faz presente nos cotidianos escolares, nos contextos de formação de professores e em diferentes práticas educativas, priorizando a unidade em detrimento da diversidade.

Em síntese, reconheço com Boaventura Santos (2008, p. 105) que as teorias críticas modernas, tendo Marx como um dos seus principais representantes, se ocuparam em *afirmar*, sem ser *cúmplice*, e *criticar* sem fazer a *autocrítica*. Segundo ele “[...] a teoria crítica moderna afirma-se pela negação do mundo e, quer confronto, quer lhe escape, age sempre possuída pela 'ansiedade de contaminação'”.

Neste percurso rememorativo, no qual fui aprendendo/desaprendendo a docência e me fazendo pesquisador implicado com as práticas pedagógicas cotidianas, outras perspectivas teóricas atravessaram meus processos formativos, especificamente aquelas reconhecidas como de formação continuada, na época denominadas de cursos de capacitação docente. Estes cursos passaram a se organizar sob os pressupostos do construtivismo piagetiano e na abordagem vygotskiana, vistos pelos professores-capacitadores, supervisores pedagógicos e até mesmo pelos professores-praticantes cotidianos como caminho possível de transformação qualitativa da ação pedagógica.

Aprendi que o construtivismo é, antes de tudo, uma nova visão do mundo e da natureza humana, que supera visões fixistas e maniqueístas em curso na escola pelos modelos tradicionais, existencialistas (da escola nova) e tecnicistas de ensino. Supõe uma visão de totalidade integradora, superando também os conflitos e desequilíbrios, para atingir níveis estruturais qualitativamente superiores. Aprendi que o construtivismo é pleno de possibilidades, de inacabamentos e de interstícios, pois está em permanente construção, seja por processos de equilibrações sucessivas ou por aproximações das zonas de desenvolvimento humano.

De acordo com Matuí (1995) o construtivismo nasceu da epistemologia genética de Jean Piaget, mas vem recebendo redefinições enriquecedoras em virtude dos trabalhos de Vygotsky, Luria, Leontiev, Wallon etc., psicólogos de orientação dialética. Nos contextos de uso pedagógico em que estes pressupostos transversalizaram minhas práticas cotidianas, a influência desses autores e suas características sócio-históricas ajudaram a compreender que a

construção do conhecimento implica reelaboração, pois um saber produzido não se fossiliza, mas se transforma continuamente e, para que o novo conhecimento seja assimilado/produzido precisa ser reelaborado, ou seja, não é possível a produção de novos conhecimentos se não ocorrer a reelaboração daqueles conhecimentos já existentes. Esse processo dinâmico é denominado em Vygotsky de atividades *interpessoais* (ocorre pela relação que os sujeitos mantêm com outras pessoas) e *intrapessoais* (ocorre pela relação pessoal reflexiva que os sujeitos mantêm com eles mesmos).

Na esteira dessas reflexões, alguns mal entendidos se edificaram em relação às *práticas* pedagógicas construtivistas, chegando a confundir (re)construção de conhecimento com espontaneísmo pedagógico, ou seja, o que os estudantes aprendiam, não se enquadrando no registro do conteúdo tal como programado no currículo formal passava a ser entendido como não aprendido, e isso significava para os processos avaliativos instituídos, não ensino, não aprendizagens, conseqüentemente fracasso escolar. Professores que assumiam a perspectiva da reconstrução pelo construtivismo sofreram críticas severas, alguns foram chamados de espontaneístas; em outras ocasiões, foram chamados de muito reflexivos sobre seus fazeres, passando a agir em nome de um senso comum cotidiano. Essas críticas foram dirigidas, principalmente por educadores que acreditavam ser o conhecimento uma adequação entre o pensar e os objetos a serem conhecidos.

Desse modo, nas práticas pedagógicas cotidianas com a educação de jovens e adultos, o construtivismo, para além das recomendações piagetianas se incorporou como prática interacionista focando na relação sujeito-objeto, ou seja, o sujeito passou a produzir o objeto de conhecimento e não apenas a assimilá-lo. As contribuições de Vygotsky possibilitaram por este prisma articular as dimensões *cultural* ao objeto e *histórica* ao sujeito, pois segundo ele todo objeto é cultural e se manifesta nas relações sociais históricas dos sujeitos, o que Matuí (1995, p. 46) defende entendendo que no construtivismo o sujeito e o objeto não são estruturas separadas: “[...] o construtivismo [...] engloba numa só estrutura os dois polos, o sujeito histórico e o objeto cultural, em interação recíproca, ultrapassando dialeticamente e sem cessar as construções já acabadas para satisfazer as lacunas ou carências (necessidades).”

Na abordagem vygotskiana, duas definições são importantes para sua compreensão — a dos conceitos fundantes espontâneos e científicos. Os conceitos espontâneos, especialmente para Vygotsky, são ascendentes e se produzem na relação com as experiências cotidianas dos sujeitos; os conceitos científicos são produzidos nas interações sociais mais elaboradas, como é o caso do conhecimento historicamente construído presente nas disciplinas curriculares. Essas definições, para estudiosos dos cotidianos, se organizam de formas diferenciadas, a

hierarquia dá lugar a relações horizontalizadas, os saberes se acoplam e se autoproduzem em infinitas e finas redes de conhecimentos, e os sujeitos *praticantespensantes* explicitam e permitem perceber, pelas relações estabelecidas, os sentimentos e os diferentes sentidos criados por cada um deles em suas singularidades.

É inegável o fato de que a abordagem interacionista acentuou as discussões sobre a leitura de mundo, do conhecimento prévio, dos mapas cognitivos, das zonas de desenvolvimento real, potencial e proximal (VYGOTSKY, 2002) dos estudantes da EJA, e atravessaram a modalidade de ensino, contribuindo fortemente com a reflexão e o processo formativo dos envolvidos. Mas, a grande preocupação continuou a ser a de saber como se abordam os conhecimentos cotidianos, produzidos fora do lastro da ciência moderna, que solidariamente tecem as práticas pedagógicas dos professores, atendendo as especificidades dos estudantes?

Ressalta-se, nesta abordagem, a importância que os referidos teóricos atribuem ao ato de conhecer/aprender, fator pouco ou nada privilegiado nas perspectivas anteriores. A via de interpretação situa-se numa linha intermediária entre conceitos teóricos e o vivido, experienciados nas práticas pedagógicas cotidianas que também eram, e são, deste ponto de vista, indissociavelmente práticas formativas. Na vivência com estes processos teóricos, sentidos diferentes foram emergindo, provocando maiores inquietações, angústias, perplexidades, fortalecendo a busca permanente e continuada de compreensão dos contextos em que estava imerso o sistema-de-interesses.

Os princípios filosóficos e pedagógicos do construtivismo e da abordagem sociointeracionista continuaram a exercer fortes influências sobre as práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos, sendo que em alguns casos o resultado foi positivo, em outros já se apresentaram insuficientes, segundo apontam professores, dirigentes e estudiosos desta modalidade de ensino.

### 1.1.3 A emergência de abordagens complexas na pesquisa

Neste esforço de explicitar implicações com meu sistema-de-interesses, apresento com esta incursão formas de perceber a realidade das práticas pedagógicas cotidianas da educação de jovens e adultos desde minha inserção inicial com a modalidade, na qualidade de professor-formador. Atualmente, percebo que estas formas (inacabadas) me impulsionaram a

navegar em outras perspectivas teóricas de caráter mais *complexus*, pelas quais as práticas pedagógicas podem ser compreendidas horizontalmente, e seus *praticantespensantes* têm voz e vez e são reconhecidos pelo que falam e a partir da posição em que falam.

Assim, a epistemologia do paradigma da complexidade, contrariando a ideia de síntese e consenso dos modelos e epistemologias anteriores, surge em meu trajeto formativo de professor-pesquisador como alternativa teórica credível, capaz de fornecer um leque maior de possibilidades para compreender as práticas pedagógicas cotidianas na educação de jovens e adultos, realçando-as como totalidades abertas e sistemas auto-organizativos (BERTICELLI, 2006).

Neste sentido, o processo de pesquisa formativa sofre significativas alterações de percurso – pesquisador e sistema-de-interesses são direta e indiretamente pensados de modo implicado na interação complexa com a realidade. Os processos de viver as *práticas* pedagógicas cotidianas se modificam não por referência a um mundo externo, mas a partir do mergulho e da percepção de como passo a conhecer e conceber as práticas pedagógicas cotidianas, com elas interagir, ser afetado e tecer conhecimentos.

Esse, portanto é um processo, que rompe com uma proposta epistemológica e metodológica consensualizada historicamente, exigindo do pesquisador em formação, acima de qualquer posição, coragem de aventurar-se no inusitado, no caos, nas imprevisibilidades cotidianas. Moraes e Valente (2008, p. 33) enfatizam que, na perspectiva da pesquisa a partir da complexidade “um dos grandes desafios do pesquisador é saber como enfrentar a diversidade, a instabilidade, a incerteza, a mudança e o indeterminismo, inscritos tanto no conhecimento como na realidade”.

Nesse vértice compreende-se, com Ardoino (2010, p. 551), que “O mundo se complexifica a partir do momento em que uma inteligência da desordem se elabora para refinar, enriquecer e tornar mais sutil o olhar que se dirige aos fenômenos.” Corroborando o citado autor, pensar e interpretar a educação numa perspectiva de complexidade é estabelecer inicialmente uma desordem na forma de perceber e produzir o mundo e vê-lo como um movimento permanente de reorganização ou, como afirma Maturana (1995), de auto-organização.

É o paradigma da complexidade que irá, após as já citadas experiências teóricas, contribuir na contextualização desse trabalho, elaborando a partir da explicitação e conjunção de variadas perspectivas teóricas e epistemologias que descentram formas reducionistas de conceber o mundo, a realidade, o ser humano e a vida em sua grandeza e totalidade. O referido paradigma questiona, as certezas – objetividades e mecânicas da ciência moderna



disjuntiva e sua insensibilidade com a vida cotidiana –, pondo-as em relação, pela pluralidade de vias e projetos emergentes, irreversíveis, gerativos e recursivos.

O século XX é, demarcadamente, o momento da transição de paradigmas científicos, culturais, educacionais e sociais que irá subsidiar o enfraquecimento do paradigma moderno de ciência e fazer a emergência da complexidade, sobretudo após encontrar em Ilya Prigogine (1996) fundamentos para pôr fim às certezas da racionalidade anterior.

O fim das certezas é uma proposta do físico russo Ilya Prigogine (1917–2003), naturalizado belga, que desenvolveu a partir da termodinâmica e do princípio da incerteza de Heisenberg a compreensão de *caos* e da instabilidade como vetores de uma outra compreensão do mundo físico, contrapondo-se às leis da natureza criadas por Isaac Newton há tantos séculos. Essas leis, segundo Prigogine, têm uma conotação legalista, determinista e, no ocidente, foi reforçada pelo cristianismo que a Deus atribuiu a função de sustentar as leis imutáveis da natureza. O *caos* é uma leitura feita por Prigogine de como os sistemas físicos complexos se comportam em busca do equilíbrio, ou seja, não há como prever o comportamento de um sistema complexo em busca do reequilíbrio, como propõe o determinismo newtoniano.

Esse programa teve um imenso sucesso. A explicação de qualquer fenômeno natural, em termos de leis deterministas, parecia estar à disposição e, uma vez que contássemos com essas leis básicas, daí derivaria todo o resto (a vida, nossa consciência humana) por simples dedução. (PRIGOGINE, 1996, p. 26)

O autor complementa essa afirmação, baseando-se nos princípios da instabilidade e da irreversibilidade dos movimentos, adicionando outros elementos de compreensão da realidade, inclusive apontando a seta do *tempo*, como um dos elementos mais importantes nesta relação. Daí, decorre a ideia de passado e futuro como não previsíveis, não determinados e não passíveis de aplicação de certezas, nem dos princípios reducionistas das leis newtonianas. Sobre isso, Prigogine (1996) afirma existir um paradoxo no *tempo*, caracterizado pelo que lhe é inerente – a irreversibilidade. O *tempo* é irreversível porque se autoproduz, é generativo, fluente e criativo, portanto, *complexus*. “Desde o começo dos meus estudos, vi que o tempo estava associado, de algum modo, com a complexidade” (PRIGOGINE, 1996, p. 39).

Desse modo, com Prigogine (1996) aprende-se que a inteligibilidade aberta e dialógica do mundo, iniciada com o projeto grego na idade antiga, foi por longo tempo inibida, rechaçada pela lógica newtoniana, ou por leis da revelação divina. Com isso, o referido autor

quer demonstrar um universo em construção contínua, repleto de explosões de novidades e criatividade. A irreversibilidade e a probabilidade são, neste contexto prigoginiano, pontos de partida fundantes a uma visão mais otimizante da natureza e da vida em todos os seus processos.

O dilema ontológico estabelecido por Ilya Prigogine (1996) sobre a natureza, a vida, a realidade e o mundo não é exclusividade no pensamento do autor. Coexistem em suas reflexões outras de igual complexidade, articuladas neste contexto recursivo paradigmático, de forma interpretativa e compreensiva, de modo que o sistema-de-interesses em estudo possa ser compreendido por este viés interpretativo, como venho afirmando desde o início do trabalho. O que se aprende com o caos prigoginiano relacionado com o trabalho social-educativo é que não existe possibilidade possível em processos complexos, e que a questão central nesse sentido é aprender a trabalhar com as incertezas.

O filósofo Edgar Morin tem sido um dos grandes debatedores desta temática – a complexidade. O seu livro *Introdução ao pensamento complexo* (2011) representa a publicação, entre nós, da larga discussão que o estudioso faz neste campo. Incluem-se, por conseguinte, novos elementos de reflexão dialógica, em publicações como a *Epistemologia da complexidade*, texto apresentado no encontro internacional e interdisciplinar ocorrido em Buenos Aires, em 1991, nomeado de *Novos paradigmas e subjetividade*; e em *Os desafios da complexidade*, texto publicado por ocasião das jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por ele mesmo na França, em março de 1998, no livro *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*.

Destaco, desses textos – não para *análise* como propõe a concepção empirista e a lógica reducionista – conceitos, terminologias, temas, modelos para enlaçar ao sistema-de-interesses delimitados neste percurso metodológico de pesquisa. Com eles, busco *compreender* de que modo as *práticas* pedagógicas cotidianas da educação de jovens e adultos são traduzíveis à formação continuada docente – desafio posto aos professores e à modalidade de ensino em tempos de incertezas.

Na definição de complexidade, Morin (2011) afirma ser um tecido de elementos diferenciados, irreversivelmente associados, que geram ativamente a realidade e põem-se à compreensão, a partir dos traços de incerteza, da desordem e da ambiguidade. Assim, a complexidade é entendida como processo permanente de rejuntamento, reagrupamentos, religações que ocorrem entre campos, independentemente das disjunções impostas pelo processo do pensamento simplificador.

Diferentemente do que se costuma afirmar ao tratar do termo, *complexidade* nessa abordagem não é sinônimo de difícil, complicado, confuso, mas se traduz por uma luta epistemológica, paradigmática de perceber o universo, os sujeitos, a natureza enquanto sistemas singulares e, ao mesmo tempo, múltiplos e interdependentes. Emerge dessa constatação a dificuldade de efetivação do pensamento complexo que, de acordo com Morin (2011), constitui um dos desafios da proposta: entender e enfrentar a infinidade de inter-relações produzidas entre elementos, fenômenos e campos. “Pode-se dizer que há complexidade onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de interações, retroações” (MORIN, 1996, p. 274).

É recorrente, nas discussões epistemológicas sobre a complexidade, encontrar termos como incerteza, disfunção, totalidade, simplicidade, instabilidade, objetividade, dialógica, sistema, transdisciplinaridade, recursividade, contradição, desordem, ponto de bifurcação, ecossistemas, intersubjetividade, contextos, redes, caos etc. Cada um deles carrega no uso *complexus*, conceituações diversificadas que colaboram não somente para a criação de um vocabulário específico, mas definem a proposta que, historicamente, não foi provida desses termos/conceitos.

Neste trabalho de pesquisa, o uso do paradigma da complexidade e do pensamento complexo tem constituído a todo tempo um desafio, assim como apresentado por essa lógica de conhecimento, nos últimos tempos, ao campo da ciência, do saber elaborado e das diferentes formas de conhecimento. É desafiante, por exemplo, pensar e elaborar instrumentos de produção de dados que estejam em sintonia com processos e não apenas com produtos; é desafiante o enlaçamento de práticas e teorias sem encaixá-las em processos de mensuração e hipóteses; é igualmente desafiador pensar e enxergar complexamente quando os envolvidos na pesquisa estão, de certo modo, sob o jugo do reducionismo cientificista. Talvez, esta seja a ideia da complexidade – fazer-se desafiante e desafiadora quando tudo aparentemente é simples, está em uma ordem e tem uma sequência lógica sucessiva.

Os desafios da complexidade são apresentados por Morin (2010) na relação estabelecida com os princípios da *ordem*, da *separação*, *redução* e da *lógica dedutiva-indutiva-identitária* presentes na organização secular do conhecimento científico da modernidade, iniciada especialmente com Newton e Descartes. Esses princípios, segundo o referido autor, começaram a ser abalados durante o século XX por inúmeros desenvolvimentos científicos mas, contudo, não foram sendo considerados micro reformas de pensamento, porém pensados à margem do instituído, ou seja, os desenvolvimentos científicos contestavam os princípios acima citados, reelaboravam-nos, recriavam-nos, no

entanto não integravam e nem reconheciam os usos cotidianos dos diferentes *praticantespensantes*. A emergência de um pensamento reformador tornou-se um desafio ao paradigma da *complexidade*.

O primeiro desafio posto por Morin (2010, p. 562) na relação com o princípio da ordem foi indagar “como conceber a relação específica entre aquilo que é ordem, desordem e organização?” A resposta para esse desafio foi dada por estudiosos da física e da química ao perceberem que a energia recebida por um determinado sistema gera degradações, agitações, ebulições, tornando a mudança irreversível, ou seja, a entrada de energia altera o estado físico de um sistema, pondo-o em desordem que, posteriormente, chegará a uma nova organização, a uma ordem que por sua vez será novamente alterada. “Há uma espécie de luta entre um princípio de ordem e um princípio de desordem, mas também uma espécie de cooperação entre ambos, cooperação da qual nasce uma ideia ausente na física clássica, que é a de organização” (MORIN, 2010, p. 561).

O segundo desafio da complexidade é o da religação, em oposição ao princípio da separação, caracterizado pela máxima: “O todo é algo mais do que a soma das partes”, trazendo com ela a noção de transição, emergência e organização. Religar, rejuntar ou reunir é um desafio de percepção e de pensamento sem o qual não é possível compreender que “o conhecimento das partes constituintes não basta para o conhecimento do todo, e o conhecimento do todo, claro, não pode ser isolado do conhecimento das partes” (MORIN, 2010, p. 563).

Nesse sentido, não se pode pensar uma teoria como uma verdade absoluta, ou mesmo pensar as práticas enquanto objeto isolado. Tanto as teorias como as práticas sobrevivem de processos interativos mediatizados por incertezas decorrentes de suas relações. O problema não é a separação dos dois polos – prática/teoria, todo/parte, mas o desafio é saber o que em cada um dos polos é potencializador e que provoca a interdependência. A complexidade, nesse caso, não é-estar, mas se dá-ocorre na interseção dos polos.

Um terceiro desafio colocado ao pensamento complexo refere-se a superar a redução, modo pelo qual o conhecimento exclusivo e minucioso das partes favorece o percurso até o todo de forma hipotética e generalizante. Para um pensamento reducionista, o desafio é a construção de um pensamento de globalidade, no qual se compreenda que os sistemas se complementam, intercomunicam-se, diferenciam-se, mas não se hierarquizam. O desafio, portanto, é a construção de um pensamento global-local, de pressupostos recursivos e contextualizados.

O quarto e último desafio colocado ao paradigma e à epistemologia da complexidade é o da transgressão que se atrita à lógica clássica de fazer ciência – indução, dedução, identidade pela complementaridade. As regularidades de um sistema não são irreversíveis, apresentam disfunções e paradoxos que normalmente não seriam viáveis à qualidade do todo, mas que, opostamente à ordem, transgridem, favorecendo o aparecimento de outras vias de qualidade. “O poder de nossa lógica não é absoluto e que para pensar é preciso ser capaz de transgredi-la e depois voltar a ela para fazer verificações segmentárias” (MORIN, 2010, p. 56).

Todo esse processo é singularmente muito complexo e se coloca como desafio a pesquisadores, educadores e a todos aqueles que, de algum modo, não encontram respostas suficientes no paradigma científico moderno e, talvez por isso mesmo, exija cuidado para não criar dificuldades e antagonismos entre uma e outra abordagem.

As práticas pedagógicas, tomadas em estudo sob a perspectiva desse novo paradigma, apresentam-se ao pesquisador de forma problematizadora e articulam, de acordo com as circunstâncias, um conjunto maior de pressupostos, realidades e perspectivas. Compreende-se, portanto, que esta abordagem deverá ser pensada visando à totalidade nas relações e interações complexas dos sujeitos nos cotidianos em que se autoproduzem.

Para se compreender a totalidade aberta de um sistema educativo auto-organizativo — neste caso, as práticas pedagógicas cotidianas, segundo a abordagem da complexidade —, recomenda-se, de acordo com Berticelli (2006), que se desenvolva um complexo processo hermenêutico, ou seja, se compreendam aprendizagem e ensino como atos interpretativos que se caracterizam na construção ativa da relação sujeito-realidade. Maturana (2001) denomina essa relação hermenêutica de *recursividade* – movimento pelo qual os sujeitos *praticantespensantes* dos cotidianos produzem a realidade ao mesmo tempo em que são produzidos por ela.

Desse modo, compreende-se, pela via do paradigma da complexidade, que esta pesquisa se traduz como possibilidade de: (i) conhecer, por meio das ausências e emergências, os contextos em que as práticas pedagógicas da EJA foram desenvolvidas nas escolas públicas do município de Açu/RN, no período de 2000 a 2010; (ii) compreender, a partir das entrevistas recursivas produzidas com professores, a complexidade de sentidos atribuídos às práticas pedagógicas da EJA; e (iii) articular, de modo *complexus*, os saberes da experiência docente na EJA às intenções políticas, filosóficas, pedagógicas da educação continuada e do aprender por toda a vida, enquanto matriz de construção epistemológica da formação docente.

#### 1.1.4 Sobre cotidianos e sua diversidade epistemológica

Os objetivos da investigação trouxeram a exigência de outras combinações complexas para interpretação das práticas pedagógicas. Os estudos do cotidiano de Certeau (2011) favoreceram a reflexão a partir de concepções de *táticas*, de *linguagens ordinárias*, *usos*, *astúcias*, *artes* (de dizer, da memória e da ocasião) do pensador, e tudo aquilo que foi criado nos cotidianos por seus *praticantespensantes*.

Os cotidianos são considerados, nesse contexto, em função da crítica que realizam ao modelo estrutural do pensamento moderno, *espaçolugar* inspirador, gerativo e tradutor de conhecimentos. Para o neurobiólogo chileno Humberto Maturana (1995) e para o físico teórico Frijot Capra (2006), o cotidiano é denominado de *senso comum* porque é nele que a inteligência complexa do comportamento humano, acumulada pelas experiências, resolve aquilo que inteligências artificiais (reducionistas) não conseguem e nem poderão resolver, porque limitadas.

No Brasil, os estudos dos cotidianos têm sido amplamente utilizados por professores pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade Federal Fluminense (UFF), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES) entre outros centros espalhados e enredados pelo país que trabalham com esta abordagem. São muitos os professores-pesquisadores, mas ressalto pela própria história e circulação da produção das pesquisas, Nilda Alves (UERJ), Inês Barbosa de Oliveira (UERJ), Regina Leite Garcia (UFF), Corinta Maria Grisolia Geraldi (UNICAMP), Maria Teresa Esteban (UFF), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Edwiges Zaccur (UFF), Paulo Sgarbi (UERJ) como forma de registrar a luta que esses professores vêm fazendo de tornar credíveis os estudos *nosdoscom* os cotidianos.

Os estudos dos cotidianos, de acordo com Oliveira (2008), pretendem atingir instâncias e dimensões da realidade impossíveis de serem captadas pelos estudos do modelo social; buscam acessar o mundo da vida, a dimensão histórico-empírica da sociedade; consideram-se mediadores da incorporação de novas possibilidades de compreender a complexidade inerente ao mundo; e entendem a escola como um espaço vivo, dinâmico e complexo.

Assim, em consonância com a referida autora pode-se afirmar que o cotidiano é o *espaçotempo* da realização do *complexus*, “onde tudo se entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem” (OLIVEIRA, 2008f, p. 89), ou

ainda reconhecê-lo como *espaçotempo* da realidade social, no qual modos de fazer e possibilidades de mudanças ocorrem para além do programático e da ordem estabelecida. Daí a necessidade, segundo a autora, de avançar na compreensão do que é e do que pode representar o cotidiano.

[...] totalidade complexa na qual estão presentes e enredadas as diferentes dimensões da vida social, e os modos como praticantes da vida cotidiana nela atuam, sempre de forma singular e única, em virtude do próprio dinamismo intrínseco ao viver, que traz mudanças permanentemente às redes de sujeitos, de saberes e valores e, portanto, de práticas sociais. (OLIVEIRA, 2008f, p. 88)

Nesse sentido, a opção dos cotidianistas é pelos pedestres, pelos ordinários, pelo olhar sobre o mundo a partir dos rejeitados pela ordem, que enfrentam taticamente (CERTEAU, 2011) estratégias no campo do inimigo. Olhar para o que está à deriva, marginalizado, invisibilizado, subalternizado, e considerá-lo fonte inesgotável de conhecimentos pressupõe coragem epistemológica para superar formas tradicionais de conhecimento e avançar no reconhecimento dos *não-lugares praticadospensados* pelos sujeitos cotidianos como alternativa credível de emancipação.

Considerando a necessidade de reconhecimento destes *não-lugares*, os estudos dos cotidianos irão produzir os *entre-lugares* como conhecimento possível de emancipação e democratização social para os quais tudo aquilo que é produzido clandestinamente como linha de fuga, transitoriamente, passa a ser visto e considerado como conhecimento prudente para uma qualidade de vida até então, ausente.

O conhecimento, nessa perspectiva é um processo que se dá em *rede*, articulando fios das diferentes dimensões da vida cotidiana, que produz infinitamente outras tantas redes de conhecimento, mesmo quando essas articulações estão inscritas no registro da subalternidade, da marginalização e das não existências. Alves (2002) reconhece que a formação e/ou a educação continuada se faz em processos complexos cotidianos, independentemente das condições de existência ou de não existência em que os *praticantespensantes* se encontrem. O conhecimento se produz nas múltiplas e diferentes relações estabelecidas nos também múltiplos contextos cotidianos.

Mesmo quando em tempo de aceleração da desagregação e da exclusão – familiar, do mundo do trabalho, das ações cidadãs e da violenta segregação espacial, no mundo globalizado – é por estar ou não-estar plenamente nesses *espaçotempos* que somos pensados como “integrados” ou “marginalizados”, e é neles e por eles que, também, *aprendemos/nos ensinam* a pensarmo-nos, nesta sociedade, cuja hegemonia ainda é de caráter burguês. (ALVES, 2002, p. 17)

A *rede*, segundo a referida autora, é uma grafia que vem se desenvolvendo em oposição às formas de se conceber a construção do conhecimento na modernidade, denominado de conhecimento arbóreo que “pressupõe um caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado” (ALVES, 2008, p. 92). Implica rupturas com modelos totalitários de pensamento sob os quais as práticas cotidianas são inferiorizadas e pressupõe movimentos na direção do reconhecimento destas práticas como expressões/criações individuais e coletivas credíveis aos problemas concretos de seus contextos.

Nas escolas, o conhecimento em rede tem sido produzido na tensão e pelo enfrentamento diário que seus *praticantespensantes* realizam ao se depararem com a lógica disciplinar de como se organiza e se distribui o conhecimento, especificamente o científico que tenciona exclusividade. As disciplinas se organizam pela lógica da árvore, seguindo etapas hierárquicas, isolando os sujeitos em tempos estéreis, desperdiçando, por conseguinte, disciplinas práticas (ALVES, 2008). Esse é um movimento que vem sendo reconhecido pelos estudos dos cotidianos que compreende a realidade escolar como *espaçotempo* de entrecruzamentos de saberes, de tessituras de conhecimento em rede.

Esse movimento [...] vai apresentando para a escola, em todos os seus níveis e na sua organização curricular, questões quanto à centralidade das disciplinas teóricas, ou de soluções e acumulações predominantemente racionais, até há pouco tempo incontestável frente àquelas disciplinas ou outros componentes curriculares considerados periféricos, porque de expressão sobretudo subjetiva e prática. (ALVES, 2008, p. 96)

O desafio que se coloca para este movimento do tecer conhecimento em rede na escola, de acordo com a referida autora, é o de mobilizar forças para identificar processos e nele agir sinuosamente, não pelo embate e pelo confronto simplesmente, mas, pela hibridização das relações de *saberesfazerespoderes* existentes. Posto o desafio é preciso recuperar essas relações não oficializadas na escola, integrando a elas práticas produzidas anteriormente e para além da escola, compreendendo-as como *espaçostempos* de conhecimentos.

No percurso teórico-metodológico-epistemológico algumas reflexões foram se organizando, no sentido de problematizar o sistema-de-interesses. Primeiro, passou-se a compreender que todas as práticas educativas, especificamente as pedagógicas, são *ecoeducação* (BERTICELLI, 2006), sistêmicas (CAPRA, 2006), autopoieticas (MATURANA, 2001), multidimensionais (MORIN, 2011) e exigem um olhar totalizante que envolva a interioridade e exterioridade dos sujeitos e da realidade.



Segundo, que nesta concepção do pensamento complexo se faz necessário perceber as situações residuais, ou como sugere Ginzburg (2012), é preciso olhar atentamente os pormenores do sistema-de-interesses – como é produzido, em que circunstâncias é negligenciado pelo saber oficial instituído e que potencialidades favorecem a reflexão, a reorganização e a retroalimentação conceitual.

Terceiro, reconhecer que, embora o paradigma da complexidade se caracterize por ser mobilizador epistemológico/metodológico desta investigação, não se deve priorizá-lo enquanto campo teórico determinante, sob o risco de enquadrar as práticas e a observação que delas se faz. Considera-se que, quanto mais abrangente for a rede de significados, maiores serão as possibilidades de conversação e compreensão.

Neste sentido, percebe-se que há urgência de, em colaboração com os novos paradigmas do conhecimento, reconhecer *epistemologias próprias* de um *saberfazer* formativo na educação de jovens e adultos. A proposição, portanto, é de produzir, a partir da pesquisa realizada, da literatura revisada e da experiência em construção, do ponto de vista epistemológico, reflexões dirigidas ao campo da formação continuada docente, quase sempre carente de reflexões dinâmicas, interativas e articuladas a questões das práticas pedagógicas cotidianas, sempre emergentes nas relações de aprendizagens.

As pesquisas e trabalhos publicados sobre práticas pedagógicas na EJA revelam um conjunto infinito de experiências consideradas exitosas, mas muitas delas têm apenas fechado um ciclo de trabalho ou de um projeto específico. Compreende-se que a riqueza de experiências pedagógicas cotidianas pode, continuamente, fomentar práticas formativas de professores, tanto daqueles que vivenciaram experiências, como de outros que estão em processo construtivo de experiências.

Soma-se a estas reflexões epistemológicas o fato de que os cursos de formação continuada de professores da educação de jovens e adultos pouco têm articulado práticas pedagógicas cotidianas, por considerá-las *não existentes* e sem valor formativo. As escassas políticas e recursos destinados à formação de professores desta modalidade de ensino não anunciam em suas estruturas a integração de experiências pedagógicas individuais e coletivas vividas pelos *praticantespensantes* cotidianamente, e quando se referem a este aspecto tentam enquadrá-las segundo uma lógica prévia, ou seja, as práticas só existem pelo exame adequado das teorias. Desse modo, nem todas as práticas vividas – pela sua fugacidade e deslizamentos — se enquadram em determinadas teorias, e nem toda teoria explica ou deve explicar as práticas. Assim, o que se percebe é, concordando com Boaventura Santos (2009) um grande desperdício de experiências produzidas cotidianamente. Portanto, a problemática que se

configura nesse contexto é como reconhecer e trabalhar a diversidade de experiências cotidianas em processos formativos docentes, sem colocar, nas diferentes práticas pedagógicas produzidas, rótulos teóricos ou mesmo absorvê-los como prescrição às práticas. Assim, a questão matriz que vem impulsionando a investigação tem sido a de saber *como pensar processos de formação continuada de docentes na EJA a partir de práticas pedagógicas cotidianas desinvisibilizadas e rememoradas por seus praticantespensantes?*

Minha tese, portanto, afirma-se no pressuposto de que o reconhecimento e a potencialização das práticas pedagógicas cotidianas de professores fazem compreender as *experiências* nelas contidas (ausências e emergências), compondo-se como fundamento à tradução de processos de formação continuada docente que, multirreferenciados, constituem particularidade epistemológica para o campo de conhecimento da educação de jovens e adultos.

## 1.2 Contextos distintos das *práticas pedagógicas* em estudo: a memória como possibilidade investigativa

A diversidade epistemológica que possibilita articular as práticas pedagógicas como sistema-de-interesses investigativo constitui para o pesquisador um grande desafio, por se tratar de um campo amplo e de magnitude impossível de ser controlada. Assim, acredito que a definição de um percurso metodológico a ser feito mediante essa amplitude deve inicialmente pensar os *contextos* em que as práticas foram se efetivando e, simultaneamente junto a esses contextos, produzir reflexões que possam garantir o alcance dos objetivos propostos.

A palavra *contexto*, no dicionário Aurélio (2010), é entendida como a relação do texto com aquilo que nele é produzido – outros textos, circunstância em que é elaborada uma mensagem específica dirigida a uma pessoa ou grupo de pessoas. Nesse sentido, todo contexto é resultante das muitas formas de percepção dos seus autores, o modo como histórica e culturalmente se veem e permitem serem vistos, isto porque, em contextos, os autores são produzidos e produzem a realidade. Sob este aspecto, Zaccur (2003, p. 181-182) afirma: “o contexto não é tão-somente um pano de fundo: as interações, sendo texto-com-texto e intertexto, realimentam-se interativa e retroativamente”. Desse modo, é preciso perceber o sistema-de-interesses na relação com outros sistemas, ampliando o foco para as relações, evitando a exclusividade.

Do ponto de vista da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), que compreende a língua como um potencial semiótico de que se faz uso nas interações sociais, os contextos são reconhecidos como *contextos de cultura* e *contextos de situação*. O primeiro preocupa-se com as questões interativas mais amplas de constituição do próprio sujeito – práticas institucionalizadas em grupos sociais, ambiente sociocultural mais amplo e convenções sociais e instituições; e o segundo, relaciona-se ao contexto mais imediato da interação, em que são operadas escolhas não aleatórias em razão do repertório disponível nesse contexto de produção de significados (MENDES, 2010). Assim, contextos são entendidos como processos de linguagens e interações sociais amplos e imediatos em que *praticantespensantes* são tecidos e tecem a realidade.

Alves (2008), referindo-se a um dos caminhos metodológicos do trabalho com/nos cotidianos – *beber em todas as fontes* —, contribui epistemologicamente para esta reflexão, especificamente ao afirmar que o cotidiano mantém múltiplas e complexas relações com o todo, e que, por isso, *ver* fora de contextos não é suficiente e muito menos apropriado quando se opera com a intencionalidade de visibilizar práticas sociais não existentes. Os contextos, pela diversidade de fontes e expressões que articulam irão exigir formas diferenciadas de captá-los e reconhecê-los. “É necessário olhar/ver/sentir/tocar (e muito mais) as diferentes expressões surgidas nas inúmeras ações [...]”. (ALVES, 2008, p. 29)

Na perspectiva do pensamento sistêmico e, de acordo com Capra (2006), é pelo contexto que se conhecem as partes de um todo mais amplo. A esse respeito, sugere por seus estudos uma *ecologia profunda* que possa traduzir as interligações existentes entre os diversos sistemas. “A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza” (CAPRA, 2006, p. 25). Além da ecologia profunda, o referido autor destaca duas importantes escolas filosóficas de ecologia, a *ecologia social* e a *ecologia feminista*, sendo que para o sistema-de-interesses em estudo a ecologia social traduz com maior intensidade os objetivos propostos.

A *ecologia social* tem por base o reconhecimento da natureza fundamentalmente antiecológica em que estão fincadas muitas das estruturas sociais e econômicas dicotomizadas, produtoras de não existências. O patriarcado, o imperialismo, o capitalismo e o racismo são alguns dos exemplos a que se refere Capra (2006) ao tratar da ecologia social. Nesta relação não se reconhecem interdependências, mas dependências de pares que se dicotomizam por força de dominação e exploração.

Assim, realizar esta pesquisa com memórias docentes de práticas pedagógicas cotidianas na educação de jovens e adultos envolveu, sistemicamente, diferentes contextos, e uma ecologia social profunda acerca do que pensam e praticam os sujeitos nas diferentes relações estabelecidas cotidianamente nos espaços escolares e não escolares.

Carl Hart (2014), neurocientista norte-americano, negro, professor dos Departamentos de Psicologia e Psiquiatria da Universidade de Colúmbia, no livro *Um preço muito alto: uma jornada de um neurocientista que desafia nossa visão sobre as drogas*, apresenta de forma magistral a importância que têm o(s) contexto(s) na definição social de pessoas, especificamente daquelas marginalizadas por cor/etnia, grupo social, orientação sexual, regionalismo etc. Em suas pesquisas historicizou as drogas na história da humanidade, e examinou de modo crítico a visão que na contemporaneidade se impôs às drogas e a seus usuários, o papel que a política racial desempenha nessa percepção e como isso levou à criação de sistemas de combate contraproducentes nas comunidades negras e pobres de sua região de nascimento, zona suburbana de Miami.

Nessa referência de escrita reflexiva, os *contextos* se configuram como dispositivos *complexus* que enredam concepções, posições e sentidos dos usuários, representados nesse texto em eixos circulares e interdependentes, de modo a favorecer a compreensão do sistema-de-interesses em estudo.

Para compreender o sistema-de-interesses, foi necessário pô-lo em contextualização, ampliar o foco, permitindo que se vissem sistemas mais abrangentes, para além do individual. Desse modo, algumas questões tornaram-se inevitáveis, tais como: em que circunstâncias ocorreram os acontecimentos que pesquisei? Como estavam implicados com outros acontecimentos? Que relações foram produzidas nas interações com outros acontecimentos? Assim, o sistema-de-interesses passou a ser percebido na relação e na tessitura que, complexa e contextualmente, foi-se produzindo.

Contextualizar é reintegrar o objeto no contexto, ou seja, é vê-lo existindo no sistema. E ampliando ainda mais o foco, colocando o foco nas interligações, veremos esse sistema interagindo com outros sistemas, veremos uma rede de padrões interconectados, veremos conexões ecossistêmicas, veremos redes de redes ou sistemas de redes. (VASCONCELLOS, 2013, p. 112)

As compreensões foram delimitadas a partir dos seguintes contextos que configuraram as práticas pedagógicas cotidianas na modalidade da educação de jovens e adultos no município de Açu/RN: (a) contextos de *direito*; (b) contextos sociais (*ético-políticos*); (c)

contextos *teórico-didático-pedagógicos*; e (d) contextos *formativos docentes* no período de 2000 a 2010.

Os contextos, então, foram definidos pelas interpretações feitas sobre as entrevistas com cinco professoras da educação de jovens e adultos que estiveram diretamente envolvidas com práticas educativas escolares no período acima mencionado, nas redes municipal e estadual de ensino em Açu/RN. As professoras apresentaram, por seus currículos praticados, intensas implicações com os *saberes-fazeres* docentes e com as práticas pedagógicas desenvolvidas, traduzindo em suas entrevistas, engajamento social, político, ético e didático amplos e passíveis de reflexões compreensivas.

Para a compreensão dos referidos contextos configuradores, recorri à memória individual e coletiva destas profissionais da educação, na tentativa de identificar circunstâncias em que foram produzidas práticas pedagógicas invisibilizadas, não apenas restringindo-me ao vivido e narrado por elas, mas considerando e entrelaçando suas interpretações atuais, na condição de autores do processo rememorativo, a tantas outras redes de conhecimento existentes que explicitam o campo.

A memória das práticas pedagógicas, apresentada para discussão nesse trajeto de pesquisa, refere-se, como citado, ao período de 2000 a 2010 – constituindo, portanto, uma história do tempo presente. Essa opção justifica-se pelo fato de que a história também se consolida pelo esquecimento (RICOEUR, 2007) e, por isso, deve-se estimular a manutenção da memória do que está sendo produzido no presente, seja em larga ou pequena escala.

Ricoeur (2007), ao apresentar a noção de *esquecimento* como base para processos rememorativos, parte do pressuposto de que não existe uma memória geral e que, esta, é derivada do esquecimento, campo potencialmente amplo a ser lembrado na atividade de rememoração.

O esquecimento, para o referido autor, caracteriza-se por meio de duas grandes figuras: *rastros* e *reservas*. Os *rastros* são situações, fatos, lugares que marcaram o sujeito em sua experiência cotidiana, cultural e social. Como a memória não tem consciência de tudo que foi esquecido, quem rememora busca, nesses indícios, sustentação para sua retórica. Tais processos de rememoração podem ser realizados por meio de técnicas *mnemônicas* e, também, por atividades primárias, como a apresentação de imagens, fotografias, palavras chave, utensílios etc.

Ao rememorar, portanto, os *praticantespensantes* da pesquisa buscam no esquecimento as *reservas* existentes e as manifestam como meio de fazer presente as ausências, atribuindo-lhes significados temporais. Assim, pode-se dizer que *reservas* são

matéria do esquecimento; *rastros* são resíduos da memória que servem aos propósitos da busca, mas que não contêm em si as lembranças.

O esquecimento convida a uma releitura das duas problemáticas e de sua articulação graças a um princípio novo de discriminação, o dos níveis de profundidade e de manifestação. De fato, o esquecimento propõe uma nova significação dada à ideia de profundidade que a fenomenologia da memória tende a identificar com a distância, com o afastamento, segundo uma fórmula horizontal da profundidade (RICOEUR, 2007, p. 424).

A memória é entendida, portanto, como sistema de lutas, de buscas permanentes de *reservas* do esquecimento, por meio de *rastros*, com os quais pesquisador e colaboradores podem desenvolver relações e compreensões. “A memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida” (BOSI, 2007, p. 47).

No jogo de memória, de história e esquecimento propostos por Ricoeur (2007), o trabalho com memórias e esquecimento sustenta as lutas e fortalece os grupos sociais que têm suas experiências excluídas pelo pragmatismo da memória arquivista, muitas vezes cronológica e simplesmente resgatada. Neste sentido, as apostas feitas neste percurso de pesquisa forjaram-se sobre a memória da história do tempo presente, para que em momentos futuros da história não se tenha apenas uma memória arquivista.

Vista como objeto, a história do imediato é testemunho. Este é seu valor intrínseco. Esse testemunho pode tomar a forma de uma análise que, hierarquizando uma primeira vez as questões, os fatos, fornece conjuntamente arquivos, depoimentos, pistas de pesquisa e esboços de interpretação. (CHAVEAU, 1999, p. 24)

Compreendemos com a autora que, certamente aquele que rememora, escreve história do tempo presente, é testemunha e historiador, apresenta como os demais cientistas, posições ideológicas, morais, éticas, filosóficas e imprime em seu texto oral e/ou escrito esperanças e inquietações de seu tempo. Dessa forma, amplia o retrospecto e o prospecto da história, incluindo ações, *rastros* e *reservas* da memória individual e coletiva de sujeitos, e não apenas de alguns poucos como tem feito a historiografia, na maioria das vezes.

Assim, compreendo também com Guedes-Pinto (2008, p. 18) que “a memória, [...] é entendida como uma prática de alteração, como a capacidade de resistir às situações postas, e de crer nas possibilidades”. É, portanto, um movimento de recursividade desenvolvido pelos entrevistados e entrevistadores, pois ao rememorar se implicam, reconstróem-se, reconfiguram-se e validam suas ações do passado com a reflexão do presente, ao mesmo tempo em que projetam perspectivas aos seus sistemas de interesses.

A ideia foi a de que o processo de rememorar/lembrar/recordar (RICOEUR, 2007) pudesse dar visibilidade às *experiências* vividas nas práticas pedagógicas cotidianas, tanto as vivenciadas como as desejadas pelos envolvidos, já que o processo constituiria, segundo o estudioso, um momento de tornar presentes as ausências e de interpretar *experiências* e vivências humanas de modo a constituir identidades.

Em seguimento, posso ainda acrescentar que a memória também é entendida como a capacidade de enfrentamento dos “problemas do tempo e da história” (LE GOFF, 1982, p. 12) e representa possibilidades de luta, de emancipação de grupos em relação a outros de natureza autoritária. Mas, deve representar, principalmente, oposição a modelos reducionistas de produção do conhecimento, em que as vozes dos *praticantespensantes* cotidianos são frequentemente silenciadas.

O trabalho com a memória, e especialmente com a memória coletiva, tem permitido visibilizar e conservar determinadas informações do passado que não são consideradas no fazer tradicional da história, favorecendo a articulação de projetos de intervenção sobre realidades sociais, e entre tantas outras funcionalidades, colaborando com a construção identitária de grupos historicamente excluídos por modelos de organização social hegemônico.

A memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e objeto de poder. São as sociedades, cuja memória social é sobretudo oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação ou da tradição, esta manifestação da memória. (LE GOFF, 1990, p. 476)

Nesse marco, Halbwachs (2006) entende que a memória coexiste com os testemunhos, que são interpretações individuais resultantes de um processo social mais amplo, e que quando evocados pelas lembranças podem produzir o que denomina de memória coletiva. Desse modo, compreende-se que o trabalho com a memória significa ruptura com modelos clássicos da historiografia, em que o social é definido por meio de metanarrativas, e em que o individual (o minúsculo, o residual, o trivial) é excluído desse processo.

As memórias individuais são reconstruções de acontecimentos, eventos e poucas vezes a sua simples decodificação. Nesta mesma direção, Le Goff (1982, p. 9) afirma que “o processo de memória no homem faz intervir não só a ordenação dos percursos, mas também o modo de os interpretar”.

Entende-se, então, que as memórias específicas das práticas pedagógicas dos profissionais da educação de jovens e adultos, sejam elas orais ou escritas, representam

identidades culturais em específicos contextos históricos, políticos e sociais em que os praticantes se inserem como autores e/ou coautores de um processo mais amplo, mas que se diferencia pelo modo particular como percebem, pensam, entendem e produzem esses lugares/espacos/tempos das práticas pedagógicas.

Do ponto de vista da metodologia de estudo, o trabalho com memórias pode até parecer muito simples, mas não se trata apenas de uma técnica de pesquisa, e sim de uma abordagem teórico-metodológica que exige esforço argumentativo, interesses democratizantes e concepções político-epistemológicas dos envolvidos. É preciso mergulhar com os rememoradores no tempo da ação rememorada e sentir com eles os processos de reconhecimento, acompanhar cada gesto, cada silêncio, alegrar-se ou silenciar quando a memória oscilar.

Realizar um trabalho de pesquisa recursivo, em que os profissionais entrevistados se reconhecem, por meio de suas memórias, como produtores autônomos de saberes, desafia a lógica da objetividade, do determinismo, da estabilidade, das certezas que vêm ranqueando os saberes e conhecimentos em maiores e menores.

A esse respeito, enfatizo que o aprendizado e os movimentos de rememoração são fundamentais na formação dos sujeitos, na construção e compreensão de suas histórias de vida pessoal e profissional. Essa compreensão conduz o sujeito à criação de sua própria história e garante-lhe autonomia enquanto sujeito social.

Reconhecendo-se potencialmente capaz de produzir sua história, rememorando suas práticas pedagógicas, os profissionais da educação e da educação de jovens e adultos colaboram para que outros homens e mulheres – seus alunos – sem alfabetização e/ou pouca escolarização, reencontrem-se e deem sentido ao processo educativo tão necessário na atualidade como integrante do marco de aprender por toda a vida.

As memórias específicas das práticas pedagógicas cotidianas destes profissionais são entendidas, neste percurso, e de acordo com Le Goff (1982, p. 11), como “[...] a base, qualquer que ela seja, sobre a qual se inscrevem as concatenações de actos”. Por isso mesmo, as apostas e compreensões tecidas pelo processo de rememoração se deram no marco das memórias sociais, reveladoras de modos de enfrentamento dos problemas do tempo e da história e, mais que isso, revelaram-se instrumento de poder. Por isso, recorro aos contextos em que essas práticas pedagógicas foram desenvolvidas e nos quais a memória foi tecida.

Inscrevo, ainda, nessa perspectiva, a ideia de memória-trabalho de Bosi (1994) em que o ato de rememorar dos “velhos” como assim ela designa, exige esforço e dedicação dos depoentes, visto que nas condições sociais em que pesquisou, o sentido de ser velho era o de



lutar permanentemente para continuar sendo humano. Pode-se, então, afirmar que recordar é também um ato de trabalho que se organiza em duas vias de explicação: a) na primeira, pelo fato de envolver forças cerebrais, especialmente quando o depoente é velho; b) e depois, pelo esforço de, ao recordar/narrar, o sujeito manter-se vivo enquanto pessoa e sujeito social da história.

O trabalho com a memória de velhos, realizado por Bosi (1994), denunciou modos de conceber a velhice no Brasil e de como vêm sendo tratados os velhos, desde quando deixam de operar sistematicamente no mercado de trabalho. O trabalho de pesquisa da autora pode ser visto como um modo de romper silenciamentos, visões e hábitos culturais perversamente instituídos. Seus interesses de pesquisa com a memória-trabalho se contrapõem àqueles colocados pelos modos históricos de silenciamento; sua produção é um disparo consciente e implicado de seu objeto de estudo contra arranjos sociais opressores; a preferência e uso categórico dos nomes dos sujeitos como conhecidos na vida cotidiana, revelam-se inovadores e promissores para o campo da pesquisa e, por que não dizer, inovadores e promissores às lutas sociais de um modo geral?

Com base nos pressupostos de memória individual e coletiva, de memória esquecimento, de memória-trabalho, de memória histórica, de memória, e de memória da história do tempo presente traduzo lembranças de professores locais sobre práticas pedagógicas cotidianas da educação de jovens e adultos, enlaçando-as a outras tantas memórias regionais, nacionais e internacionais de trabalhos já vivenciados com e para este público.

### 1.2.1 Contextos de direito

Nesse processo de recordação, o primeiro contexto a ser discutido aborda problemáticas relacionadas ao *direito* conquistado e estabelecido para a educação de jovens e adultos no período de 2000 a 2010 em nível internacional, nacional e local, como foi efetivado, se foi ou não percebido nas práticas pedagógicas cotidianas de professores, de supervisores e de coordenadores pedagógicos. Nesse aspecto, entrevistados e entrevistador foram, simultaneamente, redirecionados por textos historiográficos publicados após os fatos vividos, como relatórios, legislações, que anunciam princípios do direito social, humano e educacional.

A questão impulsionadora desse contexto tem sido saber como vem sendo garantido o *direito* à educação básica a pessoas jovens e adultas, como condição de educação continuada e de aprendizagem por toda a vida, respeitando princípios da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Não será demasiado realçar e traduzir, com frequência, a intenção político-educativa de Paiva (2009), a respeito dos sentidos do direito à educação para jovens e adultos. Em sua tese, a pesquisadora afirma ser este um trabalho de Hércules, tendo em vista a dimensão de compreensão que se propôs realizar junto a documentos oficiais de caráter internacional e nacional. Tomou, como conceito fundamental dessa reflexão, os sentidos do direito postos pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* proclamados pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

Paiva (2009, p. 16) compreende nesse contexto que:

O direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal; os direitos econômicos, sociais e culturais – indispensáveis à dignidade humana – incluem o direito à segurança social, o direito ao trabalho, ao salário igual por trabalho igual, o direito ao repouso e ao lazer, o direito a um nível de vida suficiente para assegurar a saúde e o bem estar, o direito à educação e o direito de tomar parte na vida cultural da comunidade.

O direito à educação básica torna-se imperativo, frente aos desafios colocados à população jovem e adulta sem alfabetização e escolarização, isso porque, sem tais ferramentas, a vida em sociedade e os trâmites que lhe organizam tornam praticamente impossível a sobrevivência digna incluindo, nesta reflexão, o respeito aos modos singulares de vida.

A década de 2000 a 2010 representa para a educação de jovens e adultos, no Brasil, um momento de expectativas da garantia de direitos, com as inflexões necessárias às interpretações que a política governamental da década anterior tinha imprimido à educação. Os direitos reafirmados em acordos internacionais, como na *Conferência Mundial de Educação para Todos*<sup>10</sup>, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990 e na *V Conferência*

---

<sup>10</sup> A Conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, evento organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) reuniu aproximadamente 1500 participantes, entre eles delegados de 150 países, incluindo especialistas em educação e autoridades nacionais. A Conferência teve, por objetivos, rever o princípio estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de que “toda pessoa tem direito à educação”; a discussão do analfabetismo funcional existente, principalmente em países industrializados; e o alinhamento da oferta de educação às expectativas da economia neoliberal. As repercussões deram-se no plano da elaboração de legislações e documentos orientadores dessas novas políticas para a educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), ambos vinculados a uma concepção de educação, homem e mundo imperantes para o atendimento dos interesses do capital.

*Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA)*<sup>11</sup>, realizada em Hamburgo em 1997, das quais o Brasil foi signatário, exigiam outra interpretação para que o país constituísse outra realidade para a educação de jovens e adultos, a partir de novo sentido do direito, afirmado na Constituição Federal de 1988.

Toda essa movimentação política acerca da conquista desse direito resultou em alguns impactos considerados positivos, como a previsão da alfabetização de 10 milhões de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Câmara dos Deputados em junho de 2000. De acordo com Vóvio, Moura e Ribeiro (2001), nesse mesmo documento é prevista a completa “erradicação do analfabetismo” em dez anos; a cobertura de toda a demanda de jovens e adultos pelos anos finais do ensino fundamental, também em dez anos; e o atendimento desse público no ensino médio.

Nesse contexto, embora se tenham feito muitas críticas a respeito do que fora promulgado no PNE, um impacto relevante na garantia do direito à educação para jovens e adultos foi causado pelo Parecer CEB/CNE n. 11/2000 que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O documento discute não somente questões do direito dessas pessoas, em diferentes condições, como constituiu um aparato de caráter teórico e quiçá metodológico para esta modalidade de ensino.

Em Açú/RN, município sede da pesquisa, esse período é caracterizado pela abertura de novas turmas de educação de jovens e adultos em escolas da rede municipal e oferta de cursos de formação continuada<sup>12</sup> para professores que trabalhavam com esta modalidade.

De acordo com dados coletados junto à Secretaria de Educação do referido município, o número de escolas que atendeu essa modalidade oscilou entre dez (num conjunto de 53 unidades) a 20, localizadas na zona urbana e rural do município. Nessa década, o ano de 2003 teve o maior número de turmas para jovens e adultos: 35 turmas em aproximadamente 20 escolas da rede municipal.

A rede estadual de ensino que opera no mesmo município ofereceu turmas em apenas três escolas, todas situadas na zona urbana, especificamente nos anos finais do ensino

---

<sup>11</sup> Sobre a V CONFINTEA e seus impactos discutiremos no próximo capítulo, quando é feita uma incursão sobre a história das Conferências Internacionais.

<sup>12</sup> A formação continuada, neste caso, refere-se a cursos de capacitação e atualização ofertados pela secretaria de educação, distanciando-se da ideia de formação continuada e do aprender por toda a vida difundidos pela UNESCO desde as primeiras Conferências de Educação de Adultos (CONFINTEA).

fundamental<sup>13</sup>. Entre os anos de 2000 e 2010 as referidas escolas trabalharam com um número de quatro a seis turmas em cada escola.

Nesse período, de acordo com o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), do universo de 53.227 habitantes do município de Açu/RN, 14.514 foram considerados sem instrução e com ensino fundamental incompleto, sendo que, desse total, 8.922 são pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabia ler e escrever.

Do ponto de vista do *contexto de direito*, registro que houve um tímido aumento na oferta de educação básica a jovens e adultos na rede municipal e estadual, sendo que, no período, o número de pessoas com perfil de não alfabetizadas e não escolarizadas era de, aproximadamente, 15% da população, segundo dados do IBGE (2010).

Não foram perceptíveis, a partir das entrevistas realizadas com os gestores municipais de educação, iniciativas significativas que priorizassem esse público. A modalidade era vista, na maioria das vezes, como *inquilina* (SILVA, 2012) e, diga-se de passagem, uma inquilina que dava muito trabalho, em função dos resultados quantitativos que apresentava ao final de cada período letivo.

Os professores envolvidos com a modalidade e participantes da pesquisa, desde outros momentos formativos<sup>14</sup>, revelaram nas entrevistas o desamparo que viviam por parte dos gestores e do pouco conhecimento/interesse de que dispunham para o trabalho na EJA. Realçavam, ainda, que foram desenvolver o trabalho sem nunca terem recebido formação sobre como proceder com jovens e adultos. Aprenderam no percurso, com situações cotidianas, com os trabalhadores estudantes homens e mulheres que, como eles, estavam sendo desafiados a aprender algo novo e relevante em suas vidas.

Em nenhum momento documentos e/ou legislações específicas da educação de jovens e adultos foram mencionados pelos profissionais, quando de suas entrevistas. Valendo-me da possibilidade apresentada pela entrevista semiestruturada, e contando com a disponibilidade

---

<sup>13</sup> Deve-se destacar que a responsabilidade do ensino fundamental, pela LDBEN, é prioritariamente do município, cabendo ao estado a complementação do atendimento, sempre que o município não conseguir fazê-lo sozinho. Entretanto, a realidade tem evidenciado que muitos estados, pressionados pelo quantitativo de atendimento no ensino médio – prioridade estadual —, cujo déficit histórico tem sido de difícil enfrentamento, acabam “empurrando” para o município suas turmas, municipalizando escolas e/ou deixando de prestar o atendimento complementar, para restringir sua atuação à obrigação legal, o que acaba penalizando a população, que frequentemente se vê desassistida.

<sup>14</sup> Refiro-me a pesquisas realizadas nos anos de 2001 e 2011. A primeira em nível de especialização, quando apliquei questionário semiaberto junto a seis professoras da educação de jovens e adultos no Centro Educacional Dr. Pedro Amorim sobre formação de professores; e, a segunda, quando entrevistei e observei cinco professoras da modalidade de ensino na referida escola, a partir do objeto de estudo – currículos praticados nos cotidianos da EJA.

dos profissionais de colaborarem com a pesquisa, retornei a alguns deles para saber mais a respeito da questão do direito regulado (instituído em lei), assim como retornei sempre que não foi possível identificar no processo rememorativo algum aspecto que necessitasse ser relacionado.

A memória dos *contextos de direito* traz à tona, pelos documentos e textos produzidos neste campo de conhecimento da EJA, a urgente necessidade de entender questões políticas em desenvolvimento nesse período e a responsabilidade ética de perceber como são efetivadas.

### 1.2.2 Contexto social (ético-político)

O segundo contexto de compreensão – *contexto social (ético-político)* — também influenciou a tomada de decisão desta investigação, visto que as práticas pedagógicas cotidianas produziram e foram produzidas na relação com esse contexto, singularmente decisivo para determinados posicionamentos.

O *contexto social* em debate ampara-se pela compreensão de que há em curso, na sociedade, desperdício de experiências provocado pelas monoculturas da razão indolente (BOAVENTURA SANTOS, 2002). A produção realizada por pessoas e grupos que não se inscrevem no registro da formalidade econômica capitalista é considerada imprópria e não válida, especificamente porque se traduz como alternativa à produção hegemônica estabelecida pelo conjunto de instituições, normas, ideologias que definem correspondências e hierarquias entre os diferentes campos e práticas sociais. Por esses processos de correspondência e hierarquizações, as diversas experiências produzidas como alternativa ao modelo hegemônico são subalternizadas, alternando seu *status* de residual para invisível com certa frequência.

A razão cosmopolita que fundamenta o projeto de emancipação social defendido por Boaventura Santos (2002) torna real e credível todas as experiências desperdiçadas, agrega valores, potencializa práticas e pistas possíveis de ampliações e transformações. Comunidades cooperativas, grupos ecológicos, consumo solidário, ativistas sociais e demais iniciativas produzidas às margens do capitalismo moderno representam caminhos possíveis de enfrentamento, socialização e expansão contra-hegemônica à maneira como a sociedade vem sendo regulada pelo conjunto de suas instituições, principalmente pelo Estado.

A escola, *espaçolugar* de múltiplas experiências sociais, produz nos entrecruzamentos de saberes, conjuntos infinitos de novos conhecimentos que ajudam nos processos formativos dos sujeitos. Trata-se de um espaço social, político-pedagógico no qual coexistem racionalidades indolentes e cosmopolitas passíveis de traduções, que podem ser desinvisibilizadas em suas monoculturas, e/ou reconhecidas como ecológicas. Olhar para a escola como esse campo fértil de possibilidades significa reconhecê-la como instrumento social democratizante sobre a qual minorias, marginalizados, subalternizados econômica e socialmente se percebem produtores em potência da vida, e não apenas se veem como indivíduos em busca de um conhecimento sacralizado.

Essa tem sido a tarefa da escola, pensada pelo prisma da emancipação social – uma escola que se democratiza incluindo as diferentes realidades sociais dos *praticantespensantes* em seus currículos, concebendo os processos de *aprenderensinar* indissociáveis, porque não crê na hierarquização de saberes, nem muito menos na classificação quantitativa de pessoas. Ao contrário, a escola democratizante existe quando rompe com os vícios da redenção e da reprodução sob os quais foi pensada inicialmente e articula, mesmo que fora da monocultura do saber linear, outros tantos saberes importantes dos seus *praticantespensantes*.

Os contextos sociais que busco reconhecer nas práticas pedagógicas cotidianas lembradas pelas professoras entrevistadas são perceptíveis por sinais de uma escola que se faz democratizante no processo, pelas linhas de fuga e rebeldias assumidas por seus professores. Enxergo esses contextos no descompasso e deslocamento que os professores realizam com os alunos jovens e adultos em suas atividades diárias, sejam elas mediatizadas pela prescritividade de um currículo, ou mesmo por práticas criativas que transgridem a normatividade. Essas outras conexões, inusitadas, depreendem-se de contextos sociais de uso dos *praticantespensantes* – do mundo do trabalho, das práticas familiares, das vivências em comunidades, de saberes culturais apreendidos e reconstruídos etc. Reconhecidos em suas singularidades sociais, esses diferentes saberes têm impulsionado outras maneiras de conceber escola, processos de aprendizagens, especialmente quando a referência é a educação de jovens e adultos que integra sujeitos de muitas experiências sociais, inclusive com experiências sociais escolares.

Pensar a escola e as práticas pedagógicas cotidianas socialmente contextualizadas, implica pensar, também, concepções, escolhas, orientações e posições de quem planeja e regula os sistemas sociais e de governo, percebendo como essas políticas se efetivam e que reações provocam nos usuários – nesse caso, os não definidores de políticas, mas por elas

regulados, os *praticantespensantes* cotidianos da escola (professores, supervisores, coordenadores, alunos, auxiliares etc.)

Nas interações entre o pensado, dito e vivido para/na escola, as questões ético-políticas ganham força no debate sobre os tipos de sociedade e ser humano que devem formar. Formam-se, integralmente, mulheres e homens para a vida em sociedade, ou simplesmente para o mercado de trabalho? As aprendizagens devem se voltar para a construção permanente do ser humano – que se sabe inconcluso —, ou se organizarão pela aquisição de um conjunto específico de competências? Neste sentido, colocam-se para o debate modelos econômicos que embasam escolhas e possíveis regulações educacionais. Sobre esse aspecto, pergunta-se: modelos econômicos podem conduzir a sociedade ao desenvolvimento? E em que medida questões ético-políticas estão envolvidas no estado de desenvolvimento alcançado ou de pobreza das populações? Como a escola em seus processos pedagógicos cotidianos trabalha essas questões?

Amartya Sen (2010), em discussão profícua acerca do desenvolvimento como base da liberdade humana, e referindo-se aos conceitos de *capacidade* e *qualidade*, afirma que, para se combaterem problemas sociais existentes e emergentes, faz-se necessário considerar a liberdade individual enquanto comprometimento social, ou seja, devem-se considerar os saberes engendrados por cada pessoa, em articulação com o espaço/lugar, com outros sujeitos, com normas estabelecidas pelo Estado, pelo Direito e também pela ciência, como modo de produção legítimo de sobrevivência, portanto, de liberdade.

As práticas de liberdade são reconhecidas em determinadas sociedades ocidentais pelas diferentes redes de solidariedade entre pessoas e grupos marginalizados pela hegemonia política e econômica. Caracterizam essas redes o espírito comunitário e cooperativo desenvolvido nas bifurcações caóticas das relações sociais, situadas entre a imposição e as necessidades emergentes, eliminando todas as formas estereotipadas de papéis hierarquizados em falsas estruturas organizativas da sociedade.

Oliveira (2005) afirma ser a liberdade uma das questões mais difíceis de se tratar quando o assunto é democracia, em função das muitas concepções e ideias que lhe são atribuídas. Para um exame cuidadoso das liberdades individuais, sugere que se faça a distinção entre processos de liberdade formal e de liberdade real. A liberdade, segundo a referida autora, só pode ser efetiva se todos os *praticantespensantes* puderem intervir nos processos de tomada de decisão relacionados a aspectos de sua vida social e pessoal.

Ter liberdade é, antes de mais nada, dispor de possibilidades pessoais e sociais de autodeterminação da própria existência. A sua efetivação supõe, portanto, a formação de uma vontade de autodeterminação que possa encontrar na realidade uma possibilidade de concretização, tanto no nível material quanto sob os aspectos intelectual, político e psicológico. Esta liberdade só pode ser conquistada se as condições materiais de vida forem minimamente satisfatórias, se o sistema político assegurar as liberdades formais e estiver aberto à realização de discussões a respeito de questões relacionadas à vida cotidiana da população. (OLIVEIRA, 2005, p. 25-26)

Outro aspecto que configura o contexto social (ético-político) deste processo de investigação são as concepções de globalização e as práticas delas derivadas e/ou contrapostas. Boaventura Santos (2002) afirma existir em curso, no mundo processos de globalização: neoliberal e alternativo, e cada um comporta interesses diferenciados de grupos sociais que se opõem pelas formas de relação que um estabelece com o outro, especificamente quando essa relação é hierarquizada. A globalização neoliberal, a serviço de grupos social e economicamente privilegiados, se desenvolve de modo a eliminar iniciativas locais em função das poucas condições que os pequenos produtores (de bens materiais, simbólicos e culturais) têm de comercialização e expansão de suas atividades. A globalização alternativa opera pelas margens, nas tênues mas fortes redes de solidariedade que esses pequenos produtores articulam, por meio de suas experiências nos diversos e diferentes movimentos sociais. Operam neste último campo as noções de interculturalidade, economia solidária, multiculturalismo, senso comum participativo, novo internacionalismo operário etc.

Conceitualmente, entende-se por globalização “aqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo” (MCGREW, 1992 apud HALL, 2006, p. 67). Esse conceito fragiliza a ideia anterior de que a sociedade é um sistema delimitado e opera a partir da organização de classes; tem estrutura hierarquizada e, subjuga-se a ambições econômicas.

De fato, essas são questões que, teoricamente, estão em transição em alguns aspectos e em nações, mas não se pode afirmar que o mundo vive uma globalização do ponto de vista da conexão e da interconectividade entre povos, culturas, saberes, políticas e outras diferentes *práticas*. Também não se pode afirmar que a globalização, tal como vem se consolidando, é um fenômeno recente, visto que a modernidade e seu mais elaborado modelo econômico – o capitalismo — não se restringiu apenas ao advento de um Estado-nação, mas se estendeu por quase todos os continentes, devorando e devastando culturas milenares, princípios éticos e morais construídos ao longo da existência de povos específicos.



A questão que se coloca a partir dessa complexidade é, certamente, perceber que a educação em sua forma mais sistematizada – a escola — tem sido chamada a contribuir, pelo lado da regulação, com o modelo de desigualdades, diferenças e exclusões (OLIVEIRA, 2009) promovido pela globalização – princípio ético-político que sustenta hoje em dia o capitalismo enquanto modelo econômico social.

A globalização é, por assim dizer, a mais recente face do capitalismo mundial, e apresenta-se em sua conceituação com características discursivas inclusivas, e chega a se confundir com projetos de emancipação social. É preciso estar atento às intenções camufladas de projetos considerados solidários, para que questões de desigualdade social, cultural e de não participação efetiva nas tomadas políticas de decisão se naturalizem, o que exige desenvolver profundas reflexões acerca de projetos autodenominados *globalizados*.

A afirmação do termo globalização, grafado no singular, como costumeiramente ouvimos/lemos demonstra a intencionalidade com que esse projeto político da modernidade tem-se efetivado, desconsiderando a diversidade de movimentos tecidos no senso comum emancipatório (BOAVENTURA SANTOS, 2008) e as diferentes formas encontradas pelos *praticantespensantes* desse senso comum para produzir suas existências e interculturalizá-las: “A globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival.” (BOAVENTURA SANTOS, 2008, p. 438).

O cuidado teórico, reflexivo e permanente que se deve manter com a proposta de globalização, enquanto hegemonia política, é o de não deixar que seja regulado sem contestações, aceito como ação salvadora necessária à vida das pessoas, especificamente daquelas à margem dos processos decisórios da sociedade. Pode-se, então, “falar em globalização hegemônica e em iniciativas contra-hegemônicas de globalização” (OLIVEIRA, 2009, p. 154).

Sobre globalização hegemônica, Santos (2008) assim a denomina a partir de dois modos de compreensão: o *localismo globalizado* e o *globalismo localizado*, simultaneamente esmagadores de culturas e práticas de produção local de países periféricos. O *localismo globalizado* refere-se ao processo de imposição de um produto, ponto de vista ou fato localmente produzido sobre os outros locais, globalizando-o com sucesso. Já o *globalismo localizado* faz referência aos efeitos causados pelo determinismo persuasivo do *localismo globalizado*.

Sobre globalização contra-hegemônica, ou *globalização alternativa* ou *globalização a partir de baixo*, Boaventura Santos (2008) afirma que está organizada em dois processos: o

*cosmopolitismo insurgente e subalterno* e o *patrimônio comum da humanidade*. No primeiro processo, considera todos os movimentos e iniciativas que comungam e partilham de lutas contra as investidas dos *localismos globalizados* e do *globalismo localizado*.

No Brasil, dois exemplos ajudam a compreender esse movimento contra-hegemônico: a *marcha dos sem-terra*, realizada algumas vezes no Distrito Federal, em Brasília, na qual representantes de movimentos e de lutas locais dos Sem-Terra<sup>15</sup> reivindicavam a reforma agrária; e, pode-se mencionar também, os *Fóruns de EJA* que reúnem representantes e militantes desta área de educação. Nestes, discutem-se políticas e estratégias de pressão sobre os governos, e como afirma Paiva (2009, p. 214-215) “os fóruns de EJA vêm resistindo a políticas e suas enunciações, propondo ações e práticas antagônicas e de compreensão ampliada em relação ao lugar que a EJA deve ocupar oficialmente”.

No segundo processo de globalização contra-hegemônica, que Boaventura Santos (2008) designa *patrimônio comum da humanidade*, estão “os valores ou recursos que apenas fazem sentido enquanto reportados ao globo na sua totalidade” (BOAVENTURA SANTOS, 2008, p. 441). As lutas em favor da vida planetária, como a preservação da Amazônia, a agricultura orgânica, a alfabetização ecológica (CAPRA, 2006) são alguns dos exemplos desse processo de globalização contra-hegemônica.

Sob esses termos, me posicionei quanto ao *contexto social* (ético-político) da educação de jovens e adultos neste trabalho, engendrando concepções de *interculturalidade* como modelo opositor à globalização hegemônica. De acordo com Schmelkes (2008, p. 652), a interculturalidade “supõe uma relação entre grupos humanos com culturas distintas; e supõe que esta relação se dá desde posições de igualdade”.

Como apresentado pela referida autora, a *interculturalidade* é uma concepção que se aproxima de projetos contra-hegemônicos, colaborando com o ideário de sociedade mais justa, diferente do que propõem as concepções de educação com base na globalização hegemônica que, entre outras questões, supõem falsamente a coexistência de diversas culturas em um determinado território, chegando a reconhecer singularidades, mas sem provocar o diálogo e relações entre os grupos.

Ainda valendo-me de Schmelkes (2008, p. 652), a *interculturalidade* “se apresenta como uma necessidade vital para as culturas que querem ser culturas democráticas, para as sociedades que querem ser sociedades democráticas”. Nessa perspectiva, o projeto de globalização hegemônico, ao se efetivar, perde a força, pois a ideia de multiculturalismo que

---

<sup>15</sup> Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), conhecido por “Sem-Terra”.

comporta-se fragiliza mediante interações entre sujeitos e grupos resistentes às suas prescrições/regulações.

Para Assmann (1998, p. 29) “uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos”. Logo, o projeto de globalização hegemônico não acolhe essa proposição, inibe esse diálogo, fomenta a individualidade, o egoísmo, estabelecendo um sistema de competitividade em que as minorias são afetadas diretamente, sentindo-se incapazes de participar efetivamente dos diferentes processos sociais.

Em síntese, pode-se afirmar que o *contexto social* (ético-político) sob o qual foi proposta essa investigação, articula teoricamente os princípios políticos das concepções de globalização hegemônica, contra-hegemônica e da interculturalidade, sendo que, para a primeira, percebem-se as formas de regulação; para a segunda, as diferentes maneiras de resistência de grupos; e, para a terceira, as formas de participação não discriminatórias e de emancipação social.

Nesse sentido, práticas pedagógicas cotidianas vivenciadas na educação de jovens e adultos apresentam características e concepções políticas de globalização e de interculturalidade. De um lado, observa-se a pressão do modelo de mercado competitivo em que os trabalhadores são obrigados a se reciclar, sob o risco de tornar seus *saberes-fazeres* obsoletos, comprometendo a qualidade de vida individual e social. De outro, observam-se aproximações de diferentes culturas minoritárias fortalecidas por ausências de poder – como é o caso do Fórum Social Mundial<sup>16</sup>, a marcha dos Sem-Terra e os Fóruns de EJA como citado anteriormente.

### 1.2.3 Contextos didáticos

Pensar as questões das práticas pedagógicas cotidianas da escola e da sala de aula, em contextos, implica por esse trajeto transversar questões didáticas (como, para que fazer, para quem) ainda tão desafiadoras aos professores, especialmente àqueles que trabalham com educação de jovens e adultos, visto que em suas jornadas diárias um elemento complicador

---

<sup>16</sup> O Fórum Social Mundial é um espaço de debate democrático de ideias, aprofundamento das reflexões, formulação de propostas, troca de experiências e articulação de movimentos sociais, redes, ONGs, e outras organizações da sociedade civil que se opõem ao neoliberalismo e ao domínio do mundo pelo capital ou por qualquer forma de imperialismo. O Brasil já sediou por oito vezes (2001, 2002, 2003, 2005, 2009 e 2012) o Fórum na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no Amazonas e, em Belém, no Pará.

tem sido garantir didaticamente qualidade pedagógica ao processo ensino-aprendizagem, evitando, por conseguinte, problemas de evasão. Observe-se que as questões didáticas nesta modalidade de ensino são desafiadas por duas situações historicamente postas: aprendizagem de qualidade para jovens e adultos, e a questão da evasão que vem se perpetuando no processo.

Os contextos didáticos *praticadospensados* pelos professores colaboradores da pesquisa, no período de 2000 a 2010 traduzem experiências diversas, apreendidas e produzidas na relação *prácticateoria*. Algumas destas experiências são tomadas pelo formalismo da didática (CANDAU, 2011) em que o conteúdo se sobrepõe a outros elementos constitutivos do processo, como exemplo: as subjetividades dos sujeitos, os ritmos de aprendizagem, práticas inusitadas etc. Outras dessas experiências se elaboram pelas relações multidimensionais da didática, quais sejam: humanas, técnicas e político-sociais demonstrando avanços nos modos de compreender as próprias práticas pedagógicas cotidianas. As experiências, tanto aquelas tomadas pelo formalismo didático, como as multidimensionais são ricas de conhecimentos e passíveis de aprendizados formativos.

A partir destas perspectivas acima mencionadas destacam-se, segundo Candau (2004, 2011), duas formas de pensar a didática em contexto: a instrumental e a fundamental, cada uma delas enredada a outros contextos de uso, social, econômico, político e cultural. Porém, antes de fazer uma abordagem mais detalhada acerca de cada uma dessas formas didáticas, apresento, de acordo com a referida autora, a compreensão de que a didática é a reflexão sistemática e a busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica. Afirma, ainda, que o objeto da didática é o processo ensino-aprendizagem tomado em sua multidimensionalidade humana, técnica e político-social, segundo a qual seria possível superar a ideia hegemônica predominante na escola – a dimensão técnica da didática. Propõe, para esta superação, a reconstrução da didática, que seria na verdade a superação da ideia de um método único capaz de ensinar tudo a todos.

Para configurar a reconstrução da didática, segundo Candau (2011), é necessário informar características, tais como: focar o processo ensino-aprendizagem como multidimensional; partir de problemáticas educacionais reais; colocar em contexto as práticas pedagógicas; explicitar os pressupostos dessas práticas; trabalhar a relação teoria-prática; e reconhecer e valorizar o saber docente como reflexão didática capaz de superar a dissociação entre didática pensada e didática vivida.

Desde os anos 1980 Candau defende a ideia de uma didática que não se exaurisse simplesmente nos aspectos técnicos, propondo a superação das noções de neutralidade

científica e técnica que, oficialmente, governava as estruturas das escolas brasileiras. Articula a essa reflexão duas formas de abordar a didática – a instrumental e a fundamental. Esta última vem se ampliando de acordo com os contextos contemporâneos em interação, atualmente assumindo a dimensão de didática fundamental multicultural.

A didática instrumental, concebida como o conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, se desenvolve a partir de pressupostos que concebem a educação, a escola e o processo ensino-aprendizagem como estáticos e universais, desvinculados dos problemas reais e dos contextos socioculturais em que foram gerados (CANDAU, 2011). Aprender-ensinar é uma tarefa técnica que o professor deve dominar para promover um ensino eficiente; aos alunos, cabe simplesmente a tarefa de assimilar a maior quantidade possível de conteúdos, de modo a representá-los pontualmente nos exames escolares e nos processos seletivos sociais.

No contraponto dessa abordagem, a didática fundamental irá se preocupar com elementos mais internos da relação ensino-aprendizagem, sem desconsiderar os fatores externos. Neste sentido, faz surgir algumas questões importantes e impulsionadoras ao trabalho pedagógico: (i) como realizar a prática pedagógica?; (ii) para que realizar a prática pedagógica?; e, (iii) por que realizar a prática pedagógica? Os questionamentos provocam não somente a reflexão dos professores sobre seu papel político, como também impulsionam o enredamento de vivências cotidianas sobre as quais criam e recriam situações de aprendizagem. “A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política no centro configurador de sua temática”. (CANDAU, 2004, p. 23). Assim, parte da compreensão das práticas pedagógicas reais e de seus elementos integradores, contextualizando-os e situando-os pelas dimensões técnica, humana e político-social.

No *contexto didático*, observa-se que as práticas pedagógicas foram produzidas por longos períodos sob premissas de uma didática instrumental, que mais se preocupava com o “como fazer”, excluindo de seu arcabouço questões da vida e das práticas pedagógicas cotidianas. Contudo, mesmo reconhecendo a força operante da didática instrumental, percebe-se, quando se faz o mergulho profundo e cuidadoso nas referidas práticas, conjuntos de ações democratizantes trabalhadas pelos professores com seus alunos, driblando normatividades e recriando situações para além da instrumentalidade. Essas práticas sinuosas, por muito tempo, foram invisibilizadas pelas análises dicotomizadas, visto que não serviam aos propósitos da dimensão instrumental da didática, interessando apenas ao uso dos *praticantes pensantes* em suas jornadas cotidianas.

Corroborando a discussão, pode-se recorrer a Alves e Garcia (2000, p. 11), ao afirmarem que a sala de aula é o *espaçolugar* em que teorias se confirmam e/ou se atualizam. “Seja o que for que venha de cima, na sala de aula se transforma em outra coisa, pois este é o espaço/tempo da invenção, da surpresa, da complexidade, quer tenhamos olhos para ver, ouvidos para escutar, nariz para cheirar, paladar para degustar, pele para sentir, ou não”. A didática, por essa perspectiva, poderia se denominar de *didática da invenção*, ou seja, o *como* fazer, o *para quê* fazer e o *por quê* fazer são compreendidos nas relações de complexidade dos diferentes sujeitos. Alunos, professores, funcionários, famílias são os sujeitos que criam e recriam os cotidianos escolares com didáticas inventivas e diretamente relacionadas às suas necessidades reais.

A didática assume, por esta compreensão, a condição de *didática da invenção*, tendo por pressupostos as práticas cotidianas criativas, sinuosas, inusitadas que se contrapõem à organização dominante, estrutura de poder e modos rígidos de pensar os processos de aprendizagem. Trata-se de dar às práticas pedagógicas cotidianas uma abordagem didática coerente com sua força e poder, colocando no centro das discussões tudo aquilo que vem se caracterizando como democratizante e emancipatório, “indicando a necessidade de respostas concretas aos problemas concretos, históricos, que os homens se levantam e têm que resolver”. (ALVES, 2008, p. 95).

A *didática da invenção* será sempre a tentativa técnica, humana e político-social de reconstruir as práticas pedagógicas cotidianas, visibilizando-as em contextos distintos, reais e possíveis. Deverá significar a crença sempre presente de que nos cotidianos escolares, sujeitos reais vivenciam problemas reais de aprendizagem, mas produzem, pelas circunstâncias, capacidades de resolução.

Recentemente, Libâneo e Alves (2012) publicaram conjuntamente, endereçando-o a tantos outros pesquisadores da área da pedagogia, um vasto e precioso material teórico-prático sobre didática e currículo. Encontram-se, neste material, pesquisas resultantes de trabalhos realizados cotidianamente, que envolvem questões tecnológicas, culturais, comportamentais, avaliação, formação de professores, artefatos tecnoculturais, articuladas pelo envolvente diálogo cingido entre os referidos autores – pesquisadores de longa tradição na educação brasileira.

A discussão proposta pelos autores acerca de didática e currículo — campos distintos e entrelaçados da pedagogia e da educação —, por meio de ramificações temáticas, credibiliza a crítica que vem sendo feita aos modelos técnicos de didática e fortalece a compreensão democratizante de ensino e aprendizagem instituinte em nosso país. São produções realizadas

com sujeitos em *espaçoslugares* pouco convencionais à didática tradicional e, por isso mesmo, revelam-se contra-hegemônicas e emancipatórias.

As práticas pedagógicas democratizantes encontram resistências em muitos dos espaços escolares regidos, ainda, pela compreensão autoritária, e pelo consenso social que legitima a educação enquanto campo de formalização de saberes. Oliveira (2005) compreende que é sempre possível a luta, o engajamento político que possibilite romper com as regras do sistema, e que a escola poderá constituir um espaço fértil dessas lutas.

Paiva (2012), articuladora da ideia de educação de jovens e adultos enquanto direito, afirma que a educação popular que se faz para todo o povo, para toda a gente, acredita que, no tempo presente, a escola pública e popular se reconhece como tal quando desenvolve um projeto implicado com as reais necessidades dos grupos sociais populares, sob pena de não garantir o acesso, a permanência e o sucesso.

À escola democrática, portanto, cabe o papel de recontextualizar suas práticas pedagógicas, em função daquilo que emerge dos contextos culturais, da educação popular que adote, a fim de manter-se, coerentemente, como uma instituição educativa a serviço da população e da sociedade.

Para compreender o *contexto didático* das práticas educativas desenvolvidas pelos profissionais entrevistados, fez-se necessário refletir conceitualmente sobre problemas e possibilidades de cada uma das dimensões da didática apresentadas por Candau (2004, 2011), embora fosse reconhecível que as práticas pedagógicas reveladas nas entrevistas se apresentavam bem mais amplas do que as configurações conceituais de cada uma das didáticas refletidas.

#### 1.2.4 Contextos formativos

Pensar a formação de professores da educação de jovens e adultos, reconhecendo — em suas crenças, suposições, práticas, histórias e memórias — percursos de reflexão, articula diferentes formas de ver esse processo e o que vêm pressupondo as escolhas feitas na relação teoria-prática. Colocar em contextos todos os dispositivos reais, objetivos e subjetivos vividos por esses sujeitos possibilita, entre outras questões, perceber justificativas que sustentam os saberes/fazer e as muitas maneiras de aprender a docência cotidianamente.

Por formação, entendem-se todos os processos de aprendizagem que ajudam a reconhecer saberes em relação com as práticas e que garantem especificidade de conhecimento. Formar, portanto, implica colocar em interação, com processos sociais e culturais em desenvolvimento, sistemas de interesses pessoais para que possam ser traduzidas novas e diferenciadas compreensões acerca do que se aprende e do que o sujeito forma como resultado da aprendizagem. Por essas perspectivas, coloco como base de reflexão para esse contexto a ideia de formação continuada, entendida a partir dos pressupostos da *educação continuada e do aprender por toda a vida* (VI CONFINTEA, 2009).

Compreendida como filosofia, a *educação continuada* sinaliza para o reconhecimento de processos formativos não credíveis pela oficialidade da sociedade, mas que representam alternativas táticas à superação de estados de exclusão provocados por esta oficialidade. Como filosofia, coloca para as instituições formais a necessária redefinição das propostas pedagógicas incluindo-se, neste princípio, especificamente, a escola, espaço/lugar de reconstrução e produção de saberes diversos.

A provocação feita pela VI CONFINTEA (2009), de pensar a *educação continuada* como filosofia, suscita diferentes possibilidades de também entender a diversidade de práticas pedagógicas invisibilizadas, em curso, nas salas de educação de jovens e adultos. Após reconhecê-las em suas monoculturas e ecologias, indagando-as e cavando estrangeiridades por seus próprios *praticantespensantes*, as práticas se amplificam como resultante de processos implicados aos fazeres, ao mesmo tempo em que reinventam modos de fazer/pensar processos de formação continuada.

Reinventar modos de formação continuada implica, nesse aspecto, tomar como ponto de partida práticas pedagógicas cotidianas invisibilizadas – tradutoras de resoluções e aprendizados inovadores, em redes de saberes, reforçando sua importância e a de seus produtores. Esta, no entanto, é uma prática pouco efetivada do ponto de vista da sistematização dos processos de formação continuada na educação de jovens e adultos. As experiências nesse campo têm demonstrado mais tentativas de “(en)formar”, colocar em uma forma predefinida saberes docentes, do que propriamente de reconhecer, valorizar e articular em rede experiências cotidianas de professores. A monocultura do saber formal tem impedido que os saberes desenvolvidos na inventividade das circunstâncias em salas de aula da EJA possam ser enredados como saber possível e viabilizador de formação continuada de professores.

A constatação de que a monocultura do saber formal invisibiliza saberes marginais, o que decorre em parte da problemática conceitual que envolve os processos de formação inicial



e continuada de professores. No primeiro processo, observa-se a tentativa de algumas licenciaturas de didatizar o que deve ser a docência, partindo de modelos prévios, estereotipados e, muitas vezes, exportados de realidades diferentes daquelas em que os sujeitos em formação poderão atuar. Atualmente, cursos de licenciatura que formam inicialmente professores já apontam perspectivas diferenciadas de formação mas, muitos ainda resistem e retêm, em seus currículos, ranços do tecnicismo, no qual aspectos técnicos (do como fazer) têm primazia na formação dos futuros professores.

No segundo processo, observa-se certa continuidade dessas abordagens técnicas, especificamente por se compreender “continuada” como complemento e/ou especialização da formação inicial. Nesse caso, o caráter instrumental prevalece em relação aos aspectos humanizadores e político-sociais em que estão imersos os sujeitos na vida real. Por outro lado, muitas discussões teóricas, políticas e epistemológicas vêm apontando a formação continuada como a capacidade e a necessidade que cada sujeito tem de aprender em função do seu inacabamento humano, biológico, social e cultural. Processos de formação continuada oficiais, por vezes, têm articulado em suas matrizes curriculares essas características, desenvolvendo metodologias que privilegiam inacabamentos dos *praticantespensantes* cotidianos.

Concepções que sustentam esses modos de *pensarfazer* formação continuada, considerando os inacabamentos dos sujeitos em formação, partem de premissas em que o conhecimento é entendido e construído democraticamente, diferentemente de abordagens que pensam “para”, desrespeitando as individualidades e prescrevendo “fôrmas” universais. Neste sentido, a formação continuada ocorrerá no entrelaçamento teoria-prática e suscitará pistas constantes de reflexão, ou seja, tudo aquilo que é vivenciado nas práticas ganha sentido ao ser refletido, e tudo aquilo que é reflexão pode vir a ser propiciador de novas práticas.

Os professores envolvidos com a pesquisa apresentam, nesse contexto, pelas entrevistas concedidas, compreensões que envolvem características tanto do processo inicial como continuado de formação. Afirmam ter participado de cursos de formação promovidos por seus órgãos mantenedores ou parceiros mas, mesmo assim, se sentiam incapacitados para desempenhar funções docentes nesta modalidade de ensino, alegando o fato de que, especificamente nos cursos de licenciatura, a discussão não envolvia concepções e práticas de educação de jovens e adultos e, quando ocorria, a carga horária destinada era mínima.

A esse respeito, Moura (2006) nos ajuda a perceber que os cursos de licenciatura (História, Geografia, Letras, Pedagogia etc.) não formam professores para o exercício docente com pessoas jovens e adultas e suas especificidades; percebe-se, também, que em sua maioria

os currículos desses cursos não discutem a EJA e nem teorias e práticas pedagógicas que sustentam esse saber/fazer. Essa realidade político-curricular que afeta muitos cursos de formação de professores tem dificultado o aprendizado docente para a ação nessa modalidade de ensino, criando duas situações consideradas relevantes à discussão nesse contexto: a primeira, refere-se à *negação* da oferta, demonstrando o caráter de marginalidade que alguns currículos de formação de professores atribuem à educação de jovens e adultos, problema não somente pedagógico-curricular, mas especialmente político. A negação afeta, também, o aprendizado formativo dos professores e a qualidade do processo de ensinar e de aprender na modalidade.

A segunda situação relacionada ao aspecto da negação curricular, conduz professores licenciados que vão trabalhar na EJA à *criação* de táticas capazes de garantir a qualidade pedagógica do processo ensino-aprendizagem, mesmo que seu repertório de formação inicial não disponibilize, minimamente, fundamentos para ações criativas em sala de aula e na escola, com este público. A criação de táticas desenvolve-se no entrecruzamento de saberes curriculares-didáticos-pedagógicos-políticos existentes, e em relação entre os *praticantespensantes* cotidianos da escola.

Nesse sentido, se os atos criativos são colocados à disposição pelos professores para reflexão, seus repertórios de formação inicial irão se ampliando paulatinamente, e servirão não somente à revisão de suas práticas pedagógicas, como também poderão incidir na troca interativa com outros grupos de professores que trabalham com esta modalidade de ensino. A formação continuada — entendida como filosofia do aprender por toda a vida — traduz as práticas pedagógicas cotidianas em eixos norteadores de reflexão, garantindo-lhes *status* criativo e propiciador da busca docente pela qualidade do trabalho pedagógico.

Por essa via de interpretação, Barreto (2006, p. 96) afirma que “o trabalho de formação exige que o educador se reconheça como detentor de certa teoria em relação ao trabalho que desempenha”. Assim, o processo de formação continuada, sendo mais que um direito ético-político é, nessa modalidade de ensino, uma necessidade urgente e emergente, justificada por duas questões: a primeira, relacionada a ausências no processo formativo inicial; e, a segunda, pelas demandas que a própria modalidade de ensino produz cultural e socialmente em seus cotidianos.

Processos de formação docente que priorizam conteúdos universais, abordagens instrumentais e centram-se em modelos pedagógicos de transmissão, não têm continuidade, porque não surgem da necessidade emergente dos cotidianos, ou pelo menos essas necessidades não são priorizadas na reflexão e nem como conteúdo básico da formação.

Professores e suas práticas ficam assim comprometidos e comprometem o aprendizado de pessoas jovens e adultas com as quais trabalham, agravando direta e/ou indiretamente quadros sociais de desenvolvimento humano.

Intimidados por situações exógenas, muitas vezes fechadas às práticas docentes convencionais, professores não encontram espaço para reflexão sobre suas práticas e, então, subjugados, apostam em estratégias didáticas não-críticas que possam favorecer seu desempenho e o alinhavo para superar o inevitável abandono da escola.

Reconhecidas as limitações da formação inicial acadêmica, investe-se na formação continuada, sem a qual a formação acadêmica pode pouco (BARRETO, 2006). Acredito, com a referida autora, que a formação nesses parâmetros é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador, a partir de suas práticas pedagógicas cotidianas e de trajetórias pessoais e profissionais.

Tomar esses contextos como referência no processo de pesquisa só confirmou as apostas feitas sobre o potencializador recurso metodológico da história oral – a memória. A memória como possibilidade investigativa, embora reconhecida como atividade individual, flutuante, concreta, vivida, múltipla, sagrada (HALBWACHS, 2006) não descarta a possibilidade do entendimento coletivo e social, por isso, os contextos descritos foram atravessados por memórias ora individuais, ora coletivas que ajudaram na formalização do ideário político-pedagógico dessa investigação científica.

Ao definir os elementos constitutivos da memória individual e coletiva, Pollak (1992) chama atenção para os acontecimentos vividos pessoalmente e os vividos por tabela, relevantes no processo de rememoração. Esses acontecimentos nem sempre representam ou refletem aspectos vividos diretamente pelos rememoradores, mas são lembranças de ouvir dizer, apreciadas pelo sujeito naquele específico tempo do acontecimento.

Nesse caso, especificamente, quando se expuseram diferentes contextos rememorativos, um terceiro elemento pôde ser pensado, considerando a urgência de reflexões não atendidas pelos elementos já citados por Pollak (1992). O terceiro elemento poderia chamar-se de *memória recursiva*, na qual são enredados os elementos anteriores e reconstruídos de acordo com intencionalidades de quem rememora.

### 1.3 A questão das *experiências* pedagógicas na pesquisa

Tomar as práticas pedagógicas rememoradas por meio de entrevistas recursivas enquanto campo singular de estudo implicou reconhecer entre os diversos elementos e dispositivos que as constituem, a força da *experiência*, entendida, nesse caso, como aprendizado construído paulatinamente pelos sujeitos envolvidos.

A cultura científica moderna, em muitas de suas assertivas, rejeitou e/ou excluiu dos processos de análise as práticas como objeto de estudo, afirmando não existir ciência na prática e, talvez, por isso mesmo, a *experiência* enquanto campo fértil de estudos tenha sido subjugada ao plano do senso comum que, segundo a abordagem científica moderna, não é verificável e passível de generalização.

A orientação adotada ao estudar as práticas pedagógicas de professores de EJA, tendo como ponto de partida suas experiências, deu-se a partir de alguns movimentos, pelos quais a pesquisa se organizou.

O primeiro refere-se à luta contra-hegemônica que vem sendo feita em relação aos modelos de ciência cartesiana e iluminista, e se caracteriza de acordo com Santos (2010, p. 55) como uma ecologia de saberes, pois “tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo”. O mundo é, segundo esse mesmo pensador, bem mais amplo de noções, pontos de vista, do que comporta a forma abissal da ciência tradicional. A ecologia de saberes apresenta-se, no cenário sociológico, como pensamento contra-hegemônico à rigidez e ao rigor do conhecimento científico moderno, que tudo reduz às lógicas dicotômicas e monoculturais. Contrariamente, a ecologia de saberes acredita na existência de outros saberes não científicos, e pensa que esses saberes são potencialmente úteis aos seus praticantes, de modo que a ordem, o determinismo, a prescritividade e a disciplinarização da ciência reducionista perdem sua força colonizadora e imperialista.

Na discussão sociológica de Boaventura Santos (2002) acerca das não existências como produção social, como partes desqualificadas da totalidade homogênea, é proposto o questionamento sobre cada uma dessas lógicas, ao mesmo tempo em que é revelada a multiplicidade e a diversidade de práticas sociais, bem com sua credibilidade. Esse movimento de irrupção e recursividade é, para o referido autor, a superação das lógicas monoculturais e adoção de uma lógica da multiplicidade e da diversidade, denominada conceitualmente *ecologia*, como anteriormente mencionado.

Nesse sentido, experiências de práticas pedagógicas cotidianas estão sendo compreendidas como relações interdependentes de saberes, significando tudo aquilo de que *praticantespensantes* fazem uso, decorrente de aprendizagens produzidas à margem do saber formal. As referidas aprendizagens foram, por muito tempo desperdiçadas, visto que não se enquadravam no rigor do conhecimento científico moderno (na escola, representado pelo currículo oficial), mas sobreviveram marginalmente à sua maneira – fugidias, exóticas, estranhas etc. Algumas se alternavam como possibilidades de intervenção e mediação de processos de aprendizagem entre alunos e professores de EJA (compreender pelo diálogo atrasos à aula por questões de trabalho, familiares; alternar por conta própria a direção dos conteúdos programados; reinserir alunos previamente desistentes no curso normal das aulas são algumas dessas experiências marginais).

Mas, por que foram invisibilizadas, não consideradas nas possíveis relações interativas de planejamento e nos processos sistemáticos de formação continuada? Quem invisibiliza esses saberes que produzem experiências? Que conhecimento tem autorizado a negação dessas práticas comuns? E, simultaneamente à negação — quem alternativamente as vem produzindo? Como são produzidas?

Para responder a essas questões e poder melhor explicitar o que representam as experiências nessa construção epistemológica complexa, apresento, com Boaventura Santos (2009) duas concepções de conhecimento que têm matizado o modelo de racionalidade moderna: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação, ambos tecidos na perspectiva deste paradigma dominante, mas com objetivos, princípios e perspectivas diferenciadas, implicadas e interdependentes, mesmo que algumas não reconhecidas. Pode-se afirmar que o conhecimento-regulação surge das relações hegemônicas do paradigma hegemônico da modernidade, se legitima por seus ideais e valores; já o conhecimento-emancipação, embora seja uma criação indesejada pelo paradigma dominante, sobrevive a ele e constitui aposta de um paradigma emergente.

Boaventura Santos (2009) afirma ser todo conhecimento uma progressão entre um ponto ou estado A denominado ignorância, para um ponto ou estado B, denominado saber e se distinguem esses pontos pelos modos como se caracterizam cada um deles ou as trajetórias que conduzem de um ao outro. Sob esse aspecto, reforça a ideia de não existir saber mais e saber menos, pois tanto a ignorância como o saber têm um conjunto de experiências próprias de suas trajetórias. “Todo o saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber” (BOAVENTURA SANTOS, 2009, p. 78). Assim,

explicita a partir do paradigma da modernidade que existem duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento regulação.

O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo por solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por caos e um estado de saber que designo por ordem. (BOAVENTURA SANTOS, 2009, p. 78)

Visto por esse ângulo, parece simples a ideia de como se organizam as duas formas principais de conhecimento moderno, mas é preciso mergulhar mais intensamente em Boaventura Santos (2009) e perceber que o conhecimento-regulação edificado pela trajetória que vai do caos à ordem tem prevalecido e marginalizado saberes *praticadospensados* solidariamente como conhecimento-emancipação. Segundo o referido autor, o conhecimento-regulação, valendo-se de uma das três lógicas de racionalidade – a cognitivo-instrumental, que tem a ciência e a tecnologia como matriz de sistematização, se foi impondo de tal modo, que a ordem (saber disciplinar, cientificista, instrumental) se transformou na forma hegemônica de saber, e o caos (saber periférico, à deriva, inusitado) transformou-se no modo hegemônico de ignorância.

Por essa perspectiva, o conhecimento-regulação tem reproduzido experiências formais, lineares, exatas e, ao mesmo tempo, excludentes, visto que opera no sentido de invisibilizar saberes contra-hegemônicos produzidos pela via do conhecimento-emancipação. Há, portanto, por essa reflexão, um desperdício de experiências provocado pelo sistema científico em que as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas predominam. Já, no que se refere ao conhecimento-emancipação, as experiências produzidas estão relacionadas às formas de solidariedade e de caos, operando no sentido de visibilizar saberes contra-hegemônicos, reavaliá-los e transformá-los. Neste caso, as experiências construídas na imprevisibilidade, em redes, têm valor e relevância para a manutenção e equilíbrio dos sistemas caóticos, provocando segundo Boaventura Santos (2009, p. 80) o convite a um conhecimento prudente:

A prudência assemelha-se um pouco ao pragmatismo. Ser pragmático é analisar a realidade partindo das “últimas coisas” [...], ou seja, das consequências, e quanto menor for a distância entre os actos e as consequências, maior será a precisão do julgamento sobre a validade. A proximidade deve ter primazia como forma mais decisiva do real.

Nesse caso, pressupõe-se que uma atitude epistemológica prudente será possível quando se opera a partir de dentro e por dentro, no jogo das circunstâncias; é o movimento vivido – as experiências – que permitirá essa construção/interpretação de um conhecimento prudente para uma vida decente. A esse respeito, Boaventura Santos (2009) afirma existir, sobre conhecimento-emancipação que é um conhecimento prudente, duas estratégias epistemológicas que tornam possível desequilibrar o conhecimento em favor da emancipação: a aceitação e a revalorização do caos, ou seja, reconhecer que no caos são desenvolvidas formas recíprocas de saberes solidários dadas pelas relações de intersubjetividades.

Concebendo como a fase de transição paradigmática aquela em que se encontra a sociedade e o conhecimento nela produzido, Boaventura Santos (2009, p. 84) acredita que a opção epistemológica mais adequada para este momento consiste na revalorização e reinvenção do conhecimento-emancipação, tão marginalizado pela lógica da modernidade ocidental. “Este saber das nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos não-ditos do nosso discurso científico”.

Experiências de práticas pedagógicas cotidianas, compreendidas por essas perspectivas de conhecimento, especificamente pelo conhecimento-emancipação, têm se apresentado aos pesquisadores cotidianistas como saber solidário, caótico e não dito, opondo-se a formas mecânicas de análise a que são submetidas as práticas. A tentativa tem sido, sempre, a de reinventar e revalorizar saberes clandestinamente produzidos pelos *praticantespensantes* cotidianos. Contudo, a tarefa da reinvenção e revalorização de experiências das práticas pedagógicas cotidianas supõe, parafraseando Boaventura Santos (2009), um trabalho de imaginação sociológica/pedagógica a fim de, por um lado, visibilizar práticas que foram invisibilizadas e, por outro, traduzir pelos indícios, potencialidades em possibilidades.

A capacidade de traduzir indícios cotidianos, potencialmente viáveis à transformação de práticas pedagógicas, vem movendo uma infinidade de questões acerca de formas regulatórias instituídas na escola (currículos, tempos, relações interpessoais, projetos, legislações, materiais etc.), ao mesmo tempo em que tem tornado possível converter efêmeras práticas em novas formas de regulação, desta feita não mais mitificada, conservadora e prodigiosa, como faz o senso comum do conhecimento-regulação. Novas práticas serão construídas e apropriadas pela ação emancipatória dos próprios *praticantespensantes* em efetiva relação com outros tantos produtores marginalizados e excluídos pela lógica do conhecimento-regulação.

Na esteira do que seria converter práticas ordinárias invisibilizadas em práticas emancipatórias, busco também em Larrosa (2002) alguns caminhos possíveis de tradução, atentando-me especificamente para as questões existencialistas e estéticas de conhecer e interpretar práticas educativas pela via do par experiência/sentido. As possibilidades são traduzidas, segundo o referido autor, quando se oportuniza a palavra aos sujeitos da *prática*, pois entende que assim são autorizados a dizer-se da forma como se veem, se percebem e, ainda mais, como gostariam de ser reconhecidos.

O ser humano, dito desta maneira, se faz humano pela palavra anunciada, reveladora do que é, nas circunstâncias por ele produzidas. “As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simples palavras” (LARROSA, 2002, p. 21), são modos de cada falante existenciar-se. Assim, reconhecer saberes e práticas invisibilizados em práticas emancipatórias implica tirar do silêncio os sujeitos silenciados e fazer audíveis suas falas – expressões de suas vivências cotidianas.

Em consonância com essas proposições reflexivas, acredito que a rememoração das *experiências* das práticas pedagógicas vividas diretamente pelos professores da educação de jovens e adultos no período delimitado por essa pesquisa significou, entre outras possibilidades, tirá-las do silenciamento; fazer emergir o que era até então anonimato didático, potencializando indícios e sinais reconhecidamente possíveis de ampliação e transformação.

Sendo “a experiência aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 4), ninguém melhor do que seus protagonistas para dizê-la por meio de um processo recursivo de rememoração, visto que, ao dizê-la, atribuem sentidos à prática desenvolvida e postulam outras discussões com o presente. Assim, viveu-se um incessante movimento dialógico entre o praticado/dito e o possível durante a pesquisa.

A diferença existente nessa proposição de pesquisa com *experiências de* práticas pedagógicas cotidianas *na EJA* – ampliar a diversidade pedagógica existente e possível – situou-se justamente por favorecer pedagógica e politicamente a voz e a vez dos sujeitos dos/nos cotidianos, quando passaram a refletir sobre seus saberes/fazer e, conseqüentemente, utilizaram-se dessas reflexões para pensar com maior autonomia seus espaços de ação pedagógica em sala de aula, na escola e na sociedade de um modo geral.

Assim, percebo que as rememorações feitas pelos professores de EJA, referentes às suas práticas pedagógicas, traduziram com maior qualidade seus anseios, capacidades, qualidades, necessidades e expectativas formativas. As *experiências* representaram *contextos*



intrapessoais e interpessoais dos professores, e por que não dizer da docência, enquanto atividade profissional na EJA como modalidade de ensino, e da própria referência de educação que se tem deste período.

Outro aspecto importante, quando se tomam as *experiências* pedagógicas como campo de estudo, justifica-se na relação interpretativa e reinterpretativa que os professores estabeleceram entre passado, presente, futuro, quando passaram a se perceber em processo permanente de aprendizagem, coincidindo com a recomendação filosófica da *educação continuada – aprender ao longo da vida*.

As experiências pedagógicas relatadas em entrevistas tanto traduziram práticas invisibilizadas por saberes monoculturais, como tornaram possível perceber diferentes inteligibilidades de seus *praticantepensantes* implicadas a tantas outras histórias de formação já vivenciadas ao longo de suas vidas pessoais e profissionais, levando-me a crer que não existe uma teoria geral que explique e defina tudo. O ser humano, pelos contextos em que se inserem estão, a todo tempo, se definindo e definindo seus *saberesfazeres*, tecendo suas experiências de vida.

#### **1.4 Entrevistas recursivas: em busca de enredamentos metodológicos**

Para início de conversa, explícito o que estou compreendendo por entrevista recursiva, a fim de facilitar a compreensão e as articulações teórico-epistemológicas empreendidas por esta escolha e definição. É uma entrevista dialógica em que os sujeitos envolvidos recorrem a todo momento, com liberdade, por meio da memória, a experiências vivenciadas em seus múltiplos cotidianos sociais, culturais e educativos, valendo-se especificamente de rastros e reservas para articular compreensões no presente.

Para as finalidades a que se propõe esta pesquisa – reconhecer práticas pedagógicas existentes e possíveis nos cotidianos escolares da educação de jovens e adultos —, as entrevistas recursivas se compõem de características das entrevistas semiestruturadas, seguidas de uma conversa sobre as questões desenvolvidas, podendo alterar esse *status* sempre que um dos envolvidos perceber não correspondência com o proposto como temática da entrevista.

Adiante arrisco, pelas perspectivas teórico-epistemológicas empreendidas ao longo da pesquisa, justificar minha escolha e definição por entrevistas recursivas, percebendo-a sempre

como uma aposta ou recurso procedimental que melhor traduz meu sistema-de-interesses. Evidentemente, que outras possibilidades de tessituras teóricas poderiam se fazer presentes e quiçá ajudar na tradução do termo, mas para este fim, considero adequadas as escolhas apresentadas.

Costuma-se pensar uma pesquisa em educação a partir da referência epistemológica em que se inscreve, para assim ser possível maior enredamento com a perspectiva teórica, com os objetivos propostos e, conseqüentemente, a definição de um percurso metodológico que possa garantir a qualidade dos resultados, tanto para o pesquisador, quanto para os envolvidos direta e/ou indiretamente com a pesquisa.

Na atualidade, muitas questões são postas quando se pensa uma pesquisa e, mais diretamente, a metodologia a partir de bases epistemológicas de paradigmas emergentes, visto que a tradição científica moderna tem validado, na maioria das vezes, apenas as metodologias de caráter mensurável em que objeto e sujeito se distanciam, produzindo resultados objetivos a serem aplicados como verdades absolutas. Esse modo de fazer pesquisa atende a critérios científicos de exatidão, exequibilidade, rigorosidade, infalibilidade, generalidade etc.

Tomar as *experiências*, questões das *práticas*, processos cotidianos, capacidade interativa e construtiva em curso como pontos de partida da pesquisa implica assumir desafios e riscos quanto à compreensão e produção de resultados. As práticas pedagógicas invisibilizadas e possíveis que busco reconhecer são efêmeras e não são implementadas rotineiramente, o que se caracteriza como um dos desafios ao pesquisador: como proceder frente à sinuosidade e fugacidade de práticas pedagógicas cotidianas? Que riscos posso correr ao eleger as referidas práticas para compreensão?

O paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente (BOAVENTURA SANTOS, 2009) tem ajudado a fazer percursos de pesquisa com este caráter de transformação social. Considerado como sendo o conjunto de conhecimentos produzidos clandestinamente pelos *praticantespensantes* da vida cotidiana de forma a emancipar-se das proposições do conhecimento-regulação, o paradigma de um conhecimento prudente não só exige a imaginação sociológica e democrática do pesquisador, como também incide na capacidade de luta de reinventar e revalorizar práticas emancipatórias marginalizadas.

No campo da educação, as envergaduras metodológicas são reconhecidas por meio e uso de pesquisas com características democratizantes e socializantes, tais como as chamadas pesquisa-ação, de história de vida, pesquisa autobiográfica, narrativas, pesquisa colaborativa, pesquisa *nosdoscum* os cotidianos, estudos de casos e outras, igualmente potencializadoras de processos qualitativos.

Nesses percursos de definição e apropriação de perspectivas qualitativas, pesquisadores, com diferentes sistemas de interesse, elaboram e retroalimentam procedimentos metodológicos em consonância com seus objetivos e estatuto epistemológico. Observações participantes, questionários, entrevistas, grupo focal, análise documental têm sido utilizados com frequência por pesquisadores, como forma de melhor construir e produzir a realidade em colaboração com os partícipes. Tais procedimentos, além de dinamizarem relações entre pesquisador e pesquisandos, desconstroem (pre)conceitos existentes acerca de hierarquias do conhecimento.

Nesse contexto, as entrevistas têm-se apresentado como processo viabilizador de aproximação entre pesquisador e parceiros da pesquisa (cinco professores da EJA), alterando o *status* dicotômico sujeito/objeto e permitindo que as emergências do viver cotidiano, seja qual for sua esfera, se manifestem mais amplamente e traduzam-se como dados empíricos válidos.

Desse modo, compreende-se que a entrevista, enquanto procedimento metodológico qualitativo, configura-se como uma conversa intencional envolvendo duas ou mais pessoas, com o objetivo de produzir informações a partir de vivências e *experiências* da pessoa entrevistada. O entrevistador, com base em pressupostos teóricos e epistemologias fundantes do seu sistema-de-interesses, propõe o desenvolvimento do referido procedimento, utilizando-se geralmente de outros mecanismos de produção de dados, como análise documental e observações participantes. Assim, a entrevista se organiza de modo articulado, implicando sujeitos-objetos-realidades em circularidade.

No percurso de pesquisa com a educação de jovens e adultos, iniciado com o processo de especialização *lato sensu*, com o envolvimento a práticas pedagógicas cotidianas e com a formação continuada de professores, constato que as observações participantes vêm favorecendo dispositivos suficientemente problematizadores para que se possam pensar questões de pesquisa e a criação de procedimentos metodológicos coerentes com a mobilidade dos sujeitos e da realidade dessa modalidade de ensino.

Nesta pesquisa, minha opção pelo uso de *entrevistas* enquanto recurso metodológico esteve atrelada às seguintes questões: primeiro, ao trabalho de rememoração realizado junto aos profissionais da educação de jovens e adultos; segundo, pelas apostas feitas no paradigma da complexidade, enquanto sustentáculo teórico da pesquisa; e terceiro, pelo caráter recursivo que implementei ao longo de todo o trabalho de investigação.

A partir dessas perspectivas cheguei à compreensão de que entrevistas têm formatação metodológica coerente com os pressupostos teóricos assumidos mas, para que a qualidade

proposta nos objetivos pudesse, de fato, ser alcançada, acoplei a esse procedimento um dispositivo do pensamento complexo – a *recursividade*.

*Recursividade* (do latim *recurrere* – tornar a correr, percorrer de novo) significa, de acordo com Morin (2011, p. 87), que “os efeitos e produtos são necessários para o processo que os gera. O produto é produtor do que o produz”. Enquanto princípio da complexidade, a recursividade rompe com a ideia de separação entre produto/produtor, causa/efeito e passa a perceber esses elementos e situações em espiral, ou seja, se auto-organizando e autoproduzindo-se.

Pode-se afirmar a partir desse conceito de Morin (2011), que a *recursividade* é uma causalidade complexa, porque reúne, reorganiza e coloca em interação o antagônico, o paradoxal e o contraditório, confrontando, superando, sem negar as individualidades e/ou até mesmo reduzi-las. Seu objetivo é imobilizar e inibir a racionalidade linear, por entender que o produto produz o produtor que, por sua vez, produz o produto e assim, como no redemoinho, a complexidade vai sendo tecida.

A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo que é produzido volta-se sobre o que produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. (MORIN, 2011, p. 74).

A denominação de *entrevistas recursivas* é, nesse entendimento e, consoante com o paradigma da complexidade, uma aposta, no sentido de que todas as coisas são, ao mesmo tempo, causa, causante e consequência, sistemas que se auto-organizam em função dos modos como se percebem e tecem a realidade. As entrevistas, portanto, se efetivaram para o entrevistador e entrevistados de modo recursivo, visto que a rememoração exigiu reiteradas compreensões sobre os sistemas de interesse, tanto do pesquisador implicado na trajetória da EJA, como dos sujeitos parceiros entrevistados, implicados com a modalidade de ensino.

Neste sentido, algumas questões foram sendo propostas no percurso das entrevistas e da pesquisa como um todo, levando-me a essa caracterização no próprio processo da investigação. A recursividade foi-se acoplando ao procedimento metodológico – *entrevista* –, à medida que a natureza semiestruturada não tornou possível articular os diferentes processos rememorativos que emergiram ao longo de nossas conversas.

Os sistemas de interação com os entrevistados, os fundamentos da entrevista semiestruturada e, simultaneamente, com a perspectiva epistemológica da complexidade

permitiram o entrecruzamento e criação do termo – *entrevista recursiva* – sem comprometer os campos.

Da entrevista semiestruturada, a partir de Manzini (2004), três características articularam a organização e o desenvolvimento da entrevista recursiva: (i) a construção de questionamentos/eixos mobilizadores de reflexão, apoiados em determinadas perspectivas teóricas; (ii) a ênfase dada pelo entrevistador a determinados aspectos relatados por seus entrevistados; e (iii) a presença consciente e interativa do pesquisador no processo.

A entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZINI, 2004, p. 9).

Da complexidade, especificamente da *autopoiese*, apreendi de Maturana (1995, 2001, 2004) aspectos convergentes dessa teoria, tais como: a dinâmica relacional da vida cotidiana – *conversação*; os processos de *transformação/conservação*; a *experiência* e a *explicação da experiência* como critério de validação científica; e *o desenvolvimento da autonomia* decorrente das relações e interações entre sistemas de interesse.

Com base neste mesmo paradigma, as contribuições de Morin (1996, 1999, 2010, 2011) foram fundamentais ao processo de entrevistas, incluindo de seu pensamento o dispositivo operacional da dialogicidade; o princípio da auto-eco-organização e o princípio hologramático.

O objetivo proposto para as entrevistas recursivas eram as práticas pedagógicas cotidianas da EJA e, no exercício de rememoração com professores, perceber, a partir das situações expostas, o que se caracterizava como ausente, emergente e passível de tradução, segundo a abordagem sociológica de Santos (2002), ao processo formativo continuado dos referidos docentes.

Ao considerar o aspecto de interação social da entrevista recursiva, mediada pelo contato face a face entre entrevistado e entrevistador, foi possível desenvolver uma conversa produtiva, reflexiva e implicada, em que as emoções decorrentes do momento rememorado definiam a linguagem e o seu conteúdo. À medida que avançávamos na conversa, tanto a linguagem como as emoções foram recursivamente elaborando novas compreensões.

O conversar é este entrelaçamento entre a linguagem e a emoção através do qual conseguimos mundos, geramos mundos em conversações. E podemos gerar um

mundo ou outro de acordo com o fundamento emocional que estas conversações têm. (MATURANA, PAZ DÁVILA, 2004, p. 4).

A conversação não foi pensada *a priori*, ocorreu no processo e à medida que elementos da memória eram trazidos à tona para serem validados. A imprevisibilidade deste recurso exige, necessariamente, do pesquisador, estar atento, aberto e implicado, deixando claro para o entrevistado a coerência ética com seu sistema-de-interesses. Ademais, as *experiências* de práticas pedagógicas cotidianas somente seriam alcançadas se, na conversa (*com – junto – e versar*, MATURANA, PAZ DÁVILA, 2004), os sistemas de trocas coexistissem. Esses sistemas são considerados, pelos citados autores, redes de conversações que se tecem localmente e afetam o viver em larga escala.

As conversações colocaram, direta e indiretamente em circuito, questões do viver de cada um dos entrevistados, políticas sociais, entendimentos pedagógicos, concepções educativas, sentidos cotidianos, caracterizando-se em modos transformadores/conservadores (MATURANA, PAZ DÁVILA, 2004) de vida, ou seja, em modelos operacionais efetivados que se mantêm vivos na memória individual e coletiva dos entrevistados.

A rememoração possibilitou, neste caso, com apoio da recursividade, conservar a *experiência* do entrevistado enquanto processo transformador de ausências em emergências. Pode-se dizer que as rememorações conservaram/denunciaram as ausências e fizeram emergir, no presente, transformações/anúncios e proposições.

Desse contexto, compreendi que, a partir dos processos rememorativos vistos como denúncia/anúncio, ausência/emergência, os professores entrevistados conservaram um modo de fazer educação, de prática pedagógica operante, de viver cotidiano com a modalidade EJA. Entenda-se, recursivamente, que este *conservar* não se aplica à permanência, nem à estaticidade de um saber/fazer do passado, mas relaciona-se à capacidade de, enquanto ser vivo, ao dizer-se, reinventar e transformar o vivido. Esse dinamismo, na *autopoiese* de Maturana (2001) é *ontogenia* – “processo de desenvolvimento de um indivíduo no qual as relações que se estabelecem com o meio e consigo mesmo redundam no processo de produção de sentido que seja pertinente para o seu operar como ser vivo” (PELLANDA, 2009, p. 110).

Um fato comum nas entrevistas recursivas, notadamente no retorno que se realizou com a primeira versão da entrevista, se deu pelo modo como os professores entrevistados tentavam de diferentes formas explicar a *experiência* narrada. Muitos elementos explicativos foram elencados, tendo por base a trajetória docente, a *experiência* pedagógica e não uma tentativa de revisão do passado. Para Maturana (apud MOREIRA, 2004, p. 4) “as explicações são reformulações da experiência. E isso é absolutamente cotidiano”. Portanto, os muitos

modos explicativos dos entrevistados não somente contribuíram para a ampliação do *corpus* da pesquisa, como me permitiram entender que as explicações cotidianas, assim como a lógica cotidiana, apresentam sempre mais verdades e compreensões do que a ciência prevê e a filosofia reflete.

Os desdobramentos das entrevistas recursivas reativaram com frequência a noção de autonomia proposta pela teoria da *autopoiese*, em que o mundo externo, objetivo, não existe independente da ação do sujeito que vive e conhece ao mesmo tempo. No caso específico desta pesquisa, as práticas pedagógicas cotidianas emergiram junto com a ação cognitiva (MATURANA, 2004) de rememorar, processo pelo qual os entrevistados e o entrevistador aumentavam o poder sobre si mesmos, fazendo emergir suas autonomias.

Nessa perspectiva, aquilo que é externo não determina ou educa internamente o sujeito, mas sim, as perturbações, os atritos é que geram a necessidade interna de conhecer e que provocam movimentos, fazendo disparar sistemas explicativos, autorreguladores e complexificadores que conduzem os sujeitos à maior autonomia de aprendizagem. Durante o processo de entrevistas, os professores da EJA, parceiros da pesquisa foram desenvolvendo maior autonomia intelectual sobre as práticas pedagógicas cotidianas, a partir do momento em que a entrevista adotou o caráter de recursividade, e que deu acesso, aos sujeitos envolvidos, à participação dinâmica em seu próprio pensar/rememorar.

Durante as entrevistas, e nas diversas idas e vindas realizadas junto aos entrevistados, outros dispositivos da complexidade foram se articulando e agregando valores à pesquisa. Evidentemente, esses dispositivos não se fizeram reconhecíveis exclusivamente no processo de entrevistar; alguns deles foram se auto-organizando nos momentos de interpretação e compreensão do *corpus* – etapa também recursiva do processo de rememoração e reflexão do pesquisador.

A *dialogicidade*, entendida como princípio operador de sistemas complexos, tem por objetivo associar campos opostos, dicotômicos que, na verdade, são complementares e indissociáveis no interior de uma organização. Por exemplo, pode-se citar a ordem/desordem, pesquisador/pesquisado, razão/emoção, certeza/incerteza como campos que existem mutuamente e se complementam. Por muito tempo, a lógica da separação do inseparável, da certeza predominou na organização do conhecimento e da vida social, “mas a partir do início do século XX ocorre algo de realmente revolucionário no campo da ordem e da certeza: é o surgimento da desordem e da incerteza” (MORIN, 1999, p. 23) para dar conta daquilo que até então era passível de conhecer exclusivamente via um princípio determinista.

[...] hoje, mais que antes, são evidentes as razões pelas quais um determinismo rígido não pode mais reinar na esfera da análise (e da compreensão) da sociedade, das relações sociais e do comportamento humano. [...] o paradigma determinista não pode apreender as múltiplas faces da sociedade e de seus problemas (PENA-VEGA, NASCIMENTO, 1999, p. 8).

Com o princípio da dialogicidade, foi possível estabelecer sentidos aos conflitos e problemáticas relatadas pelos profissionais da educação de jovens e adultos entrevistados, e interpretá-los sem fazer juízo de valor a partir de premissas predefinidas. A evasão (abandono escolar), os recursos financeiros, a ausência de formação continuada, de material pedagógico de apoio e tantas outras questões apontadas como dificuldades de um trabalho qualitativo, passaram a ser compreendidas pelas diferentes táticas criadas pelos praticantes/pensantes, tornando a pesquisa e a compreensão por ela produzida menos avaliativa e mais coerente.

A lógica desse princípio é dinâmica, se autorregula, se autoproduz, está sempre em processo, porque suas totalidades apresentam-se inacabadas, abertas, mesmo sendo possível percebê-las somente em espiral. As realidades, os sujeitos e as relações existentes entre eles, são reconstitutivas e se reorganizam em função do movimento circular em que estão e são conectados. A educação de jovens e adultos, entendida como um sistema, se autorregula sempre que o caos (evasão, abandono, modalização etc.) se estabelece. E essa autorregulação é perceptível na prática, quando se observam os inusitamentos, as imprevisibilidades e invenções cotidianas de professores, supervisores, de equipe administrativa e de alguns alunos para autorregenerar a modalidade.

Como a cultura educativa tem princípios orientadores fundados em modelos reducionistas, lineares, observa-se que esse movimento de autorregulação, autoprodução é pouco ou, quase nunca, considerado como ponto de reflexão e propulsor de aprendizagens. O caos, a incerteza, a emoção e tudo o que não está no espectro da organização estrutural, vertical, desaparece do sistema, pelo menos do ponto de vista da análise.

Nesse sentido, nota-se que, na atualidade, mediante questões postas como urgentes e inexplicáveis pela ciência clássica, a horizontalização das relações entre indivíduos, saberes e sistemas tem-se mostrado inevitável. O diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento vem sugerindo novas formas de explicação e compreensão de determinados fenômenos. Mas, para que essa dialógica se torne uma prática efetiva, se faz necessária, como reflete Boaventura Santos (2009) uma tópica de emancipação, ou seja, o reconhecimento das capacidades reinventivas e revalorativas dos sujeitos *praticantes/pensantes* da vida cotidiana. Colocá-las em circuitos de complexidade fará com que outros desdobramentos sejam possíveis, tanto



para aqueles que pensam formas de conhecimento-regulação, como principalmente para aqueles que produzem conhecimento-emancipação.

Os sistemas educativos, pensados nessa lógica, são interdependentes, pois cada indivíduo, cada parte do todo participa efetivamente da produção e da transformação de outros componentes que acabam por constituir a rede de organização do sistema. Capra (2006, p. 48), ao referir-se a teorias sistêmicas como nova possibilidade de produção de conhecimento e de compreensão dos sistemas vivos, considera o *pensamento em rede* fundamental nesta relação. A esse respeito diz:

Quando percebemos a realidade como uma rede de relações, nossas descrições também formam uma rede interconectada de concepções e de modelos, na qual não há fundamentos. [...] essa visão do conhecimento como uma rede sem fundamentos firmes é extremamente perturbadora, e hoje, de modo algum é aceita. Porém, à medida que a abordagem de rede se expande por toda a comunidade científica, a ideia de conhecimento como uma rede encontrará, sem dúvida situação crescente.

Nas entrevistas realizadas com os profissionais da educação de jovens e adultos, o princípio auto-eco-organizativo, entendido como rede de interações interdependente, permitiu, embora somente em nível de organização do *corpus*, que a autonomia dos parceiros da pesquisa – professores — existisse pela relação de dependência com seus pares.

Um outro princípio assumido nas entrevistas, na esteira do pensamento da complexidade, referenciando e definindo-as como recursivas foi o princípio hologramático, para o qual a parte está no todo, e o todo está representado na parte. O paradoxo existente entre os dois campos conforma construções científicas de base reducionista e vem impedindo que os sistemas vivos – sociais, culturais — sejam compreendidos recursivamente. O holograma traz, em cada ponto que lhe constitui recursivamente como imagem, a quase totalidade de informação do objeto representado, ou seja, o todo é inseparável da parte e cada parte, por sua vez, carrega em si as totalidades e contextos que lhe constituíram.

A inseparabilidade proposta por este princípio da complexidade é percebida no contexto de realização das entrevistas como individuações não redutíveis, mas conjunções, interações, retroações. De outro modo, pode-se dizer que os professores, supervisores e gestores entrevistados — parte do sistema educacional — traduzem em seus *saberesfazeres* o que é esse sistema em suas múltiplas dimensões. Portanto, se foi possível engendrar compreensões acerca das possibilidades e fragilidades da modalidade de educação para jovens e adultos, a partir dos entrevistados, essas compreensões estão conexas e em rede com seus propositores, tanto com aqueles que propõem diretamente políticas para o público jovem e

adulto, como para os *praticantespensantes* cotidianos – influenciados e influenciadores desse processo.

Dessa forma, a entrevista recursiva foi sendo compreendida como um processo de interação social auto-organizativo, conversacional, retroativo e interdependente, em que pesquisador e pesquisados se complementam e se autoproduzem como unidades inseparáveis de uma larga rede de saberes, articuladas no contato face a face.

## 2 MEMÓRIAS E SENTIDOS EMERGENTES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.

*Ginzburg*

O interesse e o debate sobre as práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos, suas imbricações com a história, com os processos políticos, com o campo do direito, com os estudos dos cotidianos, têm recebido especial atenção dos estudos que conformam essa modalidade educativa e área social. São muitos os autores da educação nacional e internacional que alertam para a compreensão que dirigentes políticos e profissionais da educação utilizam para enfrentar a temática na atualidade, embora muitas contribuições venham sendo produzidas nos cenários em que se reflete acadêmica e teoricamente a questão.

No que se refere às questões das práticas pedagógicas, as pesquisas e estudos nessa área são marcadas quase sempre por abordagens técnicas da didática, nos diferentes espaços e tempos em que ela se conforma, restringindo-a à aplicação de teorias ou simplesmente à normalização de regras. Concebidas de tal maneira, as práticas pedagógicas só têm sentido para os produtores/especialistas de teorias e leis, principalmente para aqueles *experts* que transformam as teorias e leis em materiais didáticos manipuláveis tecnicamente.

Essa predominância analítica da prática pedagógica enquanto espaço/lugar de aplicação técnica vem sendo rompida mais intensamente na modalidade de educação de jovens e adultos desde o momento em que passou a ser pauta das agendas políticas nacionais, internacionais, e das discussões feitas por organizações de professores e estudiosos da área.

A preocupação com as práticas pedagógicas extrapola a compreensão anterior e articula em si uma epistemologia que vem ressignificando o debate e redimensionando essas práticas enquanto campo de complexidade e interculturalidade.

Perceber as práticas pedagógicas a partir de multirreferencialidades que as tecem é um trabalho no mínimo arriscado, dada a natureza complexa e problematizadora, mas seria também, no máximo, um caminho possível para fortalecer partes da totalidade aberta que essas práticas constituem. Compreende-se que, em função das emergências permanentes da/na

prática, é impossível capturá-las totalmente e, se assim fosse, se estaria negando seu estatuto de complexidade.

Neste trabalho, as concepções de práticas pedagógicas vinculam-se a duas construções do que se está compreendendo como pedagógico: a primeira, refere-se ao pedagógico enquanto campo de conhecimento que existe para além da prática didática na escola (FREIRE, 2006), observado nas diversas práticas educativas sociais e culturais; e, a segunda, relaciona-se à ideia de que práticas pedagógicas, produzidas em diferentes espaços da vida cotidiana, constituem-se práticas educativas, e sendo educativas, são formativas.

Assim, discuto compreensivamente, com dados produzidos pelos relatos de memória dos professores parceiros da pesquisa, práticas pedagógicas existentes e possíveis na tentativa de ampliar as reflexões que vêm sendo produzidas para combater negligências, ausências e hegemonias que afetam a modalidade da educação de jovens e adultos, especificamente pela problemática política e pedagógica que vem se desenhando no município referência da pesquisa. Estudar práticas pedagógicas cotidianas, buscando nelas invisibilidades, indícios e experiências docentes inteligíveis tem se traduzido em relevante processo de construção de conhecimento, para o enfrentamento de problemas políticos que cerceiam a modalidade, e também tem ajudado a compreender problemas pedagógicos manifesto por professores em suas atividades cotidianas.

A ideia de produção de conhecimentos a partir do reconhecimento de práticas pedagógicas existentes e possíveis nos cotidianos da educação de jovens e adultos visa, entre outros sentidos, a pensá-las como passíveis de tradução à formação continuada dos professores dessa referida modalidade de ensino – aspecto ainda pouco discutido e encaminhado pelas políticas de gestão, e até mesmo pelos *praticantes pensantes* dos cotidianos escolares. Sob essa realidade, venho produzindo algumas questões problematizadoras e impulsionadoras de construção de conhecimento nessa área da educação formal.

- O que é produzido como ausente nas práticas pedagógicas cotidianas?
- Que indícios são perceptíveis e passíveis de amplificação nas práticas pedagógicas cotidianas?
- Que traduções podem ser feitas em processos de formação continuada, de modo a credibilizar e revalorizar práticas pedagógicas cotidianas dos professores?
- Como é possível operar complexamente com práticas pedagógicas cotidianas traduzidas, de maneira a produzir conhecimento prudente para a modalidade?

Essas e tantas outras questões são problematizadas ao longo do texto por meio de três atalhos, *a memória, os sentidos emergentes* das práticas pedagógicas e o *trabalho de tradução*. Problematizá-las impôs alguns movimentos recursivos na história da EJA, por meio da memória social escrita enquanto fonte de pesquisa; exigiu também um mergulho profundo no campo constituído do direito à educação, percebendo-o como discurso oficial e passível de reflexões; e, por último, provocou o deslocamento epistemológico e teórico da compreensão das *práticas*, a partir delas próprias e não unicamente de fora, como comumente vem ocorrendo.

Este capítulo, portanto, faz uma breve incursão na história da educação de jovens e adultos (EJA) buscando nas memórias de alguns eventos nacionais e internacionais direcionados a esse público e, nas análises autorais já realizadas, indícios que possam traduzir essa outra história, pouco reconhecida e marginalizada pela historiografia oficial.

## 2.1 Breve memória histórica da EJA: hegemonias e contra-hegemonias

A história da educação articula dois conceitos que se distinguem e se complementam – o da história propriamente dita e o da educação, ambos com sistemas de interesses semelhantes: *a natureza humana*. Compreendida como ciência social, a história preocupa-se em interpretar ações do homem no tempo, em toda sua complexidade social, cultural, política, econômica, artística etc. e a educação, por meio da pedagogia, se incumbirá dos modos pelos quais essas ações são transmitidas às futuras gerações.

A escrita da história geral e da educação em particular, nesse contexto, pode ser compreendida como o destino dado à memória de seus praticantes – dos acontecimentos, pessoas, lugares, fatos, e tudo que caracteriza o evento de rememoração. Todavia, essa definição não se aplica a todas as etapas/períodos da história em função de questões ideológicas dominantes, controladoras da memória e promotoras do esquecimento.

Nesse sentido, criam-se histórias paralelas, simultâneas e implicadas, resultantes de memórias ideologicamente diferenciadas, visto que todas elas são afirmações de um sentido, criadas a partir de um modo de compreender a realidade. É preciso, portanto, colocar em relação essas diversas e diferentes histórias percebendo ausências (práticas invisibilizadas) e emergências (potencialidades e possibilidades) contra-hegemônicas que ajudaram e ainda

podem colaborar com processos de construção de conhecimento-emancipação para a modalidade de ensino.

A clandestinidade da história popular, aquela feita pela maioria da população, com o povo, oralmente, apresenta uma riqueza maior de elementos e se traduz sempre com maiores significações, visto que é decorrente da própria experiência e não somente sua representatividade como faz a história oficial na maioria das vezes. Assim, são cada vez mais fortes e intensas as iniciativas pelas quais a história popular é visibilizada, legitimada e colocada no movimento historiográfico.

A história da educação filiada à perspectiva oficial historiográfica, congrega em seu estatuto epistemológico concepções que priorizam uma memória geral em detrimento das individuais, revelando-se por vezes, hegemônica e intransferível. Práticas educativas formais ancoradas por essas relações hegemônicas da história são transmitidas às gerações eivadas de sentidos, ora conservadores, ora reprodutores e por vezes conformistas, excluindo práticas inventivas, complexas e transformadoras de grupos populares, criadas na emergência dos acontecimentos e no âmbito da marginalidade operacional cotidiana.

A história da educação de jovens e adultos pode ser entendida a partir desses pressupostos da historiografia oficial, uma história marginal construída fora do espectro e das condições de produção dominantes, por isso mesmo tão intensamente difusa por outras vias de expansão, como é o caso das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), dos Encontros Nacionais de EJA (ENEJA), de fóruns de EJA etc. Observa-se que o percurso internacional brasileiro da história da educação de jovens e adultos é formado por memórias de encontros, simpósios, conferências, seminários em que militantes, representantes governamentais e da sociedade civil travam verdadeiras lutas pela conquista do direito negado e de, conseqüentemente, inserir essa história como parte integrante da história oficial. A luta pelo direito à educação de jovens e adultos é uma luta pela garantia de acesso, reconhecimento, participação e tomada de decisão nas várias dimensões públicas da sociedade.

Os contextos de representatividade em que se encontra a educação de jovens e adultos e os sentidos deles emergentes podem ajudar na construção de traduções formativas, desde que se empreenda esforços em compreender os sinais apresentados pelos referidos contextos, seus protagonistas invisibilizados e as diferentes maneiras que utilizam para buscar pela solidariedade suas aprendizagens.

A história da educação de jovens e adultos, marcada por tensões e conflitos de diversas ordens envolve, na sua efetivação enquanto direito social, questões de natureza

econômica, política, cultural, pedagógica, e em todas elas são perceptíveis hegemonias decorrentes desses contextos, mas também se percebe a existência de contra-hegemonias taticamente produzidas pelos grupos marginalizados.

As tensões e conflitos refletem-se diretamente nas práticas pedagógicas cotidianas, seja por meio da organização do espaço/tempo de aprender, dos modelos didáticos aplicados, das formas de avaliar e até mesmo do comportamento social e educativo do professor pelos quais se veem filtradas as intenções de grupos sociais hegemônicos. Por outro lado, observa-se também, na história da educação de jovens e adultos, muitos professores que enfrentam astutamente as ausências das condições mínimas de trabalho com esse público, inclusive sem dispor de formação adequada e *experiência* pedagógica condizente.

No Brasil, o direito à educação para jovens e adultos começa a se efetivar de forma lenta e com diferentes intencionalidades, a partir do final da primeira metade do século XX, apresentando fortes iniciativas em relação ao processo de escolarização de uma demanda jovem e adulta.

Por um lado, a necessidade de escolarização das massas adolescentes e adultas, a fim de atender expectativas do mundo do trabalho, que se fazia moderno com o processo de industrialização; de outro, as classes populares exigindo esse direito frente a inúmeras dificuldades apresentadas com o processo de modernização e urbanização, onde os índices de empregabilidade eram sempre maiores que os fracassados centros rurais, nos quais a economia agroexportadora encontrava-se em processo de falência.

A esse respeito, Haddad e Di Pierro (2000), traduzem o contexto político e social no qual a educação de adultos passou a integrar uma política nacional, e ressaltam as lutas das massas populares por melhores condições de vida, incluindo a educação enquanto direito subjetivo do cidadão.

Esse movimento inicial tem seu ápice com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) no ano de 1947, quando se empreenderam esforços para alfabetizar pessoas jovens e adultas em três meses, seguidos de mais sete meses de condensação do chamado ensino primário.

Percebe-se que, com o estabelecimento da Campanha, outras situações são forjadas, tanto por seus idealizadores quanto por seus usuários/praticantes. De acordo com Ribeiro (1997) um campo teórico-pedagógico foi criado com o intuito de orientar o debate sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse contexto, o analfabetismo era visto como causador dos problemas econômicos, sociais e culturais da nação, caracterizando os jovens e adultos sem processos formais de educação como incapazes, sem as mínimas

condições de colaborar com o modelo de desenvolvimento instaurado pela efervescência política e econômica vigentes.

Beisiegel (1974) na obra *Estado e Educação Popular* chama atenção para o fato de os educadores levarem às práticas pedagógicas desenvolvidas na Campanha, seus velhos hábitos de trabalho com crianças no Ensino Primário, acarretando o fracasso nas tentativas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

Com base nesses pontos de vista da memória histórica, começa-se a entender os muitos embates políticos e teóricos travados na atualidade com e pela a EJA, especificamente no que concerne à formação do educador.

As querelas sobre quem educa o educador da EJA; onde esta prática educativa se insere; quem se responsabiliza pedagogicamente por esta demanda; e quais políticas destinam-se ao público jovem e adulto têm sua gênese com esse movimento e se estendem até os dias atuais, sendo vistas como desafios a serem trabalhados permanentemente.

Desse contexto de campanha de alfabetização, podem-se inferir algumas compreensões somando-se a tantas outras que vêm sendo tecidas nos processos de rememoração da educação de jovens e adultos no país. Inicialmente, percebe-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas não eram condizentes com a população de estudantes a que se destinavam, e o fato decorria da ausência de formação específica e até mesmo de poucos investimentos teóricos existentes; a segunda compreensão parte da concepção metodológica utilizada para alfabetizar jovens e adultos – o método *silábico*, que funcionava segundo propriedades fonéticas, agrupadas em padrões estruturais que deveriam ser memorizadas e utilizadas em sequências de palavras ditadas pelo professor ou contidas no livro-guia, distribuído pelo Ministério da Educação e Saúde; sobre os conteúdos e o modo como estavam organizados depreende-se a terceira e última compreensão desta Campanha que, de acordo com Ribeiro (1997, p. 22), estava relacionada a questões de “preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagem de moral e civismo”.

A fragilidade conceitual, política, pedagógica e administrativa da campanha suscitou modos diferenciados de pensar a alfabetização e a educação de adultos. Nesta perspectiva da memória histórica (1959 a 1964) ações educativas, inscritas no ideário da cultura e da educação popular, e de inspiração freireana, foram desenvolvidas, o que significou para jovens e adultos estudantes, professores e agentes sociais militantes um momento de emancipação.

Fávero (1983) evidencia como esse período forja o conceito de educação popular, extremamente vinculado ao de cultura popular. O referido autor realça que esse é um período



crítico e criativo, e assenta-se em um projeto político que supera a dominação do capitalismo sobre o trabalho.

Os esforços empreendidos em oportunizar a fala ao povo, a partir de sua identidade, são notoriamente percebidos pela forma democrática como se organizavam os círculos de cultura, os centros de cultura, as praças de cultura, o teatro popular e tantas outras iniciativas.

A proposta de uma cultura popular foi mediatizada pelos círculos, sempre crescentes, das ligas camponesas até às universidades (FÁVERO, 1983). No campo educacional, as ideias do pernambucano Paulo Freire sobre conscientização e politização eclodiram por meio dos círculos de cultura; o autor também pretendia, a partir de seu método, alfabetizar e educar o *povo* para uma consciência social que o retirasse da condição de objeto, passando à de sujeito da ação.

A educação popular, embora tenha seu ápice no Brasil da década de 1960, é um movimento reconhecidamente iniciado com a Reforma Protestante na Europa, quando a uma parcela significativa das camadas populares foram destinados processos iniciais de alfabetização a partir da bíblia, forma de confrontar os modelos católicos, feudais de educação e economia, imprimindo lógicas de um capitalismo emergente. Nesse contexto duvidoso e auspicioso, formaram-se as primeiras iniciativas de educação popular formal, direito que até os dias atuais vem se mantendo por força de lutas, tensões e conflitos entre grupos.

É sob esse entendimento que a *educação para todos* das camadas populares ganha contornos maiores até chegar à condição de escola pública, laica e gratuita como se reconhece na atualidade. Todavia, esse modelo de educação para todos, materializado na escola, passou por várias etapas, momentos históricos, aprofundando algumas vezes o direito e em outros a desigualdade posta pelos sistemas de classe, pelo Estado e pelo modelo econômico capitalista.

O sentido de educação popular, nesse contexto, assume outra dimensão no interior do direito e da escola – o de reprodução do *status quo* do capitalismo e da lógica estatal. O acesso à escola não é mais garantia de respeito, conscientização e politização, mas de hegemonização, colonização e reprodutivismo gerando, por conseguinte, insatisfação, críticas ao modelo de educação estatal e o impulsionamento de uma educação popular com características e identidades do povo.

As lutas nesse sentido, foram ocorrendo no plano da crítica intelectual e, talvez, represente a mais difícil e dolorosa de todas, por tratar-se do desmonte compreensivo estabelecido pela manipulação ideológica das mentalidades da população, que na escola transcorre de forma oculta, persuasiva e docilizada. “A escola e os programas educacionais do

Estado não seriam populares porque estariam a serviço exclusivo da reprodução social e da legitimação da ordem e do regime” (PAIVA, 1986, p. 16).

Desse modo, pode-se afirmar que as lutas de grupos minoritários em defesa de seus direitos sociais e culturais caracterizam e fundamentam a necessidade de uma educação popular, especificamente quando a esses grupos são negados direitos elementares, como direito à moradia, a serviço de saúde, a saneamento básico, à educação e ao lazer.

Essas lutas que caracterizaram os movimentos populares, inclusive pela educação, têm direção e/ou alvo, o Estado, a oficialidade, a empresa e o modelo econômico vigente que operam no intuito de fortalecer a divisão de classes. As críticas são direcionadas às formas desiguais de planejamento, produção e distribuição de bens materiais na sociedade; e à escola, enquanto instituição a serviço de ideologias dominantes, e a todas as demais formas de maniqueísmo instituído e legitimado.

Na outra ponta do *iceberg* – nas práticas pedagógicas cotidianas em que as reflexões críticas nascem ou ganham formato -, a educação popular tem por base curricular os temas que emanam do povo e de suas necessidades, sob a dinâmica metodológica da conscientização e politização, mas não extingue os demais processos históricos e científicos de construção de conhecimentos organizados em conteúdos disciplinares. O que importa nesse processo, segundo Beisiegel (1986, p. 63-64) é:

A adesão a uma educação comprometida com a mudança social – uma perspectiva que, inevitavelmente, nos situa em oposição a todos os que procuram encontrar no processo educativo um instrumento da preservação das desigualdades que marcam a “ordem” social vigente. [...] e a natureza das mudanças sociais desejadas: reivindicamos uma sociedade mais justa e esta ideia envolve, entre outros elementos, menos privilégios para as minorias dominantes e menos miséria para as maiorias dominadas.

Por estas perspectivas fundantes do movimento de educação popular emerge uma epistemologia que articule em profundidade projetos da população, tendo por base vivências cotidianas, a fim de garantir-lhes, além do respeito aos saberes produzidos, a valorização, reformulação, ampliação e potencialização desses mesmos saberes.

Com isso, não se está operando na feitura de um grupo opositor fechado, mas fortalecendo-o para o enfrentamento de forças reacionárias e, principalmente, para que os sujeitos desses grupos minoritários possam criar sistemas de defesa e participação política, social e cultural nas diferentes e diversas situações de interação.

A força e potencialidade da educação popular, neste período, pode se traduzir em parte pela ação educativo-filosófica de Paulo Freire – educador referência e catalisador do

pensamento pedagógico libertador instituído naquelas circunstancialidades. O método de alfabetização criado e desenvolvido, inicialmente a partir do Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife, impulsionou e inspirou inúmeros programas e projetos de alfabetização de adultos em todo país. Reflexivamente, o método consistia de quatro momentos interdependentes – o levantamento do universo vocabular; a definição das palavras geradoras; a problematização nos círculos de cultura; e, por último, a conscientização e politização dos alfabetizandos.

O método de alfabetização, iniciado no MCP, só ganhará força política e filosófica expressiva com a experiência de alfabetização em Angicos, no estado do Rio Grande do Norte (RN), no ano de 1963, quando 300 jovens e adultos trabalhadores são alfabetizados em 40 horas, tendo por base suas próprias experiências da vida cotidiana (trabalho, expressão de fé, linguagens comuns, cultura etc.).

As etapas didáticas do método (analítico-sintético) pelos quais os estudantes chegariam à compreensão da palavra escrita, não resultava apenas desse processo codificador e decodificador da língua escrita, mas se implicava à natureza encarnada da palavra pronunciada na vida. O valor epistemológico do método será traduzido pela capacidade de os alfabetizandos e alfabetizadores refletirem sobre o projeto esperançoso do que cada palavra/frase é-transmite nos contextos de aprendizagem, diferentemente das propostas de alfabetização anteriores em que se priorizava, isoladamente, os processos instrumentais de aquisição da língua.

A experiência com o método de alfabetização em Angicos/RN – aprendizagens, tentativas, erros, subversões, recuos -, permitiu que naquele mesmo período, em diferentes cidades do estado e fora dele, fossem abertas/criadas turmas de alfabetização de adultos sob a orientação e sistemática do referido método. Além desses resultados imediatos, realizados no contexto e efervescência política da educação popular, minados posteriormente pela ação ditatorial militar, Paulo Freire expandiu a experiência para uma pedagogia do oprimido, o que se tornaria, posteriormente, por força do exílio no Chile, a sua obra clássica.

É relevante salientar que, desse período, eu discuto outras iniciativas de educação popular se alastraram em todo o país, lideradas por grupos como o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Centros de Cultura Popular (CPCs) organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e; tantas outras que ocorriam em formatos menores, mas que tinham força política de conscientização de igual valor.

No que tange aos materiais didáticos utilizados para a educação popular, Fávero (1986) apresenta, em suas pesquisas, três momentos distintos e interligados de produção de material, cada um com objetivos ideologicamente definidos e parâmetros organizativos que ajudam a traduzi-los.

No primeiro momento, os materiais (cartilhas de alfabetização) foram preparados ou adotados pelo MEC e utilizados no âmbito das campanhas de educação de adultos, cujo conteúdo, embora tivesse relação com questões sociais, não eram emergentes das necessidades da população – do/com e para o povo como se entende a educação popular.

No segundo momento, percebe-se, com o referido autor, que as cartilhas produzidas pelo MEC receberam críticas de toda a ordem, especificamente em função dos objetivos emergentes dos movimentos de cultura e educação popular. Os livros produzidos nesse período assentavam-se em pistas deixadas nos manuais da UNESCO e das experiências com a produção de materiais em outros países, nos quais a alfabetização de adultos começara a se desenvolver. Mas, o centro epistemológico dos materiais didáticos eram os problemas sociais causadores da desigualdade, escárnio e pobreza da população.

Entre os materiais produzidos, Fávero (1986) elenca o *Livro de Leituras para Adultos*, produzido pelo MCP em 1962; o *manual para alfabetização de adultos e adolescentes*, do CPC, também do mesmo ano; o livro *Força e Trabalho* do CEPLAR em 1963; e, também neste mesmo ano, produzidos pelo MEB os livros *Saber para viver* e *Viver é lutar*. Todos eles, como o próprio título indicava, subvertiam a lógica econômica vigente no país.

As cartilhas e os livros eram veículos de alfabetização e fixação dos mecanismos de leitura; mas eram também instrumentos de doutrinação e conscientização. Não supunha um falso mundo de igualdade e bem estar; revelavam as desigualdades e os problemas básicos, de forma que a educação não fosse uma superposição à vida e ao trabalho; estabeleciam íntimo relacionamento entre o ensino e as condições de vida do adulto analfabeto e, nesse sentido, iniciavam efetivamente um processo de “emancipação do homem” (FÁVERO, 1986, p. 287).

O terceiro momento de produção de materiais didáticos sofre interferências profundas da crise política e ideológica vivenciada no país, com ação militar do Golpe de Estado de 1964. O que se caracterizava subversivo, muitas vezes não conseguia sequer sair das gráficas e/ou do rascunho; em outros casos, a produção de material era mínima e ficava restrita a pequenos grupos isolados, resistentes à pressão militar.

No estado do Rio Grande do Norte, o movimento de cultura e educação popular tem como referência três potentes experiências – as *Escolas Radiofônicas* protagonizadas pelo MEB; a *Campanha De pé no chão também se aprender a ler*, iniciativa da municipalidade do

prefeito Djalma Maranhão; e a experiência das *40 horas de alfabetização de Angicos*, como mencionado anteriormente.

As experiências educacionais e culturais produzidas, construídas e vivenciadas no Rio Grande do Norte, no período que antecedeu ao Golpe de Estado de 1964, possuíam potencialidades de transformações, de mudanças, pois os atores sociais envolvidos na elaboração daqueles fenômenos culturais estavam progressivamente assimilando práticas diárias que conduziriam à sua emancipação de uma dominação de classe secular, exercitando sua capacidade de agir em busca de seus próprios interesses (GERMANO; PAIVA, 2005, p. 13)

Apreende-se, desse momento, bem maior do que o relato aqui apresentado, a importância política e pedagógica da educação popular para a educação de jovens e adultos. No que concerne aos aspectos políticos, percebe-se a participação de diferentes agentes sociais das camadas populares, efetivamente criando/construindo sua história, saindo da condição de coadjuvante à de autoria, implicada ao grupo social, espaço de pertencimento.

Sobre o aspecto pedagógico dos movimentos de educação popular, é notório o enlaçamento das propostas, cartilhas, livros e textos bases aos temas sociais emergentes das camadas populares. A sistemática dos círculos de cultura, como assim denominou Paulo Freire a partir do seu método de alfabetização, demonstrava-se subversiva e simbolizou/a rupturas à lógica linear dos modelos pedagógicos tradicionais.

A esse respeito, Paiva (2012) acredita que o projeto de educação popular pode-se (re)construir por dentro da exigência histórica de uma escola pública de qualidade, na qual os sujeitos populares/aprendentes sejam acolhidos, respeitados e obtenham o sucesso devido.

Considerado por Haddad e Di Pierro (2000) um período de luzes na educação de jovens e adultos, quase todas as iniciativas de cultura e educação popular foram silenciadas com o Golpe Militar de 1964 e muito daquilo que havia se construído duramente foi destruído por forças reacionárias.

O Brasil experimentou um trágico momento de repressão, de cerceamento crescente das liberdades democráticas. Todas as ações de grupos que desenvolviam atuação política e social passaram a ser duramente reprimidas. Intelectuais, lideranças estudantis e políticas foram obrigados a deixar o país, inclusive o próprio Paulo Freire.

Nessa mesma década, o governo militar instalado no poder, visando a ocupar o lugar deixado pelas iniciativas sociais reprimidas e suspensas, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que se expandiu em todo o território nacional.

Diferentemente da Campanha de 1947, que ajudou a criar serviços de educação de adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000) articulados às redes de ensino nos estados, o Mobral

tinha um caráter autônomo e paralelo aos sistemas públicos, relacionando-se diretamente com comissões criadas nos municípios, responsáveis pela execução das atividades planejadas centralizadamente.

A hegemonia política do governo militar, mesmo em toda sua rigidez não impediu que grupos dedicados à educação popular continuassem a realizar pequenas e tímidas experiências de alfabetização de adultos, com propostas mais críticas, a partir dos postulados freireanos.

Rememorar, ainda que de forma rápida esse momento histórico, implica lembrar o compromisso e a vigilância política que se deve manter em relação às atuais investidas antidemocráticas de alguns setores políticos do país, especialmente aqueles que se organizam em oligarquias e se beneficiam da economia pública.

Com a extinção do Mobral em 1985, e o incipiente processo de redemocratização, é criada a Fundação Educar, responsável pela orientação técnica e financeira da educação de jovens e adultos e, no que diz respeito a questões da prática pedagógica e autonomia dos órgãos públicos responsáveis pela EJA, são perceptíveis avanços na orientação técnica da Fundação.

A escola pública e gratuita, enquanto espaço oficial de formação da população e atenta à construção permanente dos interesses populares, de valores democráticos, de práticas emancipatórias e na retomada incessante dos direitos à cidadania supera visões preconceituosas, preventivas e impeditivas do direito de todos à educação, “opção de muitos governos e defesa de muitos gestores” (PAIVA, 2012, p. 87) e envolve-se com ações reais dos cotidianos dos sujeitos aprendentes.

Nesse contexto, a educação de jovens e adultos, em finais da década de 1980, reclama um espaço de legitimidade, o que será viabilizado – parcialmente – com a Constituição Federal de 1988, Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Art. 208, inciso I quando estabelece como dever do Estado a garantia de “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.”

No período subsequente à promulgação da Carta Magna de 1988, a educação de jovens e adultos será assinalada pela contradição entre a garantia do direito e a sua negação pelas políticas públicas efetivas, ou seja, são poucas as iniciativas criadas e direcionadas a esse público em âmbito nacional, e justificada sua ausência pelo pseudo discurso de reformas administrativas e escassez de recursos financeiros.

Estudiosos dessa área afirmam existir um descompasso entre o proclamado oficialmente e o realizado pelas políticas públicas, acreditando que a lei não deixa clara qual a responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal na oferta e garantia dessa

modalidade, questão que, de certa maneira, ainda ronda a realidade política da educação de jovens e adultos.

A Fundação Educar, órgão do governo federal que até 1990 sustentava o trabalho com educação de jovens e adultos, será extinta pelo governo Fernando Collor de Melo, em princípios da década. A Fundação foi uma das instituições vitimadas pela necessidade de cumprir promessas de campanha; enxugamento da máquina administrativa e redução de gastos públicos estatais.

As reformas (tributárias, patrimonial e administrativa) propostas por Fernando Collor de Mello afirmaram ter por objetivo a superação de modelos políticos, econômicos e de gestão anteriores que impediam, segundo ele, o desenvolvimento do país, colocando-o em crise. Para tanto, era preciso uma profunda reforma do Estado, a começar pela racionalização de gastos com pessoal, reestruturando os setores de recursos humanos, a fim de garantir um novo momento financeiro, moral e político ao Estado brasileiro. A educação de jovens e adultos, com essa medida, foi o segmento social educativo mais afetado, visto que era, ainda pela mão da Fundação Educar (agora extinta para evitar gastos), orientada e financiada pelo Tesouro Nacional.

Ainda nessa década, a educação de jovens e adultos é mais uma vez marginalizada, agora pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, ao assumir em 1994 no ápice do movimento de redemocratização no país, provoca um recuo significativo no que se refere ao papel de indutora de políticas públicas à EJA, como convém legalmente à União.

A reforma educacional iniciada no governo FHC, que previa a *erradicação* (cf. Constituição Federal, 1988) do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, reserva à EJA um lugar marginal, sob a alegação de se estar vivenciando um contexto de restrição de gastos públicos (mesmo com a instituição do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério [FUNDEF]). A marginalização atinge não somente o campo das políticas públicas em educação, como também diretamente as ações locais e os cuidados administrativo e pedagógico com a modalidade EJA.

A memória histórica desse período é reveladora de ausências políticas e descompromisso ético dos dirigentes públicos com a educação de um modo geral e, especificamente, com a educação de jovens e adultos. Revela, também, os hiatos postos como desafios à modalidade nas décadas posteriores, e reforça o desejo de luta permanente e engajada dos militantes, estudiosos, pesquisadores e da própria população vitimada por essas ausências e descasos políticos.

O novo milênio, o novo século e a nova década trazem como herança das políticas autoritárias e do partidarismo arrogante, situações perturbadoras à educação, tais como o aumento e a diversificação do analfabetismo juvenil e adulto no país; os baixos índices de rendimento escolar; acentuadas crises nos processos formativos iniciais e continuados dos professores; a fragilização de ações e de conceitos no campo da educação de jovens e adultos.

O ensino fundamental universalizado a partir de propostas neoliberais garante o acesso, mas não a permanência e o sucesso, e os egressos dessa empreitada, não alcançando o lugar devido, são colocados à margem dos processos de escolarização regulados e, subjugados, recorrem à EJA que também enfrenta sérios problemas de organização.

Nesse contexto, a educação de jovens e adultos veio sendo apontada como um campo estratégico, incorporando novas dimensões para fazer frente à exclusão e à desigualdade social, sendo tomada como uma via para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. O discurso, embora preciso, não se materializou de modo a considerar a EJA um campo de direito prático e subjetivo.

*Grosso modo*, pode-se afirmar que a rememoração historiográfica, embora pouco autorizada, revela hegemonias e contra-hegemonias. No primeiro caso, percebe-se, após muitas lutas, a permanência de um número alarmante de analfabetos e não escolarizados jovens e adultos no país, ocasionado pela quase ausência de políticas públicas comprometidas com este público; no segundo caso, observam-se movimentos de resistência liderados por grupos remanescentes do ideário da educação popular, e casos isolados de gestões municipais e estaduais que ofertam, mesmo com mínimas condições, processos escolares de alfabetização e educação de jovens e adultos.

Entre as tantas iniciativas destacam-se, nesse contexto, formas de resistência e emancipação de grupos de jovens, de mulheres, de trabalhadores, de assentados, de negros e de tantos outros grupos marginalizados que se organizam e marcham em direção à conquista de direitos. Para esses sujeitos, alfabetizar-se e escolarizar-se são etapas importantes, constitutivas da luta, sem as quais o *andar* (da marcha/luta) ficará comprometido.

No que se refere a concepções de EJA que transitaram e se complexificaram nesse período, Cury (2000) elenca no Parecer CEB/CNE n. 11/2000 três funções: a *reparadora*, *equalizadora* e *qualificadora*, sendo elas por alguns estudiosos e militantes dessa área, aceitas e, por outros, severamente criticadas. As críticas partem de visões ingênuas, despolitizadas, de conceitos inferiores atribuídos a jovens e adultos em processos de alfabetização e escolarização, reforçadores de projetos neoliberais, em que a participação social e a qualidade de vida estão subjugadas, exclusivamente, ao saber escolar propedêutico.



Em um sistema de defesas, as funções apresentadas pelo Relator se pautam, primeiro, como reconhecedoras da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano – a *reparadora* – nesta função, não basta apenas ofertar alfabetização e educação escolar como forma de mitigar uma dívida, é preciso reconhecer os jovens e adultos enquanto sujeitos sociais reais e com necessidades reais de vida. *Reparar* não pode significar apenas corrigir, reduzir, amenizar as ausências, mas acessar e garantir-lhes o direito subjetivo negado por longos períodos da história.

Nesse sentido, a função *reparadora* exigirá, para sua efetividade, a criação de um projeto pedagógico específico, a fim de garantir a jovens e adultos inserção positiva nos processos de alfabetização e de escolarização, respeitando a diversidade cultural e trajetórias singulares de vida. Ler, escrever, sistematizar saberes deverão estar em relação com a história de vida de cada estudante e nunca hierarquizados, separados, hegemônicos.

A segunda função pauta-se como promotora da igualdade de oportunidades de homens e mulheres com vida social e educativa acidentadas – a *equalizadora*. Aqueles que por diferentes situações não frequentaram o espaço educativo escolar serão oportunizados, tendo em vista a participação eficaz e equitativa no mundo do trabalho, em espaços sociais, culturais, de comunicação, assim como os demais jovens e adultos de trajetória similar.

Nesse sentido, equalizar significa propiciar adequadamente maiores condições àqueles que socialmente foram subtraídos do direito de viver dignamente, inclusive participando de processos educativos escolares pelos quais muito desse direito é conquistado. A função extrapola e atravessa a proposta de educação escolar, refletindo contextos maiores de desigualdades e indiferenças em que se constituíram os sujeitos, mas propõe a retificação destas situações, começando pela garantia do direito à escolarização.

Sobre esse aspecto, o relator reconhece e incita que seja demandado um maior número de dispositivos (financeiros, pedagógicos, intelectuais) à educação de jovens e adultos, conduzindo os sujeitos ao efetivo desenvolvimento de suas potencialidades, atualizando conhecimentos, expondo suas habilidades, trocando experiências, acessando novas áreas de conhecimento, trabalho e da cultura.

Na terceira função, os objetivos pautam-se no apelo à continuidade do processo formativo que se estende para além da escolarização, dada a natureza humana do inacabamento. A função *qualificadora* relaciona-se aos desafios sociais, culturais que os sujeitos criam ou a que são submetidos permanentemente, em função das interações que estabelecem com o meio para sobreviver dignamente. Qualificar passa a ser entendido como uma ação contínua, como é contínuo o processo de viver.

Sobre práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas nos períodos históricos acima citados, demonstram-se como mais propensas à democratização e emancipação aquelas vivenciadas no contexto da educação popular, nas quais os *praticantes/pensantes* cotidianos participavam efetivamente do processo ensino-aprendizagem, reconhecendo-se nos conteúdos temáticos advindos de sua própria realidade. As demais práticas pedagógicas contribuíram, certamente, para que essas e outras reflexões pudessem ser realizadas e implementadas nas discussões e momentos formativos de professores, bem como na concretização de propostas curriculares direcionadas à modalidade da EJA.

É válido salientar que a ideia de educação popular ultrapassa os limites de experiências realizadas em determinados períodos históricos, com grupos de pessoas; compreendo-a como desafio posto à escola pública, em que os currículos, modos organizativos possam ser pensados com e a partir das necessidades, interesses e culturas da maioria da população. Pensar uma escola pública caracterizada pela dinâmica sempre emergente da população exige que políticas públicas de educação sejam necessariamente democratizantes e permitam que os praticantes/pensantes populares se reconheçam coautores do processo de aprendizagem; para tanto, implica investir fortemente em frentes de participação, educação e formação continuada de agentes sociais, especificamente de professores que, mesmo quando pertencem a grupos populares (o que na atualidade refere-se a um grande número de profissionais) não se veem como tais, e agem a favor de modelos hegemônicos e centralizadores de sociedade.

Desse modo, é oportuno questionar: o que se tem aprendido com essa trajetória histórica de lutas, negações, exclusões, resistências? Como fortalecer a EJA para o combate à desigualdade e à exclusão? Que enfrentamentos são necessários? Que relações são passíveis de serem estabelecidas a partir do que se vincula ao modelo político educacional hegemônico e contra-hegemônico?

Essas questões me levam a considerar alguns outros elementos na reflexão entabulada, tais como pensar o campo político a partir dos sentidos do direito (PAIVA, 2009) e pensar a prática cotidiana/local como caminho possível de discussão, produção e implementação do direito.

A tessitura desse processo de rememoração não traduz as muitas histórias/lembranças vivenciadas em cada um desses períodos, já que cada um deles é sempre um modo de interpretar, de co-presença do leitor/escritor ou ouvinte, mas que, também, aponta singularidades sempre atuais ao debate.

Os entrevistados na pesquisa, por exemplo, embora não reconheçam literalmente as questões da história da educação de jovens e adultos, demonstram nas *entrevistas recursivas* um desejo político, comum a todos os períodos rememorados – a luta pela garantia do direito. Ao contar suas experiências com a modalidade, se descobrem fazedores da história, ou seja, aparecem entre pesquisadores e estudiosos da área, contando suas práticas pedagógicas, limites e possibilidades. “Rememorar discussões e acontecimentos é também ensinar aos ouvintes como enfrentar situações” (MONTENEGRO, 2013, p. 44).

Nas *entrevistas recursivas* produzidas, destaco a luta pela qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes; as motivações invencionadas; as buscas; sinuosidades; parcerias estabelecidas com a comunidade, para dar conta de um trabalho que representa, em compreensão mais profunda, modos de resistência da modalidade EJA. São jeitos específicos de continuar exercendo a mediação pedagógica; de assinalar-se enquanto profissionais responsáveis; de dizer-se altruísta frente à problemática do analfabetismo, da baixa escolaridade das pessoas jovens e adultas.

Na entrevista da professora Dalvanete Pereira (2014), percebe-se muito claramente sua indignação e preocupação com a realidade da sala e da turma. Sua fala traduz elementos da realidade histórica, política que sempre flagelou a população dessa modalidade de ensino. Implicada ao seu trabalho, a professora investe criticamente no processo de conscientização e politização dos estudantes, sem se esquivar dos elementos que integram a gramática da escola.

Percebe-se que essa não é apenas uma reflexão da professora Dalvanete em relação à sua experiência docente com a educação de jovens e adultos, mas a denúncia que faz das formas políticas de como a modalidade é tratada, assim como as pessoas e o grupo social ao qual pertencem. Quando se refere ao “sempre foram” revela a forma, historicamente instituída, de como jovens e adultos sem alfabetização e escolarização inicial foram e são tratados neste modelo de sociedade em que o centro está posto na cultura escrita.

A professora, histórica e criticamente situada, não se apresenta de forma tranquila e convencida do lugar reservado pelas políticas hegemônicas à educação de jovens e adultos. Mais adiante demonstra, em seu depoimento recursivo, as diferentes iniciativas tomadas para que a realidade pedagógica da escola com a modalidade de ensino resistisse às ausências políticas (investimentos financeiros, espaços e materiais adequados) e para que as pessoas, em processo de formação inicial escolar, não fossem mais uma vez prejudicadas.

As propostas de atividades pedagógicas são pensadas pela referida professora na globalidade do problema e direcionam-se não exclusivamente aos alunos, mas a todos que estão envolvidos no/com o processo formativo. Ao afirmar que foram estabelecidas metas

para o professor, o estudante e a família, percebe-se que o sentido político atribuído em sua intermediação é contra-hegemônico e democratizante.

O processo de rememoração da professora foi uma construção realizada sobre inúmeras resistências, inclusive a política e a histórica em que está imersa a problemática da educação de jovens e adultos. Para a professora Dalvanete, a população jovem e adulta, sem alfabetização e escolarização inicial, sem educação básica se traduz como um conjunto de pessoas a quem foram negados direitos básicos indispensáveis à vida em sociedade, para além da educação.

Com base no que se está compreendendo como táticas operacionais de Certeau (2011), pode-se dizer que a professora desenvolveu várias delas, ao estabelecer metas para três segmentos envolvidos, mas principalmente foi astuta ao convocar para a escola – local de seu trabalho político pedagógico - segmentos e instituições sociais com poder representativo e democrático. O Conselho Tutelar, a família, a promotoria de justiça, o projeto de capoeira são “entidades” representativas na comunidade que têm ajudado a construir conceitos e práticas de equidade e justiça social. São outros personagens – sujeitos sociais que emergem na cena para estabelecer coautoria no processo educativo escolar.

Intervir numa estrutura de poder político, histórico e social planejado na escola é se saber possuidor, também, de um conhecimento, de um direito, de uma cidadania que se materializa no plano formal das práticas educativas; afinal, propor uma outra prática, *sulear* as práticas ao invés de nortear, significa reconhecer-se sujeito de poder e porque não dizer de contrapoder.

É isso que, também, se percebe na disposição recursiva da professora – um enfrentamento histórico e político, como o feito na década de 1960 com os diversos movimentos de cultura e educação popular e tantos outros realizados no anonimato das escolas e salas de aula de educação de jovens e adultos.

As manifestações contra-hegemônicas, aqui percebidas, impulsionadas direta ou indiretamente por um conjunto de reflexões e compreensões estabelecidas ao longo da história da educação de jovens e adultos, especificamente aquelas em que o direito é chamado à tona para cumprir a justiça social entre populações, povos e nações, colaboram na construção de sentidos acerca das práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas na EJA.

No Brasil, essas questões são transversalizadas pelos resultados dos acordos e metas de reuniões internacionais firmados pelo governo e pela sociedade civil representada. A esse respeito, a seção seguinte fará uma rememoração na oficialidade regulada e os sentidos que foram sendo construídos a partir desses acordos, na educação de jovens e adultos.

## 2.2 O *dito* no direito internacional: os sentidos das conferências de educação de adultos

No Brasil, quando se trata de educação de jovens e adultos, inevitavelmente algumas características são evidenciadas a fim de explicar sua existência. As interpretações oscilam desde questões mais popularizadas (no caso de programas, projetos e campanhas de alfabetização) até aquelas reguladas no campo das políticas públicas, enquanto direito conquistado (citam-se: LDBEN n. 9.394/96; Parecer CEB n. 11/2000; a Constituição Federal de 1988 com as emendas a ela realizadas).

As compreensões instituídas no imaginário social são resultantes, em parte, de processos vivenciados por agendas políticas, acordos econômicos, pactos culturais e compromissos éticos internacionais que traduzem a modalidade, algumas vezes, como um momento de qualificação para o mercado de trabalho; outras vezes como espaço/tempo de conquista da cidadania; ou, ainda, o modo como pessoas jovens e adultas têm de enfrentar históricas e renovadas desigualdades sociais.

A formação de pessoas jovens e adultas – que vai da alfabetização ao longo da vida – tem sido pauta das agendas políticas nacionais e internacionais tendo em vista, processos sociais e culturais em permanentes transformações, acentuados atualmente pela incorporação de novas tecnologias da informática, aprendizagens em redes, práticas locais autossustentáveis e toda uma gama de experiências anteriormente não reconhecíveis que agora se fazem audíveis e visibilizadas.

O processo de rememoração da oficialidade da EJA e os sentidos do direito, aqui construídos, são singularmente apresentados e relacionados aos objetivos da pesquisa, com base nos estudos de Paiva (2009) que faz, como ela mesma afirma, um *trabalho de Hércules*, por demandar tempo, metodologia criteriosa e envolvimento profundo com os documentos e a modalidade de ensino.

Em seu percurso formativo e formador percebe-se o envolvimento e implicação da referida autora, não somente com as questões dos sentidos do direito à educação de jovens e adultos – base de sua tese de doutorado – mas toda a gama de temáticas que circunscreve a modalidade de ensino e área de conhecimento à qual pertence.

Nesse sentido, com a autora, rememora-se, ainda que de modo sintético, as contribuições que as grandes conferências internacionais de educação e de educação de adultos vêm instigando ao campo das políticas públicas em educação, em nível nacional, e de como todo esse processo reflete-se nas práticas pedagógicas cotidianas, lugar da

operacionalização de conceitos, da impressão de concepções e de encontros e produção de saberes – da oficialidade/regulação e não oficialidade/emancipação.

A garantia do direito à educação para pessoas jovens e adultas sem alfabetização e escolarização básica é questão intensamente discutida por Paiva (2009) desde o mergulho compreensivo que faz nos documentos das CONFINTEA, passando pela Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, até as implementações assumidas pelo governo brasileiro com a modalidade de ensino.

Resultante do esforço de escavação científica da autora, sobre os diversos documentos resultantes dessas Conferências e acordos, percebe-se que algumas conquistas se materializaram, e outras ainda existem, apenas, no plano do discurso oficial/regulado e não conseguiram, por diferentes motivos e contextos governamentais, se operacionalizarem na *prática* cotidiana de escolas/salas de educação de jovens e adultos.

Além do trajeto reflexivo que se faz com Paiva (2009) sobre as conferências internacionais de educação de adultos, outros estudiosos e interessados nos aspectos históricos, políticos e do direito expressos nas conferências são mencionados no percurso desta rememoração recursiva. Ireland e Knoll (2014), por ocasião dos 60 anos de CONFINTEA em 2014 fazem, cada um, retrospectivas históricas desse evento, realçando os movimentos, conquistas, lutas, perspectivas e responsabilidades assumidas com a educação de jovens e adultos.

As CONFINTEA apresentam, por sua natureza textual, um conjunto de recomendações às nações signatárias das Organizações das Nações Unidas (ONU), mas significam, para além desse propósito, expressão filosófica e referência que pode ser estudada mais intensamente pelos sujeitos da base – da prática pedagógica cotidiana de escolas/classes de educação de jovens e adultos.

De acordo com Ireland (2014) a CONFINTEA é um dos mais importantes fóruns internacionais de educação de adultos e se apresenta como espaço de debates, indicação de diretrizes e políticas globais direcionadas a este público, principalmente os que se encontram marginalizados pela ausência de processos sociais de alfabetização, escolarização, ou segregados pela condição de gênero, orientação sexual, raça, situação de pobreza etc. Para o autor, as conferências são potencialmente propulsoras de orientações políticas e filosóficas aos Estados signatários e, pela complexidade de forças que congregam, já evitaram o desaparecimento da EJA das pautas políticas de muitos desses Estados.

Uma questão comum em todas as conferências é o aprofundamento das reflexões em torno do conceito de educação de jovens e adultos na perspectiva de *educação continuada* e

de *aprendizagem ao longo da vida*, fato que se vem incorporando a diferentes epistemologias de produção do conhecimento, redimensionando visões docentes, potencializando ações marginais e reorganizando propostas didático-pedagógicas.

Embora não se descarte a importância das recomendações políticas feitas pelas Conferências, acredita-se que os educadores que fazem o concerto direto com as milhares de pessoas jovens e adultas, diariamente, nos espaços/tempos de aprendizagem precisam se apropriar desses documentos, a fim de fortalecerem suas práticas pedagógicas e perceberem que a dinâmica não linear da EJA está enlaçada a políticas e diretrizes encaminhadas pelas referidas Conferências.

O alerta desencadeia-se em função do discurso que se convencionou - para muitos professores e até mesmo para outros segmentos da sociedade civil - de que a EJA é uma modalidade de ensino reparadora e/ou redentora desta população, diferente do que, por exemplo, recomendam as seis Conferências realizadas de 1949 a 2014.

A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (I CONFINTEA) realizou-se em Elsinore, Dinamarca em 1949 e contou com a participação de 106 delegados de 27 países. Os interesses iniciais da Conferência foram influenciados, segundo Knoll (2014) pelo clima pós-guerra, o restabelecimento da paz, da tolerância, da harmonia e da equidade. A temática central da Conferência esteve relacionada à definição conceitual e de um campo particular, a educação de adultos, indicando qual seria o seu papel no mundo - “estabelecer as bases de uma civilização mais completa e humana.” (IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 81)

De acordo com Paiva (2009, p. 17) a proposta da Conferência para “pensar outro mundo” passava pela ideia de reconstrução “não apenas material, mas político, ideológico, educacional, social, cultural”, dadas as circunstâncias do período pós-guerra. Para tanto, fazia-se necessário desenvolver um espírito cooperativo entre as nações, a fim de diminuir os efeitos da guerra e criar novas formas de aprender a viver num mundo estilhaçado e pouco crente de perspectivas.

Apreende-se, desse contexto da I Conferência, que a educação de adultos, mesmo sem a seguridade do direito presente no texto (PAIVA, 2009) é compreendida, apesar das limitações, enquanto meio de recondução de processos civilizatórios internacionais. É pela educação dos adultos que o mundo criará situações de diálogo, de entendimento e de “paz”, contrariando os princípios da guerra armada. Contudo, é perceptível que o caráter internacional fragilizou-se nessa Conferência, em função da participação dos países signatários da ONU. O número maior de delegados, representantes das nações concentrava-se entre países da Europa e da região norte-americana, gerando não somente em nível

quantitativo o predomínio de certas tendências, como também influenciando concepções, perspectivas e sentidos singulares dos participantes sobre a educação de adultos.

A mesma crítica se observa em Knoll (2014, p. 14), após 60 anos, que assim se expressa: “a conferência internacional continuava sendo em essência uma Conferência Regional da Europa Ocidental sobre Educação de Adultos”. A natureza dessa crítica está relacionada ao número de participantes e ao debate promovido pelos 54 membros advindos de países europeus, concentrando ideias e encaminhamentos relativos à realidade da educação de adultos de suas regiões, descaracterizando a dimensão internacional da Conferência, tal como enunciara Paiva (2009).

Em geral, pode-se afirmar que essa primeira Conferência significou um passo impulsionador na proposição e orientação de políticas públicas para a educação de adultos. As discussões realizadas em torno de objetivos, conteúdo, instituições e problemas de organização, métodos e técnicas e a colaboração internacional, sem dúvida significaram uma conquista na luta pelo direito e pela inclusão de políticas comprometidas com essa população.

Em relação à ideia de educação enquanto prática de liberdade, contínua e implicada à vida humana em seus diferentes contextos, Knoll (2014) afirma que as comissões estabelecidas introduziram noções de educação ao longo da vida, educação permanente e até de educação continuada, mesmo sem constarem nas orientações gerais.

A segunda Conferência, realizada em Montreal (Canadá) em 1960, amplia a discussão feita anteriormente e figura no contexto internacional com um novo debate acerca da educação de adultos – a formação do homem moderno. Nesse sentido, *aprender* constituía tarefa principal em tempos de industrialização, de novas tecnologias, de aumento populacional e de processos de urbanização. Assim, a grande preocupação posta para o trabalho educativo com jovens e adultos seria feita a partir de duas bases em disputa: o “humanismo e a técnica” (PAIVA, 2009, p. 19); ou seja, caminhava-se com os saberes da ciência, seus métodos e técnicas em nome do progresso social sem, contudo, alijar as experiências, nem tampouco discriminá-las.

Um fato que irá caracterizar a referida Conferência, no que concerne ao campo do direito, de acordo com Paiva (2009), é a recomendação de que a educação de adultos deve integrar o sistema educacional e sair do lugar de *inquilina*, tendo em vista o novo desenho de formação profissional exigido pelas transformações econômicas e culturais em curso. A oficialidade da educação de adultos é, nesse contexto, uma necessidade imperativa sem a qual os próprios processos de desenvolvimento poderiam estar comprometidos.



Aos Estados-nação signatários da Conferência solicitava-se que estabelecessem medidas assegurando possibilidades de educação formal (respeitando e incluindo saberes não formais) com a destinação de recursos específicos, capacitação e recondução de profissionais com remuneração para o trabalho de formação de adultos.

Percebe-se que as recomendações feitas pela II CONFINTEA fazem emergir, no bojo discursivo e no estado da arte da educação de adultos, as primeiras conceituações de *educação continuada* e de *aprender por toda a vida*, especialmente quando nas recomendações articula exigências técnicas e da ciência com valores culturais dos grupos em processo formativo. As manifestações do termo e sua carga epistemológica e política são percebidas, de acordo com Ireland (2014), nas críticas feitas à separação entre educação vocacional e técnica e a educação geral; na crítica feita aos processos de alfabetização que não estão atrelados a uma proposta de educação continuada, mas a ideia é reforçada no relatório, especialmente pela inclusão de processos de escolarização para adultos, como parte do *continuum* da aprendizagem por toda a vida.

Essas conceituações serão intensamente discutidas e priorizadas na III CONFINTEA, ocorrida em Tóquio (Japão) em 1972, quando o relatório apontava a educação como processo permanente que se dá em consonância com mudanças e transformações sociais maiores, portanto, atingindo todas as pessoas, fossem elas crianças, homens, mulheres, adultos e idosos. O relatório da Conferência esclarece, segundo Ireland (2014) que o significado de *educação ao longo da vida*, amplamente discutido, refere-se a oportunidades de aprendizagens organizadas que devem ser garantidas a todos a partir dos dois anos de idade até o final da vida. Por este viés realça a *aprendizagem* como centro da discussão, contrapondo-se ao termo, tradicionalmente utilizado de educação e sua significação.

Os educadores não devem se preocupar com a transmissão de informação de um educador a um educando senão com as necessidades dos aprendentes que monitoram as suas próprias respostas e sabem como utilizaras ferramentas mais recentes da aprendizagem. (IRELAND, 2014, p. 39)

Para que essa proposição e inversão axiológica acerca da aprendizagem se efetive no plano do discurso e da prática, a Conferência recomenda que as universidades participem mais efetivamente dos processos de formação inicial e continuada dos educadores, estabelecendo parcerias, desenvolvendo pesquisas e colaborando com a reflexão teórica, a fim de sustentar os objetivos propostos dirigidos aos educadores. É observável que esse deslocamento do termo *aprendizagem*, como eixo organizador do processo educativo tem

como fundamento a crítica aos modelos de escola e docência, até então vigentes, nos quais se percebe uma relação hierarquizada entre professor e aluno, entre saber livresco e saber popular. Esses modelos não operam bem com crianças, adolescentes, jovens e não poderiam funcionar com qualidade frente às exigências dos adultos.

O direito à educação ultrapassa as limitações da escolarização, mas é verdade que sem ela, no modelo de sociedade emergente no período da Conferência, não seria possível intervir e/ou acompanhar o desenvolvimento econômico previsto mundialmente. É mister afirmar que a Conferência também entende que a educação permanente irá, como exposto por Paiva (2009), colaborar no desvelamento da realidade de miséria social, humana, econômica em que se encontram populações adultas sem esses processos iniciais de formação escolar.

Nesse sentido, recomendou-se aos governos inserirem a educação de adultos na pauta de prioridades políticas, e na mesma dimensão de abordagem da educação escolar, sem dispensar o relevante papel que os organismos privados e os movimentos populares exerciam sobre essa população adulta. Escolarizar adultos teria, assim, duas dimensões de materialização: a primeira, revestida do direito à matrícula de alunos adultos em espaços oficiais do Estado – as escolas; e a segunda, mais relacionada à preocupação com o modelo instrucional de ensino, presente nas escolas, que não permitia, entre outras questões, modos singulares de aprendizado dos adultos, reduzindo-o a práticas instrumentais.

Quatro anos após a III Conferência, a temática da *educação permanente* continua forte para o mundo, como ideia basilar de órgãos internacionais — Unesco e ONU. A *Conferência Geral da Unesco 19ª Reunião – Nairóbi (Quênia)*, em 1976, será vista como consolidadora de conceitos e princípios da *educação permanente*, previstos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

O conceito de educação permanente tem abordagem enfática no documento, entendida como a que se expressa por um projeto global voltado para reestruturar o sistema educativo existente, assim como para desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo. [...], deve abarcar todas as dimensões da vida, todas as áreas do saber e todos os conhecimentos práticos que possam ser adquiridos por todos os meios e contribuir para todas as formas de desenvolvimento da personalidade. (PAIVA, 2009, p. 32)

Segundo a autora, a educação de adultos é vista por essa Conferência dentro do projeto global de *educação permanente* e a compreende na totalidade dos processos formais e não formais em que está inserida a população. Recomenda, ainda, que escolas e universidades recoloquem seus saberes/fazeres a serviço desta demanda, sob a dupla perspectiva da formação integral e do desenvolvimento socioeconômico e cultural.

O encontro da IV CONFINTEA ocorrido em Paris (França) no ano de 1985 reforça proposições das Conferências anteriores, mas implementa um conceito de *educação permanente* enquanto elemento mobilizador do desenvolvimento humano e econômico das nações, conceito que irá ser fortemente criticado, visto que reduz a ideia de aprender por toda a vida a propostas econômicas capitalistas. Prioriza, portanto, o *aprender* como desafio e meta a todos os países que concentram pessoas sem capacidades iniciais de leitura e escrita, bem como a todos que situados e afetados pelos atuais contextos de mudanças e inovações se veem convocados a *aprender por toda a vida*.

A EDA<sup>17</sup> é vista como meio para alcançar a justiça social e a igualdade educacional. Ao mesmo tempo, a sua contribuição para o desenvolvimento econômico e social é considerada fundamental. Além dessas funções, na maioria dos países industrializados, a EDA possui um vínculo forte com o emprego e uma capacidade de ajudar as pessoas a lidar com mudanças tecnológicas, econômicas e sociais. (IRELAND, 2014, p. 43)

*Aprender* passou a ser concebido como direito de todos – direito, que de acordo com Paiva (2009) passou a ser percebido como um conceito caro aos países desenvolvidos, mas principalmente àqueles em desenvolvimento.

A justificativa, em parte, para tal recorrência deu-se pela emergência de conceitos atribuídos à realidade do analfabetismo, mesmo em países ditos desenvolvidos. Trata-se, segundo Ireland (2014, p. 44) de: “analfabetismo residual”, “analfabetismo funcional”, “recaída ao analfabetismo” ou “novo analfabetismo” que vinham constituindo desafios a países que acreditavam não existir mais esse problema social.

Ora, assegurar um direito, como por exemplo, o de saber ler e escrever irá exigir investimento na contratação e formação de professores, organização e manutenção de espaços físicos, preparação e distribuição de materiais, entre tantos outros. Implica, pois, mobilizar um conjunto de elementos, situações, recursos, pessoas para que o princípio se torne realidade.

A proposta trazida pela IV CONFINTEA de *aprender* como direito impulsionou a chegada de pessoas jovens e adultas a processos de escolarização. A educação, para a Conferência, é um *direito de todos*, independentemente do credo, cor, etnia, nação, gênero, posição econômica ou referência cultural. Evidentemente que, no plano prático, muitas lutas vêm ainda sendo travadas pela conquista desse *direito*, mas é salutar reconhecer que um passo foi dado em direção à educação para todos.

---

<sup>17</sup>EDA é a sigla usada para designar educação de adultos.

Esse processo evolutivo tensionado é reforçado pela *Conferência Mundial de Educação para Todos*, de 1990. A Conferência convocada pela Organização das Nações Unidas (ONU) para a Tailândia, inaugurando o ciclo de conferências que precedeu a chegada do novo século e milênio, teve por objetivo discutir os destinos da população mundial para as próximas décadas. Face ao desmoronamento econômico do capitalismo mundial, ao advento das novas tecnologias informáticas e às crescentes transformações nos modos de pensar o planeta, a Conferência adiantou-se para priorizar a educação para todos como feito inédito, mesmo sabendo que essa prerrogativa já fora estabelecida desde 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A ideia oculta da referida Conferência é atravessada pelo desejo de fortalecer o capital mundial e elevá-lo novamente à condição de soberania com que se consolidou no mundo ocidental, principalmente.

Para que esse desejo se concretizasse, fez-se necessário, por essa lógica, fomentar mais uma vez a razão instrumental cognitiva e a razão prática (SANTOS, 2009) por meio da universalização do acesso à escola para todos. Instrumentalizar os sujeitos seria o caminho mais viável para adaptá-los às novas demandas econômicas que se fazem informatizadas.

A escola apresenta-se, nesse contexto, laboratório ideal de correspondência da proposta neoliberal/globalizada da Conferência. Contudo, esse não seria um exercício fácil, era necessário estabelecer estrategicamente meios ideológicos de manipulação sob o risco de perder de vista os objetivos propostos a longo prazo.

No Brasil, por exemplo, pode-se perceber como esse jogo foi-se circunscrevendo por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996); da institucionalização de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); e de Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN em Ação), que tecnicizavam a relação ensino-aprendizagem, além de tantas outras medidas que intentavam conduzir a população infantil, juvenil e adulta à escola, segundo um modelo controlado e regulado de currículo.

Nesse sentido, percebe-se que o acesso à escola foi regulado, mas as formas de participação, permanência e sucesso no processo não ocorreram como previsto, dada a natureza pouco democrática como fora pensada e instituída a formação escolar diante das diversas contingências populacionais.

Como citado, o Brasil vivia o momento pós promulgação da Carta Magna (1988) e alguns desafios estavam postos à educação de jovens e adultos como, por exemplo, a *erradicação* do analfabetismo. Paiva (2009) mostra duas situações vivenciadas nesse período que frearam ainda mais o processo de emancipação, via escolarização da população jovem e adulta.

Segundo a referida autora, o ano de 1990 seria reconhecido como Ano Internacional da Alfabetização, estabelecido pela Unesco, se não fosse trucidada a ideia pelo então Governo Fernando Collor de Melo. A alegação posta pelo Presidente pautava-se no cumprimento da meta de campanha de enxugamento da máquina administrativa do Estado. Mesmo operando com tal perversidade política e desrespeito à população adulta, o Governo criou uma alternativa, de caráter mais propagandístico para a alfabetização de jovens e adultos em todo país – o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac).

Essa segunda situação – a criação do Pnac – apontada por Paiva (2009) a partir de suas escavações revela que, embora com proposta teoricamente definida, não se efetivou segundo seus idealizadores. As medidas administrativas e financeiras tomadas em desacordo com os princípios que a regiam, dispersou e provocou o abandono da comissão de estudiosos convocados para pensar e operacionalizar o Programa.

A V CONFINTEA, realizada em Hamburgo em julho de 1997 apresentou, em relação às anteriores, um texto marcante e mais inclusivo, desde aspectos quantitativos quanto à participação efetiva de representantes da sociedade civil no encaminhamento e nas discussões do que poderia orientar políticas de educação para adultos no século que se aproximava.

A Conferência popularizou-se entre as nações, estados, municípios e agentes sociais, militantes da área de educação de adultos, por meio da *Declaração de Hamburgo* e da *Agenda para o Futuro*, ambas com largos e potentes temas de discussão sobre o subjetivo direito à educação, que incluíam o direito à alfabetização e à educação básica e tantos outros presentes e urgentes no processo formativo cotidiano de pessoas adultas.

Paiva (2009) apresenta de modo *complexus* como a V Conferência articulou ao mesmo tempo a diversidade de temáticas e situações emergentes dos cotidianos políticos, sociais e culturais de populações adultas, especialmente aquelas que tiveram seus direitos, em modelos democráticos de sociedade, sufocados e/ou negados.

Ausente a perspectiva do direito de algumas conferências anteriores, nessa década, a reafirmação do direito – e mais ainda, do direito à educação – não somente é reforçada, como modo pelo qual acordos em torno do meio ambiente, de mulheres, de populações, de assentamentos humanos etc. apoiam suas proposições. (PAIVA, 2009, p. 92)

A participação intensa e representativa da sociedade civil demonstrou a responsabilidade com saberes, causas, lutas da vida cotidiana que só podem ser elevadas ao nível da discussão política. Como direito, quando suas vozes se fazem legitimadas, visibilizam-se com os próprios autores, ou coautores. Paiva (2009) realça, nesse sentido, que a

Conferência preocupou-se com a proteção da *cultura oral* enquanto instrumento político e metodológico de alfabetização, ampliando concepções anteriores e refutando visões exclusivamente voltadas à cultura escrita.

Pode-se dizer, afinal, que a V CONFINTEA representa para a educação de adultos um momento inicial de emancipação social, mas se traduz, para os países signatários, necessariamente os latino-americanos, em desafio permanente, já que as condições objetivas presentes nos cotidianos e as formas de operacionalização exigem tomadas de decisão sérias e comprometidas dos gestores políticos e a vigilância sem tréguas da população.

Desse contexto, Ireland e Knoll (2014), relacionando a quinta Conferência aos objetivos estabelecidos pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, afirmam que o conceito de *desenvolvimento*, central nas Conferências anteriores é substituído pelo lema de Jomtien – Educação Para Todos (EPT), alinhado à proposta de *educação ao longo da vida* assumida desde a I Conferência Internacional de Educação de Adultos em Elsinore, 1949. Mesmo assim, percebem que “durante a década de 1990, o direito de todos à educação lançado em Jomtien terminou sendo reduzido ao direito de todas as crianças à educação” (IRELAND; KNOLL, 2014, p. 45).

Hamburgo, entre muitas questões discutidas e encaminhadas, aprofundou e expandiu o conceito e, por conseguinte, o direito de educação a todos os jovens e adultos ao longo de toda a vida; percebeu os distanciamentos conceituais e as urgências em relação à educação de jovens e adultos existentes entre países do Sul e do Norte; reconheceu emergentes políticas públicas em educação baseadas na filosofia da educação e do aprender por toda a vida; enfatizou urgência nos processos de pós-alfabetização e de educação para o trabalho, realidade intransferível e inadiável para o tempo e contexto social em que se dava; identificou uma crescente descentralização da responsabilidade de quem forma o adulto, conferindo à comunidade autonomia para esse processo, ideia logo frustrada, pois não se descentralizaram recursos, mas somente processos de decisão; identificou e declarou ser a alfabetização uma das etapas importantes do processo de aprendizagem, alinhada a novas tecnologias da informática, e ampliou o conceito de educação de adultos envolvendo, dentre outras, características conceituais da educação formal, não formal, informal e incidental presentes numa sociedade multicultural.

A VI CONFINTEA, cujo documento final intitulou-se Marco de Ação de Belém, realizou-se no Brasil no ano de 2009 e teve como lema oficial *Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável*. Contou com a participação de 144 Estados-membros da UNESCO e objetivou avaliar o que fora realizado

desde a última Conferência estabelecendo, por conseguinte, novos cursos de ação baseados no componente essencial do direito de todos à educação. Essa Conferência reitera a definição conceitual de educação de adultos assumida em Hamburgo em 1997 – processo de aprendizagem formal, informal e não formal. Reforça também a concepção de alfabetização, entendendo-a como o “alicerce mais importante sobre o qual se deve construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos” (BRASIL, 2009, p. 6).

O documento organiza-se em sete eixos que se intercomunicam, traduzindo a intenção geral da Conferência. São eles: *alfabetização de adultos; políticas; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; qualidade; e monitoramento da implementação do Marco*. Todos apresentam um conjunto de reflexões conceituais acerca de aprendizagem e educação de adultos e estabelecem compromissos a serem monitorados pela própria Conferência por meio de relatório trienal encaminhado à UNESCO. (IRELAND, 2014).

A Conferência destaca o papel fundante da aprendizagem para o convívio global, inclusive para resolver e responder questões ecológicas em mutação (clima, água, alimentação etc.) e acredita que o ser humano é potencialmente capaz de aprender por toda a vida, criando ambientes sustentáveis. Assim, aprender por toda a vida recebe *status* de “filosofia, marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação” (BRASIL, 2010, p. 6).

A Conferência aponta, no anexo – denominado *Declaração de Evidência*, algumas questões desafiadoras para a consolidação da filosofia, do marco conceitual e do princípio organizador da *aprendizagem ao longo da vida*:

- situar o papel e o lugar da aprendizagem e educação de adultos no contexto de políticas, programas e projetos que definem e norteiam os princípios de EPT. O que sabem os jovens, adultos e idosos continua a ser subestimado pelos parâmetros da regulação social, política e cultural, especialmente por aqueles que planejam o desenvolvimento econômico de cada nação;
- incluir a aprendizagem e educação de adultos como componente relevante nas estratégias de captação de recursos financeiros internacionais, evitando fragilizar a efetivação de propostas e encaminhamentos políticos e pedagógicos à *prática*;
- incorporar abordagens mais interligadas à aprendizagem e educação de adultos, e não apenas restringir-se a questões de capacitação profissional e vocacional. Visão por sinal muito difundida na *prática* do senso comum que desqualifica e inviabiliza diferentes potencialidades dos sujeitos adultos;

- inserir nas agendas políticas internacionais questões relacionadas à aprendizagem e educação de adultos, não apenas como proposta de alfabetização inicial, mas como ato *continuum* que está implicado ao sujeito como necessidade vital;
- oportunizar processos de formação e profissionalização para todos os educadores, a fim de combater problemas epistemológicos de caráter pedagógico, curricular e de utilização de materiais.

É oportuno lembrar que a VI Conferência traduz a diversidade de temáticas que envolvem a aprendizagem e educação de adultos, algumas delas já discutidas e encaminhadas pelas Conferências anteriores, outras redimensionadas de acordo com o espaço/tempo histórico em que ocorreram e, por fim, questões emergentes de caráter *complexus*, permanente e continuado.

Ireland (2014) aponta como síntese desse processo de Conferências, estabelecido desde 1949, a preocupação com os impactos que as recomendações provocaram às políticas públicas no campo da educação de jovens e adultos, e sugere uma análise crítica acerca de todo o processo, alertando para o fato de não se incorrer na ambiguidade conceitual que define a aprendizagem e educação de adultos a partir das CONFINTEA.

Nesse processo de releitura dos sentidos do direito à educação de jovens e adultos (PAIVA, 2009) e de rememoração de uma história tecida de ausências e emergências, percebe-se que a memória historiográfica marginal das Conferências faz eclodir, no trabalho com práticas pedagógicas na EJA, alguns questionamentos e compreensões que, entrelaçados, podem vir a ser considerados proposições formativas aos docentes envolvidos e/ou interessados no trabalho com jovens e adultos em tempo de formação escolar.

As orientações e encaminhamentos traçados com/nas e pelas Conferências convergiram em projetos políticos de Estado? Como a educação de jovens e adultos passou a ser vista pelos dirigentes educacionais, pelos professores e sociedade civil em geral? Como as Conferências e seu conteúdo foram percebidos e objetivados na prática pedagógica cotidiana da modalidade de ensino, nas escolas? A qualidade e as condições de acesso, permanência e sucesso de jovens e adultos em processo de escolarização inicial, como direito básico, assumido nas Conferências, têm sido discutidas enquanto proposta cidadã?

A memória historiográfica, como já dito, tem elementos importantes e reveladores de ações tomadas como medida em âmbito internacional e, no caso do Brasil, as conquistas foram significativas, mas paira ainda sobre a modalidade e a área uma sensação de negação de direitos e um clima de silenciamento a cerca de conquistas há tempos defendidas e definidas.



Do ponto de vista da regulação do direito, é possível encontrar desde a Constituição Federal de 1988 uma incisiva intencionalidade de incluir a educação de adultos no escopo da educação básica, seguido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, e do Parecer CEB/CNE n. 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

No campo das emancipações, embora muitas delas nascidas na regulação oficial, encontram-se a produção de material didático-pedagógico destinado à formação de professores e a orientação de práticas pedagógicas específicas para a modalidade da educação de jovens e adultos.<sup>18</sup>

Em relação ao “o que ensinar”, no Brasil, algumas reflexões teóricas, nessa modalidade de escolarização, já vêm sendo realizadas, especialmente em relação a materiais de apoio ao professor e ao estudante, por meio de livros didáticos para jovens e adultos. Citam-se algumas, com apoio em Santos (2011): a *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos* (PCEJA) em duas versões, primeiro e segundo segmentos (2001 e 2002); a coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos* (2006); e a *Coleção Cadernos de EJA* (2007). Todas elas publicadas pelo MEC, mas produzidas por pesquisadores e estudiosos em educação de jovens e adultos.

Nesse trajeto de emancipações reguladas observa-se a relevante e permanente contribuição dos fóruns estaduais de EJA, criados desde 1996, como alternativas cidadãs de mobilização, resistência e diálogo da sociedade civil com as políticas públicas em educação, a fim de se fazer cumprir a subjetividade do direito – a garantia da alfabetização e escolarização básica. Os fóruns representaram um marco emancipatório no campo da educação de jovens e adultos no Brasil, e revelaram, de acordo com Paiva (2009), um campo vasto de conhecimento produzido por agentes políticos sociais comprometidos eticamente com o pleno exercício da cidadania.

Os fóruns constituíram, ainda, para além de sua proposição social e política, uma aposta metodológica de caráter democratizante, ou como afirma Paiva (2009) com base em Santos (2002), uma reinvenção da emancipação social. Decorre desta compreensão que os fóruns não somente denunciaram as realidades locais, como identitariamente anunciaram proposições a essa realidade, sem esquecer de mencionar o relevante papel de acompanhar a

---

<sup>18</sup> A esse respeito, ver *Coleção Educação Para Todos* vol. 1; 3; 4; 7; 16, 17 e 33 publicadas pelo MEC/UNESCO e dois livros: *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*, publicados pela SECAD/MEC/UNESCO, 2006 e 2008.

definição e cumprimento de políticas públicas da educação de jovens e adultos<sup>19</sup>. Ao tempo em que desenvolvi esta pesquisa, entretanto, a força política dos fóruns não representava a mesma organização e horizonte antes observado, perdendo, em muito, a capacidade crítica, de diálogo propositivo e de capacidade para incidir nas políticas ministeriais, o que deixou o campo da EJA à sorte de equipes técnicas governamentais, pouco afinadas com as bandeiras históricas por tanto tempo defendidas e conquistadas – se não *in totum*, parcialmente – e mantidas como política pública para a EJA durante quase oito anos (2003-2010). A memória desse tempo parece ter submergido às mudanças de equipe no MEC, um dos eixos centrais na imersão que fiz em busca de elementos de destaque nas práticas pedagógicas de professores.

A rememoração do trajeto oficial das CONFINTEA pode traduzir inúmeros sentidos para a prática pedagógica cotidiana da educação de jovens e adultos, mas, no caso específico dessa pesquisa, foram elencadas algumas possíveis *complexidades* durante o processo:

- a) a construção conceitual da educação de jovens e adultos, tecida de dentro e por dentro das visões de seus representantes/praticantes é potencializadora de práticas pedagógicas democratizantes, embora exija proposta metodológica de intervenção adequada a esse processo;
- b) concepções de *educação continuada* e de *aprender por toda a vida* são incessantemente discutidas, tendo como ponto de partida experiências das práticas pedagógicas (suas ausências e emergências), visto que experiências cotidianas, inclusive as mais invisibilizadas pelos modelos hegemônicos e lógicas racionais instrucionistas, têm poder argumentativo, intenções válidas que servem à reflexão;
- c) a formação docente, enquanto relação implicada à prática e à teoria desponta como inerente ao desenvolvimento da *educação continuada* e da *aprendizagem por toda a vida*, especificamente porque professores são jovens e adultos em processos de aprender a prática profissional, e porque estes processos atendem a expectativas das comunidades de aprendizagem específicas;
- d) sendo os cotidianos pedagógicos espaços de criação e de invenções didáticas, políticas e pedagógicas, urge sistematizá-los com frequência regular, integrando-os às redes complexas de formação docente.

As CONFINTEA traduzem, no melhor estilo político e pedagógico, um conjunto de recomendações, necessariamente relevantes e atuais ao desenvolvimento de práticas educativas formais, não formais e informais de aprendizagem e educação de adultos;

---

<sup>19</sup>Para maior compreensão da história e constituição dos fóruns de EJA no Brasil, consultar: PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii: FAPERJ, 2009.

representam um tecido de muitas cores, formatos, espessuras que se costuram ao longo destes 60 anos; indicam, por sua vez, férteis possibilidades de desdobramento conceitual, singularmente no uso que fazem do termo *aprendizagem ao longo da vida*; e desafiam a todos os envolvidos nessa área de conhecimento e prática social a rever, paulatina e permanentemente, as recomendações, fazendo-as serem cumpridas a cada dia, em todos os movimentos teóricos e práticos.

### 2.3 Memórias de histórias recentes: vozes de professoras

As vozes das professoras entrevistadas assumem, nesse percurso rememorativo, pontos de reconstrução das práticas pedagógicas cotidianas da educação de jovens e adultos; constituem, igualmente, as memórias nacionais e internacionais, força de tradução à formação continuada docente. As entrevistas, apresentadas em pequenas totalidades, objetivam dar maior visibilidade às práticas pedagógicas existentes e possíveis dos professores entrevistados, realçando a importância dos saberes produzidos com/na e pelas práticas, a fim de articulá-los como via de reconhecimento, potencialização, tradução e reconstrução nos/dos processos formativos continuados.

As experiências rememoradas das professoras permitiram, no enlaçamento com as memórias nacionais e internacionais e com o arranjo teórico defendido em meu trajeto de formação, articular *complexidades* a fim de melhor compreender diferentes práticas pedagógicas e processos de formação continuada de professores, tendo como ponto de mutação *ausências e emergências*.

A diversidade de práticas pedagógicas rememoradas nas entrevistas, recursivamente, reafirma a defesa que estou fazendo de reconhecer, potencializar, traduzir e reconstruir saberes docentes produzidos cotidianamente, para além do previsto e estabelecido como conhecimento hegemônico nas escolas. As vozes das professoras, entendidas nesse contexto como memórias recentes trazem, para esta discussão, realidades reinventadas, percursos pedagógicos subvertidos e conhecimentos que somente pelas práticas é possível traduzir.

Ao rememorem suas experiências com a educação de jovens e adultos, as professoras possibilitaram não apenas o compartilhamento de vivências pedagógicas, mas com elas demonstraram a infinidade de redes existentes e possíveis em que estão e são articuladas, reafirmando o que Oliveira (2002, p. 15) acredita ser a diversidade – “múltiplas

formas de expressão, infindáveis maneiras de compreensão, incomensuráveis modos de viver”.

Neste sentido, compreendo as vozes das professoras como mobilizadoras de saberes invisibilizados capazes de fomentar outras tantas possibilidades de transformação social não cabíveis no registro de saberes hegemônicos, mas relevantes para a vida cotidiana de seus produtores. Pelo reconhecimento dessas vozes (histórias, saberes, aprendizados), silenciadas na maioria das vezes pelo anonimato a que são colocadas, é que a produção desse conhecimento se quer prudente, e que seja para as professoras e modalidade em geral uma das muitas possibilidades de ampliação da justiça cognitiva e social, contribuindo para o projeto de emancipação social em curso na vida cotidiana.

Início, assim, a apresentação dos meus sujeitos entrevistados, em um movimento que visa pelo formato da escrita, inovar o modo de trazer suas reflexões rememorativas, à semelhança do que me inspiraram Bourdieu (1997) e Boaventura Santos (2009).

### 2.3.1 Praticantepensante da pesquisa

#### ***Socorro Barbosa***

#### **Uma professora de Letras há 25 anos na EJA**

Professora, recentemente aposentada (2015), 25 anos de trabalho em sala de aula com educação de jovens e adultos. Graduada em Letras e especialista em Linguística. Atualmente desenvolve, a partir do segundo vínculo empregatício junto à rede estadual de ensino, a função de coordenadora de banca examinadora de exames supletivos.

Dona Antônia, como todos a chamam na escola em que trabalha, tem uma história com educação de jovens e adultos, produzida pelo inusitamento e pela imprevisibilidade, como ela mesma fala: “Aprendi a dar aula dando aula, ninguém me ensinou na faculdade, nenhum curso me ensinou a dar aula porque o que me ensinou a dar aula foi a minha vivência com o aluno, e isso é gratificante”. Sua experiência traduz o modo como os professores, depois de formados, são designados a exercer a docência na modalidade de educação de jovens e adultos – o que pensam, como reagem, que desafios enfrentam ao se perceberem estranhos a esta realidade? A crítica recai, inicialmente, sobre os currículos de formação inicial (graduação/licenciatura) que, em maioria, pouco ou nada discutem sobre a modalidade de ensino da EJA, mas articula, ao mesmo tempo, a possibilidade de que sistemas de ensino pensem sobre o desafio de organizar formação específica para os professores em início de carreira.

É possível perceber, a partir da rememoração que D. Antônia faz de sua prática pedagógica, outras possibilidades de formação que emergem da relação estabelecida com estudantes, com companheiros de trabalho e com as próprias circunstâncias em que o trabalho se efetiva. Ao entrar em contato com estudantes, com o projeto pedagógico da escola e com toda a nova realidade que se apresentava a ela, a professora desenvolveu táticas de operacionalização não previstas, criando simultaneamente modos de sobreviver aos desafios e atender demandas específicas, obtendo sucesso em alguns momentos e em outros não.

O esforço da professora em se fazer reconhecida como profissional que atende expectativas da modalidade vai sendo cotidianamente renovado, no contato interativo que estabelece com o conteúdo da matéria (livro didático de língua portuguesa) e o conteúdo de vida de cada homem e mulher produzido anterior e simultaneamente à escola. A professora D. Antônia opera complexamente entre o previsto e o praticado, por vezes se angustiando, por outras se reconhecendo autônoma nas escolhas horizontais que faz — inquietude que lhe acompanha ao longo dos 25 anos de trabalho docente desenvolvido com a EJA.

Partidário das reflexões sociológicas de Boaventura de Sousa Santos (2009) tomo-lhe de empréstimo a ideia de que seria presunçoso de minha parte exaurir todas as possibilidades de compreensão que a rememoração da prática pedagógica cotidiana oferece, as quais possíveis leitores poderão por si perceber e/ou (re)construir. Acredito que a professora, por sua voz, poderá melhor dizê-las e provocá-las.

#### Entrevistando a Prof<sup>a</sup>. Socorro Barbosa [em 17 jun. 2014]

##### *Primeiras palavras*

"Bem professor! Não sei se vou ser útil para o que você está precisando, mas vou tentar chegar lá... comecei trabalhando nessa modalidade de ensino, não por escolha, diria que foi quase por uma circunstância. Passei em um concurso público e a escola que dispunha de vaga era esta [Escola Estadual Prof. Marcos Alberto de Sá Leitão] no noturno, com essa modalidade de ensino. Então, quando fui aprovada, necessariamente — sou franca em lhe dizer —, não sabia de nada [da prática didático-pedagógica] para essa modalidade de ensino. O curso em que me formei não era muito apropriado, porque não se desenvolve [ensina] muita prática pedagógica – Letras. Mas, como sou uma 'fanzoca' da nossa Língua Portuguesa, nela tudo me encanta, então sentia firmeza em minhas aulas, mais pelo que eu sabia que iria fazer, do que mesmo pela prática, certo?"

**Entrevistador:** E como fez para trabalhar com esse público tão específico?

**Prof<sup>a</sup>. Socorro Barbosa:** Quando se ensina o que se sabe, e como graças a Deus, eu tinha certa bagagem, sempre me encantei pelo ato de ensinar e, quando a gente se encanta por alguma coisa, se interessa e aprofunda-se naquilo que a gente gosta e como era

muito ligada ao ensino, fui aos poucos elaborando minha *prática*.

**Entrevistador:** Como a escola, que já trabalhava com EJA lhe ajudou nesse sentido?

**Prof<sup>a</sup>. Socorro Barbosa:** Existia um suporte pedagógico que me ajudava muito, mas tinha que me ajudar mesmo, afinal, exigia que trabalhássemos de acordo com o projeto político pedagógico da escola. Como sempre fui uma professora desobediente, fugia

um pouco da *prática* planejada para trabalhar a vivência do aluno.

**Entrevistador:** Como foram ocorrendo seus primeiros contatos com as turmas de jovens e adultos na escola?

**Prof<sup>ª</sup>. Socorro Barbosa:** A realidade desta modalidade é diferente do ensino regular, a gente trabalha com alunos diferenciados, alunos que vivem uma vida diferente, com famílias desestruturadas, pais separados, alunos drogados, mães solteiras, e a maioria dos estudantes trabalha; os homens trabalham o dia todo, as mulheres desenvolvem funções de domésticas, e uma boa parte dos estudantes são adultos, idosos.

**Entrevistador:** Como pensou suas aulas, que metodologias desenvolveu face às especificidades das turmas?

**Prof<sup>ª</sup>. Socorro Barbosa:** Percebia que os estudantes não se sentiam à vontade para participarem de atividades, tais como: dinâmicas, jogos, técnicas e outras propostas planejadas com o apoio pedagógico. A gente aplica essa metodologia, mas não vê resultados... eles querem aprender a ler e escrever somente pelo modo mais tradicional. Quantas e quantas vezes cheguei com o plano de aula para repassar, mas quando começava, logo diziam: "– professora, a gente não está entendendo!" Então, largava o que estava fazendo e passava a desenvolver atividades que mais lhes interessavam. Aliás, nunca nestas turmas dei aula somente pelo livro didático, eu dava aula pelo que eu via, planejava em casa pelo que eu sentia da necessidade dos alunos. Quando chegava e dizia, por exemplo: vou dar uma aula de fonética, o aluno respondia "– professora, não sei!" Eu perguntava: "não sabe nem uma sílaba, nem separá-las?" Você acredita, muitos deles não conhecem /K/, /W/, /Y/ que foram incluídos no alfabeto! Então, você já viu! São coisas que a gente tem que replanejar, refazer para que eles possam aprender. Nunca fui muito apegada às normas, mas tentava me orientar pelo projeto político pedagógico (PPP) da escola, mas sempre achei difícil.

**Entrevistador:** O que o replanejar acarretava?

**Prof<sup>ª</sup>. Socorro Barbosa:** O trabalho como professora de Língua Portuguesa permitia que eu fizesse um trabalho diferenciado, respeitando a vontade do aluno. Acredito que nós, professores da EJA, temos que fazer com que o aluno sinta firmeza no que estamos dizendo, se ele sentir que o professor não tem firmeza no seu trabalho, ele também não dará crédito, e se isso não acontece, eles se desinteressam e saem falando da gente [criticando negativamente]. Eles dizem mesmo, por exemplo, quando o aluno não está interessado em assistir uma determinada aula e sente que o professor tem firmeza, tem conteúdo, mesmo saindo de sala, demonstram respeito e confiança. Mas, quando percebem que um professor não tem firmeza, dizem simplesmente: "– não vou assistir essa aula, não estou com vontade, porque esse professor não sabe de nada, está só conversando, contando casos e isso não me interessa."

**Entrevistador:** Como você foi estabelecendo essa relação de confiança com os estudantes em sala de aula e na escola?

**Prof<sup>ª</sup>. Socorro Barbosa:** Compreendo que nós, professores, temos que envolver o aluno e fazer com que ele sinta firmeza, tenha confiança na gente; temos que respeitá-los como são – sua diversidade, contexto social, como ele é, como chega até a escola; temos que respeitar e fazer com que nos respeite. Precisamos perceber que o aluno está em sala de aula com um objetivo, e muitas vezes chegam à escola e à sala de aula com necessidades urgentes, querendo resolvê-las imediatamente. Geralmente, dizem: "– eu quero terminar meu curso, para poder melhorar no meu trabalho." E pergunto: "– como você quer melhorar em seu trabalho, se você não acompanha os conteúdos de sala de aula?" Nesse caso, a gente sente também o estado de espírito do aluno. O professor que trabalha com a EJA tem que ter um lado psicológico [risos], tem que ser completo, além do conteúdo deve ter um lado psicológico, motivacional para que também entenda melhor o referido aluno. Ano passado, um senhor já bem idoso assistia aula comigo, pedi para que lesse um pequeno texto, mas percebia sua inibição. Ficava com pena de pedir para ele ler. Ficavam pálidos, agressivos, desnorteados e çoçavam deles mesmos.

**Entrevistador:** Esse estudante que a senhora pediu para que fizesse a leitura estava em qual ano/série?

**Prof<sup>ª</sup>. Socorro Barbosa:** Era do sexto e sétimo ano, aqui funciona semestralmente. Eu senti que o aluno ficou um pouco agressivo e até procurou uma intriga afirmando que eu estava discriminando-o, porque havia pedido para ler. O aluno me falou: "– por que me pediu para ler se eu não sabia? Tinha tantos outros na sala, porque me escolheu?" Respondi-lhe: "– eu não escolhi, apenas pensei que você já soubesse ler."

**Entrevistador:** O que foi feito com o estudante, mediante tal problemática?

**Prof<sup>ª</sup>. Socorro Barbosa:** Então, pensei! Vou trabalhar melhor esse aluno; tenho que trabalhar o aluno; a gente às vezes chega à sala, com aula bem planejada, tudo bem bonitinho e dá aquela aula expositiva (que é o que eles querem, se não tiver, eles dizem que o professor tá enrolando na sala de aula). Então, quando a gente termina de explicar, percebe aquele olhar vazio do aluno. Não entenderam nada, porque o nível está bem abaixo do que eles ouviram.

**Entrevistador:** Poderia falar melhor de como é esse processo da explicação e de como o não entendimento aconteceu, Prof<sup>ª</sup>. Antônia?

**Prof<sup>ª</sup>. Socorro Barbosa:** Vou começar com um exemplo. Encontro vocábico, para eles é uma coisa utópica, porque ainda não sabem nem o alfabeto direito (codificar/decodificar). Explico diversas vezes, mas não conseguem entender. Aluno da EJA é muito atrasado! Digo sempre lá na escola, agora não mais, porque saí de sala de aula, mas digo sempre: "– gente, eu acho que o processo de alfabetização na educação de jovens e adultos era para ser mais rigoroso, uma

coisa melhor trabalhada, para não se mandar um aluno para o sexto e sétimo ano sem saber ler e escrever corretamente." O professor no 6º e 7º ano vai trabalhar os conteúdos programados e termina por desviar todo o planejamento que fez ao perceber que os alunos não acompanham. Sou sincera em dizer: deixei de planejar pelo livro; faço minha aula de acordo com o que eu estou sentindo e vendo como necessidade dos alunos. Quando dou aquela aula, que eles gostam muito, entendem, especialmente da parte ortográfica, dizem: "– professora, adorei sua aula hoje, entendi tudo, eu não sabia que pássaro se escrevia com dois /ss/." Dizem também: "– eu não sabia que *nascer* não se pode dizer *na/s/cer*." Então, a gente tem que envolver pronúncias; o ensino da língua portuguesa em si é complexo e para as pessoas que passam o dia todinho sem poder pegar num livro para estudar, só vêm à noite, e muitas vezes cansadas, então ele tem que ser trabalhado, bem trabalhado, sem pressa de terminar aquele conteúdo.

**Entrevistador:** E o que fazia com esses acontecimentos, afastando-a de seu planejamento?

**Prof<sup>a</sup>. Socorro Barbosa:** Nunca terminei o conteúdo planejado para o ano letivo. Os alunos não entendem o que é regência verbal; o que são figuras de linguagem; têm muitas dificuldades para acompanhar as questões que envolvem cada um dos conteúdos. Fico sempre me questionando como conseguiram chegar até ao sexto e sétimo ano. Como não consigo passar adiante, volto para questões mais elementares da alfabetização inicial para que possam se sentir mais envolvidos. Confesso que, ao longo desses anos, foi difícil saber o que de fato ensinar aos alunos jovens e adultos. Agora, respondendo a sua pergunta, falo sempre para eles: "– vocês têm livros didáticos (eles têm livro didático), leiam quando estiverem em casa; peçam a alguém para ajudá-los; dirijam-se até a biblioteca, busquem outros livros; quando tiverem dúvidas me perguntem; façam de tudo para aprender. Vocês são capazes, têm muita experiência e isso pode ajudar." Vou a cada dia tentando fazer coisas diferentes, observando sempre aquilo que eles têm mais necessidade. Fica até difícil de relatar tudo o que já passei e inventei para que os alunos aprendessem o mínimo da língua portuguesa. Confesso que o planejamento feito a partir dos livros didáticos não deu muito certo; não sei se com os meus colegas tem acontecido o mesmo, ou se é diferente. A verdade é que não dava para seguir o conteúdo dos livros com o nível de alfabetização dos alunos.

**Entrevistador:** Como era então, a relação de aprendizagem com esses estudantes?

**Prof<sup>a</sup>. Socorro Barbosa:** O aluno da EJA é um aluno bom de trabalhar, só tem essa fragilidade de aprendizagem [de alfabetização, assinalo eu], mas é um aluno que tem experiência de mundo; é uma experiência extracurricular que se dá no próprio caminhar do aluno, em seu meio cultural, social e religioso. Aquele conteúdo de mundo, que é muito importante, a gente tem que vivenciar e valorizar,

aprender muito com isso, afinal, são conhecimentos diferentes dos nossos, temos que respeitar.

**Entrevistador:** No período em que lecionou nesta escola participou de algum curso de formação (atualização, aperfeiçoamento, capacitação)?

**Prof<sup>a</sup>. Socorro Barbosa:** Não! Para isso não! Participava de outras formações (na área de língua portuguesa), porque sempre fui uma pessoa lutadora, muito danada, no sentido vulgar da palavra, para buscar conhecimento. Meu aprendizado foi com o próprio aluno, sua realidade. Minha *prática* pedagógica foi moldada, estabelecida e aprimorada pela experiência e também pelo projeto pedagógico da escola; apoiava-me em alguns colegas de trabalho, suas experiências didáticas e também compartilhava as dificuldades.

**Entrevistador:** E os planejamentos como aconteciam?

**Prof<sup>a</sup>. Socorro Barbosa:** Infelizmente, não aconteciam, somente na semana pedagógica da escola, no início do ano letivo é que fazíamos muito rapidamente uma relação do que seria ensinado, a partir do livro didático a ser utilizado pelo professor e alunos. A supervisão escolar para este turno quase nunca existiu e isso fazia com que o planejamento coletivo na escola não acontecesse. Sentia muita falta de uma supervisão para nos orientar e nos ajudar, especialmente quando comecei e não tinha nenhuma experiência didática, o curso de Letras não me preparou para dar aulas. Ficava sempre muito aflita com a evasão e não tinha uma supervisão/coordenação pedagógica para recorrer. Às vezes recorria à supervisão de outro turno da escola, mas o negócio não funcionava bem.

**Entrevistador:** E a evasão era um problema? Pode me falar um pouco sobre isso?

**Prof<sup>a</sup>. Socorro Barbosa:** Sim! A gente começava o ano letivo com as salas sempre cheias, mas depois do primeiro semestre a evasão era grande. Após o período junino, festa maior da cidade, os alunos não voltavam mais, pelo menos boa parte deles.

**Entrevistador:** O que você fazia diante de tal situação?

**Prof<sup>a</sup>. Socorro Barbosa:** A gente não tinha um trabalho muito diferenciado, sempre se repetia por conta da falta de apoio pedagógico no ambiente de trabalho. Nós mesmos, professores, é que procurávamos inovar, fazer uma coisa diferente, porque a gente sabe que a condição social da escola não é só transferir conhecimento e formar cidadãos para o exercício de sua cidadania oficial, mas também é fortalecer seus valores. A gente sabe que, embora eles não entendam isso, nosso trabalho é prepará-los para a vida. A gente tem que fazê-los cidadãos do mundo. Sobre a evasão, procurávamos saber por que eles se evadiam/desistiam. Alguns dizem que vêm à escola por ser o único lugar da noite para ficar fora do nosso ambiente familiar (os mais jovens) e isso me entristece; outros vêm à escola como uma atividade de rotina – talvez sintam necessidades de uma aula mais articulada, mais chamativa. Mas, a maioria mesmo

não quer nada. Tem alunos que desistem já no final do ano letivo, eles dizem: "– eu não aguento mais, estou vindo de longe, os ônibus faltam; não aguento mais, chego do trabalho na hora de vir pra aula, quando chego em casa não aguento mais de tanto cansaço." Outros dizem: "– não tenho companhia para vir, moro aqui na cidade, em bairro que não me dá condição de vir sozinha" (as meninas dizem isso).

**Entrevistador:** Ao longo desses 25 anos em que você trabalhou nesta escola com educação de jovens e adultos, foram pensadas/desenvolvidas algumas coisas que pudessem ajudar a combater a evasão?

**Prof<sup>a</sup>. Socorro Barbosa:** A escola pensou! Mas, tem alguns professores arcaicos que dificultam o trabalho, achando que a responsabilidade de aprender é unicamente dos alunos. Conversamos individualmente com os alunos; explicamos a importância da escola para suas vidas; elaboramos alguns projetos. Enfim, fizemos com todos os atropelos algumas coisas, infelizmente não foram suficientes para resolver o problema da evasão.

**Entrevistador:** Particularmente, tem alguma experiência didática que gostaria de ressaltar como positiva nesse trajeto?

**Prof<sup>a</sup>. Socorro Barbosa:** Lembro-me de algumas com muita clareza e saudade. Hoje, vejo alunos que por mim passaram, trabalhando; fazendo faculdade; outros

com ensino médio completo. E tudo isso me deixa, de certo modo, orgulhosa. Lembro particularmente de um trabalho que eles fizeram – um livreto. A turma era de nono ano e a temática do livrinho era sobre “a história de cada um”. Tentamos fazer com capa dura, mas infelizmente os recursos não apareceram e finalizamos com encadernação somente. Lembro bem que muitos alunos se empolgaram e produziram histórias bacanas, ficaram entusiasmados com a atividade, trouxeram até fotos, contaram intimidades e muitas outras coisas.

**Entrevistador:** O que ficou como aprendizado desta experiência com educação de jovens e adultos ao longo destes 25 anos de magistério?

**Prof<sup>a</sup>. Socorro Barbosa:** Posso lhe afirmar que aprendi muito, mas tem umas coisas que hoje considero importante: penso que o professor não é aquele que vai da faculdade direto para a sala de aula; o professor é aquele que aprende na sala de aula – aprende e ensina, e aprende ensinando. O professor nunca está pronto, mesmo com especialização, mestrado, doutorado, ele nunca está pronto, porque a gente nunca deixa de aprender. Aprendi a dar aula dando aula, ninguém me ensinou na faculdade, nenhum curso me ensinou a dar aula porque o que me ensinou a dar aula foi a minha vivência com o aluno, e isso é gratificante.

## Traduções

A trajetória da Prof<sup>a</sup>. Socorro, por suas práticas pedagógicas cotidianas rememoradas (complexidade) e até mesmo pelas semelhanças com outras histórias docentes da educação de jovens e adultos, não se integra aos requisitos estabelecidos pelo cânone da profissão, e tampouco serve às propostas de formação continuada socialmente institucionalizadas. Seus *saberesfazeres* na modalidade se tecem a cada dia pelo contato e na interação que mantêm com os estudantes, embora se perceba que há conflitos internos, gerados pela vontade de efetivar um conjunto de saberes disciplinares produzidos durante a formação inicial, sobre o que se deve ensinar em Língua Portuguesa, independente do fato de os sujeitos serem falantes competentes da língua oral.

As experiências pedagógicas, cotidianamente criadas no percurso da profissão, revelam-se potencialmente enredadas aos desafios postos pelos *contextos de direito, social (ético-político) e pedagógico*, em que a modalidade de ensino foi se efetivando, incluindo aqueles que constituem o que denomino a partir de Boaventura Santos (2002) de ausências e emergências. As práticas pedagógicas de Socorro são, por isso, indícios da luta que milhares de professores da EJA enfrentam diariamente, para manter a qualidade de ensino nas salas de aula, qualidade na profissão e, principalmente, na aprendizagem dos alunos. Assegurar nas práticas o direito de aprender, com ausência equiparada de recursos financeiros, de formação pedagógica adequada, de baixa aceitação/compreensão dos companheiros de profissão, da gestão e até mesmo enfrentando o preconceito da comunidade é, de fato, desafiador para todos aqueles que encaram a docência na EJA com seriedade e compromisso.



As práticas não formais da professora, reconstruídas por suas memórias, assemelhando-se a de tantas outras — se tornarão efetivamente viáveis quando expostas ao debate, pelo diálogo, e em recursão permanente com os próprios *praticantespensantes*, por meio de processos de formação continuada. Socorro, em seu relato, reclama a presença de apoio pedagógico para ajudá-la a pensar a prática, e com isso evidencia a necessidade de formação com características dialógicas, transversais, auto-organizativas — que o pensamento complexo, multirreferenciado defende.

Formação continuada, como sistema *complexus*, integra, relaciona e autoproduz os acontecimentos cotidianos, enredando-os em complexidade abertas e transitivas, designando o professor para um percurso continuado de aventuras com o conhecimento. Assim, o professor atravessa e é atravessado por processos de complexificação histórica, política, social e cultural, que, embora antagônicos, não estão separados em mundos opostos, mas mutuamente hibridizados, desafiando cada um a distingui-los nas práticas pedagógicas cotidianas.

Assumir a formação continuada a partir de práticas pedagógicas cotidianas de professores significará romper com visões clássicas institucionalizadas e instituídas, mas principalmente permitirá que saberes produzidos a partir de potencialidades cotidianas se formulem como pistas de reflexão epistemológica à modalidade da educação de jovens e adultos. Como isto será feito, com quem, para quem e para quê, tem-se apresentado como desafio constante ao pensamento complexo.

As práticas pedagógicas cotidianas atravessadas por leituras de mundo diferenciadas constituem renovadas redes de *saberesfazerespoderes* que poderiam ser, no debate construtivo, compreendidas como *complexidades* possíveis de tradução à formação continuada da professora e, quiçá, de seus companheiros de trabalho na EJA. O conjunto de inacabamentos sentidos pela professora, ao se defrontar cotidianamente com a realidade, tendo que reinventá-la; as dúvidas e incertezas sobre o quê e o como fazê-lo; a ausência na maioria do tempo de apoio pedagógico; a vontade manifesta de evitar a evasão; a subversão ao "programa" instituído *a priori* e o enfrentamento de regulações impostas pelo imaginário social e acadêmico do ser professor traduzem, à visão do pensamento complexo, dispositivos inteligíveis à formação continuada docente ou, ainda na perspectiva da sociologia das emergências de Boaventura Santos (2002), indícios emancipatórios que ajudam na reflexão e reconstrução do fazer docente cotidiano.

Do relato da professora destaco, também, para enlaçar como indício emancipatório, o ato de replanejar e a relação de confiança construída com os estudantes, numa realidade em que a insegurança e as incertezas da nova profissão eram intensas. A coragem de rever, visitar e redimensionar o pensado em detrimento do praticado, entendendo o vivido como gerador de recursividade significa, à compreensão que assumo neste trabalho, potencial de aprendizagem. Socorro aprendeu com e pelas práticas pedagógicas cotidianas a ser professora – formou-se continuamente no efetivo exercício da prática. Desafiada pelo processo, não recuou; ao contrário, lançou-se às complexidades das práticas, articulando saberes, emancipando-se pelo risco, no deslizamento,

provocando em si e no outro (seus alunos) – acoplamentos não dedutíveis, (re)conhecidos, agora, por meio dos rastros de memória da experiência pedagógica vivida com jovens e adultos.

Os saberes práticos, rememorados pela professora são, pela lógica reducionista de conhecimento subalternizado, ausentes dos processos decisórios de formação continuada, e reforçam a premissa de que o que é produzido no senso comum não é saber válido; ainda, de que a prática é subordinada a um conjunto uniforme de teorias; e, por último, de que o professor é mero espectador de formações externas — consequentemente, transmissor de conteúdos e o aluno consumidor alienado desse saber.

Em síntese, percebo que existe uma inteligência do saber prático cotidiano sendo desperdiçada, que pode ser traduzida como saber legitimador em contextos de formação continuada. Essa compreensão exige esforço intelectual, vontade crítica, capacidade reflexiva e coragem epistemológica dos que praticam/pensam a formação continuada, e isso implica, como sugere Oliveira (2013), reconhecer e valorizar múltiplos currículos *pensados/praticados* e as práticas de solidariedade neles existentes, enquanto possibilidades de formação continuada.

### 2.3.2 Praticante pensante da pesquisa

#### ***Dalvanete Pereira***

#### **Desafios políticos de uma prática pedagógica cotidiana**

Professora da rede municipal há 23 anos, licenciada em Letras, especialista em Linguística e Gestão e coordenação escolar. Como a maioria das professoras brasileiras da educação básica, também exerce duas jornadas de trabalho. Desse tempo de serviço, três anos foram de experiência com a educação de jovens e adultos – período que, segundo ela, representou um significativo e diferenciado aprendizado docente. Engajada em movimentos sindicais da educação, Dalvanete apresenta coerência político pedagógica do discurso com a prática.

Embora o tempo de experiência com educação de jovens e adultos tenha sido muito curto, a professora apresenta, por suas memórias, rastros e reservas de práticas pedagógicas cindidas pela responsabilidade ética com a profissão e com a modalidade de ensino – EJA. Seus relatos demonstram como característica principal o engajamento político-social, o que irá potencializar as práticas didático pedagógicas cotidianas.

Na condição de professora de Língua Portuguesa, percebem-se suas opções pelas concepções de linguagem interacionista (histórico social), pelas quais os sujeitos se fazem produtores da língua e da realidade, opondo-se a modelos gramaticais conservadores e normativos. Sabiamente, a Prof<sup>a</sup>. Dalvanete articula em suas práticas pedagógicas cotidianas concepções políticas, didáticas e de

linguagem a partir de vivências locais, demonstrando competência docente no trato com pessoas jovens e adultas em processos de aprendizagem.

### Entrevistando a Prof<sup>a</sup>. Dalvanete Pereira [em 25 jan. 2014]

**Entrevistador:** Prof<sup>a</sup>. Dalvanete pode me contar um pouco de sua experiência com educação de jovens e adultos?

**Prof<sup>a</sup>. Dalvanete Pereira:** Trabalhar na modalidade de ensino EJA, turno noturno de 2010 a 2012 como professora de Língua Portuguesa, em uma escola da rede municipal foi um grande desafio: me proporcionou crescimento profissional e pessoal. Uma lição de perseverança dada pelos educandos, apesar de todas as dificuldades sociais enfrentadas, especificamente por eles. Percebia que estavam em busca de uma melhor oportunidade de se qualificar para o mundo do trabalho. Lógico, esse era um desejo da maioria, mas não de todos. Muitos estavam por lá, por não terem conseguido realizar os estudos no tempo regular, e sem o domínio da leitura e escrita ficava muito difícil “fichar” nas firmas e ter um lugar ao sol! Alguns, em conversas informais, diziam ter abandonado ou nem começado processos de escolarização, por terem sido praticamente obrigados a trabalhar desde cedo. As pessoas com quem trabalhei têm muitas histórias, algumas engraçadas, outras bem dramáticas, mas cada uma delas cheia de novidades, especialmente para mim que não havia ainda trabalhado com esse público da EJA. Sempre trabalhei com alunos de sexto ao nono ano e ensino médio. Confesso que com eles aprendi muito, mesmo!

**Entrevistador:** Como você se sentiu ao ser convocada para trabalhar com educação de jovens e adultos?

**Prof<sup>a</sup>. Dalvanete Pereira:** Nunca me senti preparada para lecionar nas turmas de EJA, são muitos os problemas e desafios a enfrentar, sem falar que minha formação inicial em Letras não tem essa especificidade. Um outro desafio, a responsabilidade de formar outros adultos, com personalidades bem definidas, todas aquelas histórias de vida. Mas, tentei e me comprometi numa luta constante junto a todos eles, fazendo-os permanecerem na escola em busca da cidadania.

**Entrevistador:** Poderia me falar um pouco sobre seus alunos da educação de jovens e adultos? Quem eram? De onde vinham? O que desejavam estando na escola?

**Prof<sup>a</sup>. Dalvanete Pereira:** Nossos alunos são oriundos de camadas sociais economicamente desfavorecidas, vivem em bairros periféricos de nossa cidade, com muitas privações; uma boa parte vem da zona rural do município, também com situações de privação social. Em geral, quando perguntados, respondem que vieram em busca de qualificação profissional, mas, talvez por essas ausências, especialmente os mais jovens, chegam à escola com comportamentos rebeldes (agressivos, portam drogas, e às vezes sem sabermos, portam armas brancas e de fogo), significando para mim um conjunto de coisas, mas necessariamente reflete a falta de políticas

públicas que priorizem educação, segurança, saúde e justiça social. Com isso, acabávamos por enfrentar problemas como: falta de atenção, baixa autoestima, conflitos psicológicos, agressões verbais, uso de drogas, desrespeito aos colegas e funcionários da escola.

**Entrevistador:** O que você pensou/praticou para ir convivendo com essas situações e na medida do possível ajudar esses estudantes?

**Prof<sup>a</sup>. Dalvanete Pereira:** Em longo prazo, estabelecemos metas: a do professor, do estudante e da família. Promovemos encontros com a família; dia de cidadania; palestras, convidamos a promotoria de justiça para ser nossa parceira; conselho tutelar; associação de moradores do bairro; projeto de capoeira. Como professora de Língua Portuguesa utilizei diferentes leituras para desenvolver, na medida do possível, a competência discursiva, considerando a variedade da língua, gerando dúvidas, debate em sala de aula; enfim, usamos as ferramentas que estavam ao nosso dispor na tentativa de cativar e motivá-los ao aprendizado. Não foi uma experiência penosa, mas conflitante, pois nem sempre as mudanças têm resultado da noite para o dia, de imediato. Atualmente, a modalidade EJA não é mais oferecida por esta escola, pois é vista pelos nossos dirigentes como despesa e não investimento.

**Entrevistador:** Essas questões foram pensadas por você, ou o coletivo da escola (equipe pedagógica) esteve presente? Poderia falar um pouco sobre isso?

**Prof<sup>a</sup>. Dalvanete Pereira:** Participamos de algumas reuniões com os demais colegas professores e com o apoio pedagógico da/na escola. Geralmente essas reuniões se pautavam por propostas de trabalho que pudessem diminuir as problemáticas existentes. Mas, não eram reuniões com foco na EJA, e sim de toda a escola. Participamos de formação continuada, com a finalidade de conhecer o que recomendava o projeto político pedagógico; realizávamos encontros de planejamento, elaborávamos estratégias que motivassem os estudantes a construir o conhecimento. Mesmo com muitas dessas estratégias pensadas, e com todo o esforço empreendido, não conseguimos evitar a significativa evasão das salas de aula.

**Entrevistador:** Poderia falar mais um pouco dessa problemática sentida em sua experiência com a EJA – a evasão escolar?

**Prof<sup>a</sup>. Dalvanete Pereira:** Em nosso discurso sempre defendemos que *a educação é de todos e para todos*, que se respeita a diversidade e as reais necessidades dos estudantes, que se valorizam os diferentes saberes adquiridos na escola da vida. Mas, me parece que boa parte desse discurso é somente discurso. Não conseguimos articular saberes escolares com conhecimento de mundo, e isso dificulta a formação

integral dos educandos. Confesso que somos muito presos à seriação. Na verdade, realizamos já alguns projetos que articulam esses dois lados da coisa, mas não é suficiente. Essa forma de conduzir o processo ensino aprendizagem contribui intensamente para que os alunos desistam. Claro! Tem muitos outros problemas sociais, culturais e econômicos que definem a evasão.

**Entrevistador:** Como você se percebe nesse contexto de docência na educação de jovens e adultos?

**Prof<sup>a</sup>. Dalvanete Pereira:** Guardo um sentimento de culpa, por não ter contribuído a contento com as necessidades básicas de aprendizagem dos educandos; das dúvidas que tive sobre o quê e como ensinar; talvez tenha faltado uma postura de *professor investigador*, pois nem sempre o mundo pode ser da forma que a gente sonha.

**Entrevistador:** O que você considera positivo na experiência vivenciada?

**Prof<sup>a</sup>. Dalvanete Pereira:** recorro-me de alguns momentos de satisfação, momentos ricos e proveitosos para a aprendizagem dos alunos. Vou contar um trabalho com o jornal em sala de aula. Iniciamos ouvindo as narrativas dos estudantes sobre acontecimentos passados na imprensa local falada, reconstruídas por eles com sabedoria, criticidade e um toque de ludicidade. Eufóricos e alertas aos fatos que ocorriam no próprio bairro da escola e/ou comunidades da região, os alunos se envolviam intensamente com a atividade. Desenvolvemos atividades associadas à leitura e à escrita através do jornal impresso; realizamos pesquisas acerca de assuntos relacionados, visitamos alguns locais no bairro onde o fato havia ocorrido. No final da atividade, apresentávamos e discutíamos sobre os recursos da língua utilizados no gênero textual *jornal*. Alcançamos como resultado da atividade a redação de um jornalzinho escolar e a criação temporária de uma rádio escolar. E o mais importante foi a capacidade criativa demonstrada pelos alunos ao trabalhar em grupo, na parceria com colegas de outras salas, e o envolvimento de professores de outras disciplinas. A culminância do trabalho deu-se na quadra de esporte, recém construída. É claro que foi necessário trabalhar as dificuldades apresentadas no decorrer da produção como esquematizar, planejar e organizar as ideias; logo, precisávamos intensificar a prática da leitura e da escrita de diferentes gêneros, oportunizando-os a se expressarem melhor e de modo reflexivo, crítico a respeito dos diversos acontecimentos sociais.

**Entrevistador:** Algum outro momento significativo que pudesse ser relatado?

**Prof<sup>a</sup>. Dalvanete Pereira:** Outro momento que nos proporcionou grandes reflexões foi inicialmente, quando começamos a trabalhar, timidamente, o poema de Carlos Drummond - *Cidadezinha qualquer*; além de conversarmos sobre a estrutura textual, a descrição poética, promovemos um longo debate sobre a naturalidade de cada um, sobre a cidade que tínhamos e a que sonhávamos. E como se tratava de uma época

de eleição, percebemos a necessidade de lermos outros textos (*As razões do voto avoado* - Roberto Pompeu; *O analfabeto político* - antologia poética de Bertolt Brecht; *Ser cidadão é...* Romeu Diniz Gonçalves – acadêmico de direito; *Hino Nacional* Joaquim Osório Duque Estrada; *cartilha do eleitor*; *regimento de uma eleição...*) que proporcionaram reflexões sobre as questões sociais, sobre a importância de participarmos dos acontecimentos políticos. O objetivo era conscientizá-los de seu verdadeiro papel de cidadãos. Produzimos paródia, propaganda eleitoral, escolha e propostas dos supostos candidatos para uma escola melhor, simulamos um processo eleitoral, testamos o uso da urna eletrônica, tivemos entrega de comendas para o candidato eleito, tudo foi possível, graças ao envolvimento de todos. O que me chamou atenção foi a nova expressão dada a um dos textos *O analfabeto político* recriando-o em desenhos, oralizando-o de diferentes formas. Os desenhos expressavam choro, raiva, alegria e tantas outras mensagens.

**Entrevistador:** Você percebeu mudanças a partir dessas experiências pedagógicas mais criativas? Nos alunos, escola e nos próprios professores?

**Prof<sup>a</sup>. Dalvanete Pereira:** Das experiências vivenciadas e discutidas, a escola pouco se transformou; muitos alunos se marginalizaram por viverem numa sociedade complexa. Sou ciente de que muita coisa, ainda é possível e preciso fazer: flexibilização na organização escolar; a boa comunicação entre alunos, professores, gestor e demais segmentos da escola; saber ouvi-los; trabalhar melhor a afetividade, autoestima; resgatar a dignidade de muitos. Para isso, é preciso capacitar e valorizar o profissional da EJA para que ele possa desenvolver uma prática significativa de reflexão e ação.

**Entrevistador:** Considerando essas experiências, o que poderia representar uma síntese do trabalho desenvolvido com educação de jovens e adultos?

**Prof<sup>a</sup>. Dalvanete Pereira:** A LDB tenta reordenar o processo de ensino e de aprendizagem propondo caminhos com a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sugerindo uma educação voltada para a formação dos sujeitos trabalhadores e de espírito crítico, questionadores sobre as realidades que os cercam, possibilitando algumas mudanças, dado ao novo contexto político e social. Importante é que, nesse momento, sentimos uma força coletiva, que deseja outra trajetória para o Brasil, e que este deva ser nosso, apesar da tradição autoritária presente neste país. E a nossa preocupação, ainda é: qual é o real papel da escola para jovens e adultos? Parafraseando a psicopedagoga Roseli Brito, precisamos buscar estratégias para garantir a eficiência do processo de ensino e de aprendizagem; e isso só será alcançado com a educação continuada na e fora da Escola.

## Traduções

O relato da Prof<sup>a</sup>. Dalvanete Pereira, molhado de sentimento ético e político é um daqueles bons exemplos docentes facilmente possíveis de traduzir, pois prescinde em sua tessitura, de ausências e emergências (BOAVENTURA SANTOS, 2002) que ajudam na imaginação epistemológica docente. Seus saberes/fazeres pedagógicos cotidianos relatados anunciam performances inventivas de uma professora, que mesmo não dispendo de formação específica para o trabalho com jovens e adultos se aventurou *na prática com os alunos*, (re)aprendendo o ofício e, ao mesmo tempo em que aprendia/ensinava, ajudava jovens e adultos a se reconhecerem sujeitos de sua história.

Valendo-me mais uma vez, e sempre, de Boaventura Santos (2008, p. 44) para quem o trabalho de tradução é “criar constelações de saberes e de práticas”, destaco do relato, para esse contexto de compreensão, *ausências, emergências e indícios* que considero fundamentais para um diálogo formativo continuado docente na educação de jovens e adultos. Não será demasiado afirmar que, por *ausências* entende-se tudo aquilo que é produzido como inexistente pela racionalidade científica dominante, e isso significa dizer que as práticas pedagógicas cotidianas destacadas podem não representar conhecimento válido para quem pesquisa a realidade de forma instrumental, ou como diria Alves (2008) não é capaz de mergulhar inteiramente na realidade.

*Relacionar diferentes saberes sociais a partir do componente curricular Língua Portuguesa* demonstra para esse entendimento uma primeira *ausência*, ou um primeiro *mergulho* que a professora faz no cotidiano escolar e social dos alunos jovens e adultos, visto que comumente as regras estabelecidas para o processo ensino aprendizagem escolar, como socialmente foi instituído, consideram simplesmente a aquisição do conteúdo da matéria, tornando irrelevante *táticas* que atravessam esse mecanismo. A Prof<sup>a</sup>. Dalvanete, ao convocar outros segmentos sociais para colaborar com a educação dos jovens e adultos, não somente dribla a hierarquia instituída, mas também enlaça diferentes *saberesfazeres* da vida cotidiana a saberes escolares.

Desse contexto político pedagógico a Prof<sup>a</sup>. Dalvanete fornece como alternativa credível a um possível trabalho de formação continuada docente, a coragem epistemológica de ampliar o currículo prescritivo; alterar rotinas sedimentadas; aumentar o campo das experiências pela valorização de diferentes saberes; criar justiça cognitiva evitando desperdício de experiências.

Processos formativos continuados, amparados por essa imaginação epistemológico educativa autoriza professores em diálogos interpretativos reflexivos transformarem práticas pedagógicas cotidianas em práticas transformadoras. Todavia, esse não é um processo simplista, como bem afirma Oliveira (2008, p. 92): “O enriquecimento proporcionado por essa ampliação só o será de fato se as novas experiências puderem ser articuladas entre si e com as anteriormente existentes”. Faz-se necessário, para esta tradução, um contínuo contato e confronto entre diferentes práticas e conhecimentos, visando à valorização e reconstrução de saberes socialmente invisibilizados pela lógica formal da ciência moderna, naturalizado na escola por meio das disciplinas.

*Perceber sua condição de inacabamento nas relações de aprendizagens com os adultos é,* nessa tentativa de traduzir ausências em emergências, um segundo ponto que destaco a partir do relato da Prof<sup>a</sup>. Dalvanete. Não é praxe ouvirmos professores admitirem suas inconclusões. Não que esse fato os impeça de desenvolverem práticas pedagógicas cotidianas criativas, mas em função da tradição como vem sendo constituída a atividade profissional, e até mesmo pelo medo da perda de *status* intelectual e social na escola, dificilmente professores confessam suas inseguranças e incertezas, especialmente na posição de sujeito participante da pesquisa.

O *inacabamento*, visto como invisibilidade, favorece a produção de novos sentidos à prática docente e ao processo de formação continuada de professores – atualmente carente de reflexões mais dialógicas. São muitos os modelos de formação que transitam como propostas salvadoras nas escolas, na maioria das vezes atendendo a princípios colonialistas de uma globalização neoliberal. Os pacotes de formação com visão romântica de escola, sala de aula e da prática educativa inferiorizam, por meio de um conhecimento-regulação (BOAVENTURA SANTOS, 2009), saberes dos *praticantespensantes* cotidianos.

Criar processos formativos inteligíveis *com e para* docentes da educação de jovens e adultos significa, por meio deste procedimento sociológico, dar voz, vez e vida aos praticantes/pensantes via emergências deslizantes de seus discursos. Esse proceder é, segundo Alves, Garcia (2008) a necessidade urgente de trabalhar coletivamente, pois é no coletivo que o conhecimento é produzido, criado, tecido pelos diferentes sujeitos. No coletivo, é possível traduzir olhares, gestos, pausas, emoções e toda uma gama de situações que somente poderia levar a incertezas, ou seja, a novos questionamentos e, conseqüentemente, a novas práticas. Nesse sentido, a formação não é exógena a quem se forma, ao contrário, é inerente ao praticante/formando.

Nesse *contexto de formação*, resalto como pressuposto à discussão, princípios filosóficos recomendados pela VI CONFINTEA (2009) para a qual aprender dá-se do “berço ao túmulo” e deve se constituir princípio organizador de todas as formas de educação. Aprender a docência como uma dessas formas de educação não deverá vincular-se a modelos estereotipados, advindos de pressupostos epistemológicos indolentes pelos quais processos e sujeitos se naturalizam e perdem a identidade.

Uma terceira *ausência* relatada, percebida na fala da Prof<sup>a</sup>. Dalvanete, que chamou atenção nesse processo de tradução, refere-se ao *procedimento utilizado para que seus alunos contassem sobre acontecimentos passados na imprensa local*. “Iniciamos ouvindo as narrativas [...]” evidencia-se, nesse caso, uma prática pedagógica intercultural, porque se quer pluralizada pelos diferentes sentidos dos *praticantespensantes* dos cotidianos. A opção pelas narrativas tem sido para estudiosos cotidianistas pressuposto fundamental de trabalho, acredita-se que a pesquisa com o cotidiano é feita de histórias (PEREZ, AZEVEDO, 2008), e narrá-las implica o desenvolvimento de um discurso individual de uma inteligência coletiva.

Alves (2008) sugere como um dos aspectos/movimentos possíveis na pesquisa *com* os cotidianos *narrar a vida e literaturizar a ciência*. Refere-se ao problema da escrita que não expressa as

múltiplas linguagens produzidas cotidianamente, dada a normatividade gramatical secular presente nos modos de escrever, aprendidos principalmente na escola. Narrar uma história envolve modos específicos de contar, uma *arte* de quem vivenciou distintas realidades, com sentidos socialmente construídos.

A professora, ao decidir pelas narrativas, faz opção pela trilha sonora de cada aluno e rompe com músicas de uma nota só, como se diz popularmente na vida cotidiana. Os conteúdos da vida estão agora postos ao debate e à reconstrução em confronto com outros saberes, por vezes assimétricos, mas que podem traduzir uma determinada linha de ação (BOAVENTURA SANTOS, 2003).

No *contexto do direito*, percebe-se que a professora faz o confronto de diferentes saberes, tomando a sala de aula e os acontecimentos sociais divulgados na imprensa local como zona de contato (BOAVENTURA SANTOS, 2003) e, nesse contato, os praticantes/pensantes tomam posições, criando *topoi* e, na mediação feita pela professora, reconhecem os antagonistas da história que, por vezes, impediram a efetividade de direitos humanos universais. Assim, a narrativa de cada aluno pode traduzir outras tantas zonas de contato, ampliando infinitamente a constelação de saberes.

Sobre esse aspecto – a negação do direito no campo da educação de jovens e adultos –, percebem-se muitas negligências na oferta, acompanhamento e avaliação de propostas e práticas, tomando por vezes apenas dados quantitativos de analfabetismo e baixa escolaridade, perdendo de vista outros processos tais como: formação específica docente, materiais adequados, espaços/tempo diferenciados e, principalmente, o reconhecimento de pressupostos teóricos singulares que correspondam ao trabalho com esse público.

A Prof<sup>a</sup>. Dalvanete, referindo-se aos problemas e desafios postos pelas diferentes realidades em sua prática pedagógica cotidiana, deixa-nos como pista (emergência – o ainda-não), a partir da denúncia/lamento do fechamento das salas de aula na escola em que trabalhou, outras possibilidades de reflexão e de luta. O engajamento de sujeitos interessados e responsáveis pelas discussões políticas e pedagógicas na educação de jovens e adultos pode traduzir-se em um começo viabilizador na retomada de ações que garantam a reabertura de salas de aula para jovens e adultos em fase de alfabetização e escolarização básica. Esse rastro/pista pode mobilizar desejos pessoais e coletivos de um grupo seriamente prejudicado por essas questões, e também mobilizar regulações no sentido de fazer cumprir direitos inalienáveis, conquistados em outros momentos e esferas.

Por fim, é possível perceber que, em seu processo rememorativo de práticas pedagógicas cotidianas na educação de jovens e adultos, a Prof<sup>a</sup>. Dalvanete deixa, por caminhos próprios, aprendizagens viabilizadoras de outras aprendizagens, consideradas neste entendimento como não hegemônicas, visto que rompe com práticas fechadas de ensino aprendizagem. Assim, compreendo que, para além da denúncia de estruturas políticas e pedagógicas relatadas pela professora, é possível dar visibilidade à complexidade cotidiana em que suas práticas se trançam, refletindo fertilidades e refundando sentidos à educação de jovens e adultos.

### 2.3.3 Praticantepensante da pesquisa

#### *Maria de Lourdes*

#### **De experiências novas também se aprende a ser professora!**

Professora da rede municipal há 24 anos, licenciada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, tem em seu currículo a experiência de quatro anos de trabalho com educação de jovens e adultos, experiência por sinal relevante em sua formação docente. Das características que a definem socialmente, a Prof<sup>a</sup>. Maria de Lourdes tem perfil engajado em movimentos de base comunitária, como grupo de mulheres, pastoral da criança, ativamente praticante dos sindicatos de professores e funcionários públicos em sua região, demonstrando nos contextos que se envolve com muita alegria, coragem e determinação nos trabalhos que realiza.

Embora sua trajetória profissional docente tenha sido trançada pela educação infantil e ensino fundamental para crianças, no curto espaço de tempo que foi desafiada a desenvolver o trabalho com jovens e adultos, demonstrou que a docência se dá no processo e extrapola qualquer prescrição do ser professor. O relato, *per si*, apresenta inovações na prática didático pedagógica, especificamente no que se refere a questões ordinárias do cotidiano. O que traduz a experiência da professora é o contentamento do que aprendeu com jovens e adultos, principalmente com os mais idosos, ao levá-los à leitura e escrita de seus nomes, palavras etc.

O que traduzir de uma experiência pedagógica de contentamentos? O que é pista, quando as emoções são propulsoras da rememoração? Como é possível o enlaçamento não linear de emoções vividas na prática com a hermenêutica da pesquisa? Pelo caráter específico dessa entrevista, a tradução é vista mais como *aposta*, do que qualquer outra marca de compreensão multirreferenciada. Com isso, não se perde de vista o que epistemologicamente venho defendendo em minhas buscas de pesquisa – ausências, emergências, homogeneidades, heterogeneidades, rastros e reservas produtoras de complexidade.

#### Entrevistando a Prof<sup>a</sup>. Maria de Lourdes [em 21 maio 2014]

**Entrevistador:** Conte-me um pouco de sua experiência com a educação de jovens e adultos.

**Prof<sup>a</sup>. Maria de Lourdes:** Boa tarde, Canindé! Trabalhei, não tenho bem certeza, de 3 a 4 anos com educação de jovens e adultos. Foi uma experiência muito boa porque era algo que eu ainda não tinha tido oportunidade de trabalhar e gostei bastante. Os alunos são muito interessados, vêm para escola com aquele sonho de aprender a ler e escrever. Na escola em que trabalhei, os alunos já passavam dos 30 anos de idade. Frequentavam alunos de quase 60 anos, e para mim foi muito gratificante. Como relatei, foi uma experiência nova em minha vida. Aprendi muito com cada um deles, mesmo eles não sabendo ler e nem escrever, mas tinham uma história de vida muito

bonita, que tive a oportunidade de aprender; aprender coisas importantes para a minha vida com eles.

**Entrevistador:** Prof<sup>a</sup>. Maria de Lourdes, na época em que você veio trabalhar com educação de jovens e adultos, já havia trabalhado com outro nível de ensino?

**Prof<sup>a</sup>. Maria de Lourdes:** Trabalhava com crianças, mas nunca com jovens e adultos. Confesso que fui aprendendo no dia a dia, com minha colega que também trabalhava com educação de jovens e adultos na mesma escola, e com os alunos de um modo geral.

**Entrevistador:** Como foi o começo? Já existia sala com jovens e adultos na escola? Por que foi convocada para esse trabalho?



**Prof<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes:** Soube pela direção da escola, que já havia funcionado turmas de alfabetização de jovens e adultos, tempos antes. Quando fui convocada pela secretária municipal de educação, aceitei o desafio e fui em busca dos alunos, porque até aquele momento não existia turma formada. Mobilizei a comunidade e formei duas turmas de primeiro nível, mas quase todos estavam mesmo se alfabetizando.

**Entrevistador:** Professora, você lembra mais ou menos o ano em que começou o trabalho com EJA?

**Prof<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes:** Foi entre 2000 e 2001. Entrei aqui na escola em 1999 e lembro que no ano seguinte fui convocada para trabalhar com educação de adultos. Falando nisso, lembrei que já tinha vivido uma experiência com educação de jovens e adultos. Fui alfabetizadora em um projeto chamado *Canteiros*, funcionava na capela, perto de minha casa. O projeto era desenvolvido nos bairros, nas capelas, num período de seis meses.

**Entrevistador:** O trabalho com educação de jovens e adultos apresentava dificuldades? Poderia falar sobre algumas delas?

**Prof<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes:** Existia! Para mim, como professora sem muita experiência, sentia dificuldades, principalmente no caminho a ser adotado para trabalhar com os jovens e adultos. Minha vivência maior era com crianças, pouco sabia de como proceder com adultos.

**Entrevistador:** E qual caminho você encontrou para trabalhar com os jovens e adultos?

**Prof<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes:** Participamos de muitas capacitações, e isso ajudou muito. Tínhamos um acompanhamento de alguns técnicos da secretaria municipal de educação. Mas, o planejamento mesmo, fazia em casa, a partir do material que possuía e lembrando da realidade dos alunos. [...] lembrei também do SESI que deu uma ótima ajuda, quinzenalmente ou mensalmente, não lembro bem, nós, os professores de educação de jovens e adultos, nos encontrávamos para encontros de capacitação.

**Entrevistador:** Nesses quatro anos de experiência docente com jovens e adultos, alguma situação lhe chama atenção? Poderia nos relatar?

**Prof<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes:** lembro de muitas coisas, principalmente daqueles alunos de mais idade,

chegavam na sala de aula com uma alegria grande; quando aprendiam a fazer (escrever) o nome era uma felicidade. Me recordo de um evento sobre folclore que participamos no anfiteatro (localizado na principal praça da cidade do Açú), apresentando danças e os alunos mais jovens fizeram apresentação de capoeira. Confesso que fiquei maravilhada, especialmente porque nos dias que sucederam o evento, não se falava outra coisa na escola e na sala de aula.

**Entrevistador:** Após os seus quatro anos de trabalho, as turmas continuaram? O que mais aconteceu?

**Prof<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes:** Havia muita desistência, iniciávamos com muitos alunos e terminávamos com bem poucos. A secretária de educação ficava sempre batendo na tecla: “vou fechar as salas de EJA, o número de desistentes é assustador, assim não dá para continuar”. Confesso que tudo isso, mais o cansaço do outro turno me fez desistir de formar novas turmas. Para você ter uma ideia, a turma de minha amiga fechou antes, pois quando os alunos iam desistindo, reuníamos as duas turmas em uma.

**Entrevistador:** Quais eram os motivos que levavam à evasão?

**Prof<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes:** Sempre a gente conversava, mas eles sempre alegavam o cansaço, passavam o dia trabalhando, e à noite já não tinham mais disposição para vir à aula. Eles trabalham, como a gente diz no popular, no pesado, a maioria trabalha em cerâmica e às vezes chegavam tarde na aula, às 8 horas, quando saíam mais tarde do trabalho. Muitos, mesmo cansados, vinham e participavam da aula com muita atenção, principalmente movidos pelo desejo de aprender a ler e escrever.

**Entrevistador:** Professora, você lembra como eram realizadas as avaliações?

**Prof<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes:** Era contínua, não tinha assim uma prova para dar uma nota. A gente avaliava no dia a dia, observando as atividades e fazendo relatos sobre as situações de aula. Fazíamos bimestralmente, para cada aluno, uma espécie de relatório, registrando as aprendizagens.

**Entrevistador:** Para finalizar...

**Prof<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes:** Acredito que a educação de jovens e adultos me fez enxergar uma série de coisas sobre ser professora, especialmente ter paciência, cuidado e entender melhor o outro.

## Traduções

Os movimentos pedagógicos vividos pela professora com a educação de jovens e adultos confirmam o que defendo, com Larrosa (2015), ser a experiência um caminho de reflexão sobre práticas e, mais do que isso, esses movimentos representam momentos dialógicos entre sujeitos, ações, processos e contextos. É pela experiência que aprendizagens se enlaçam e produzem formas e movimentos inerentes aos seus praticantes, cujas realidades são definidas e, ao mesmo tempo, os definem. O cuidado da professora em esclarecer, inicialmente, que sua experiência maior é com o trabalho na educação infantil e de crianças de ensino fundamental anos iniciais, demonstra

flexibilidade e ruptura com modelos de ser um “professor acabado” e de experiência concreta. Antes de narrar/contar sobre suas experiências, desnuda sua condição de inacabada, aberta a novos aprendizados que irá produzir com os alunos jovens e adultos, nesta modalidade de ensino.

Na continuidade, relata que aprendeu muito com tudo o que os alunos idosos lhe contavam; ao fazer isso, produz uma relação horizontal de saberes; rompe com o modelo linear de causa e efeito; atribui valor a saberes socialmente desperdiçados; encoraja os alunos a falar; admite coalisões entre as partes, sem hierarquizá-las e assume a docência, na condição de aprendiz.

Desse processo paradoxal, a professora Maria de Lourdes traduz o que Boaventura Santos (2009) denomina na discussão sobre conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação de colonialismo e solidariedade. No primeiro caso, o outro (aluno) nesta relação é visto como objeto, incapaz de autoria, portanto nada tem a dizer/ensinar, especialmente ao professor; no segundo caso, os praticantes (alunos e professores) se tornam capazes de reciprocidade, por meio da construção e do reconhecimento de suas intersubjetividades. As dicotomias professor/aluno, ensinar/aprender próprias de modelos cognitivo instrumental de racionalidade dão vazão ao modelo estético expressivo no qual a solidariedade não é ignorância de um saber, mas antes uma possibilidade de saber emancipatório.

Oliveira (2008) nos alerta para o fato de que para se compreender as diversas questões que ocorrem nos processos cotidianos escolares, e que escorregam das prescrições curriculares e das propostas oficiais, é preciso tornar válidas formas de pensar/saber/fazer/sentir dos praticantes, ou seja, tornar ausências em presenças, construindo redes de solidariedade entre si. A professora praticante/pensante ao se deparar com uma realidade desafiante cria uma prática solidária – ao invés de transmitir conhecimentos como de costume é feito pelo colonizador, prefere ouvir os alunos, colocá-los em interação com eles mesmos e com os colegas de sala. Não enquadra os alunos em formatos preestabelecidos, ao contrário, recupera “a riqueza da vida real” (OLIVEIRA, 2008d, p. 111) de cada um deles, visibilizando histórias e experiências desperdiçadas pela racionalidade indolente da escola, criada sob a orientação do modelo moderno de sociedade e de conhecimento.

Outro aspecto destacado no relato da professora Maria de Lourdes que serve à interlocução são as capacitações e acompanhamentos vivenciados naquela época, junto à secretaria municipal de educação e ao Serviço Social da Indústria (SESI). Acredito que esta lembrança resulta de saberes produzidos nos embates cotidianos da formação, que fica em geral na memória dos praticantes como gancho, ou para dizer mais uma vez como Ricoeur (2011), fica como *rastros* de uma reserva de longo prazo que, somente pela recordação/rememoração é possível evocar.

Embora tenha dificuldades em compreender processos de formação continuada de professores como *capacitação*, uso a recursividade com a entrevistada, mais uma vez, em busca de compreender a importância dessa ação na qualificação do trabalho docente, especificamente para quem chega à modalidade sem experiência com esse público. As condições postas para exercer a docência com jovens e adultos sem uma abordagem teórico metodológica específica; o desejo de desenvolver um trabalho coerente com a realidade dos alunos; e a responsabilidade ética e política com a profissão

migraram possivelmente para os cotidianos da *capacitação*. Sem dúvida, a parceria com os agentes institucionais formadores fez diminuir distâncias entre certezas que professores há tanto tempo proclamavam sobre alfabetização e processos iniciais de leitura e escrita, aprendizagem e ensino. A esse respeito, pode-se afirmar que a prática pedagógica cotidiana, mesmo quando não evidenciada diretamente nesses processos, é impulsionadora de formação continuada, e que outro conhecimento de escola (OLIVEIRA, 2008d) se tece como desafiador à racionalidade instrumental imposta.

Outro episódio que destaco na esteira das compreensões acima referidas, rememorado pela professora Maria de Lourdes, é o *evento do folclore*. Seu maravilhamento com tudo o que fora vivenciado suscita algumas pistas para reflexões, especificamente pelo entendimento que estabeleço na relação com os estudos dos cotidianos, para os quais as qualidades intrínsecas ao processo são possíveis de reinvenção, quando dispostas a diferentes redes de interpretação. Penso que a prática de conduzir alunos para um evento comemorativo é significativa, mas também acredito que tudo o que é produzido anteriormente em sala de aula pela professora com os alunos (por diferentes táticas) amplia o universo do ser/fazer docente. Aqueles que convivem diariamente com alunos jovens e adultos sabem bem as limitações físicas, comportamentais que cada um apresenta no momento de realizar determinadas atividades. Reafirmo! O uso de táticas operacionais poderá driblar o medo, o enrijecimento e potencializar outras maneiras singulares do sujeito. Jovens e adultos, por toda a trajetória percorrida, resistem a exposições colonialistas promovidas pela escola e, dificilmente, cedem à participação, exigindo do professor um diálogo comprometido e permanente, até que estes sintam-se confiantes sobre o quê são e podem representar.

Como resultante desse processo anterior vivenciado em sala de aula, a professora Maria de Lourdes percebe-se capaz de aprender a docência na prática, com seus alunos, pela alegria que demonstram no período pós apresentação. Esse sentimento me faz aludir Freire (1996, p. 72) ao dizer como premissa de uma pedagogia da autonomia, que ensinar exige alegria e esperança. “O meu envolvimento com a prática educativa sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria. [...] preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar”.

Ao interpretar movimentos da professora em seus cotidianos com jovens e adultos faço, pelo *mergulho* intenso, incerto e inusitado já realizado, algumas considerações à guisa de conclusão.

A primeira conclusão, embora provisória, refere-se ao contexto de *direito* sobre o qual a professora exerce inauguralmente sua prática pedagógica com a educação de jovens e adultos. Para além do convite que lhe fora feito, sua competência específica, e todos os deslizamentos produzidos em seus cotidianos pedagógicos, vivia-se naquele período (2000 a 2004) uma expansão no atendimento escolar a jovens e adultos, resultantes de um conjunto de políticas e de lutas empreendidas com a V CONFINTEA da qual o Brasil foi signatário; vivenciava-se também a previsão da erradicação do analfabetismo prevista no PNE (2000), fato que não ocorreu como previsto; e os impactos iniciais do Parecer CEB/CNE n. 11/2000 que estabeleceu diretrizes curriculares para o

trabalho com esse público específico. O esforço individual da professora se coaduna com um também esforço que vem sendo traçado em outros momentos, e que talvez, por isso mesmo, encontre em seu desenvolvimento fortalezas e fragilidades, assim como fora a consolidação desse direito conquistado.

A segunda, também provisória conclusão desta reflexão, está relacionada ao contexto *social (ético-político)* que conduziu meu olhar durante todo o processo da pesquisa. Ficam evidenciados pelo relato da professora, os impactos gerados pela mão fria do capitalismo sobre a vida daquelas pessoas jovens e adultas que, obrigadas desde cedo a práticas de trabalho, abandonam a escola e os sonhos, para sobreviverem. Neste percurso, camuflam suas identidades, driblam a ordem e, como afirma Certeau (2011), se movimentam como podem no campo de visão do inimigo, nos espaços por ele controlados. Ao retornarem à sala de aula, demonstram dificuldades de se adequarem e participarem efetivamente, com sua voz, das atividades propostas pela professora – das previstas e das emergidas pelo diálogo. O relato de Maria de Lourdes invoca a esta discussão dois sentimentos, outrora já expressos pelo educador Paulo Freire: *indignação* e *amorosidade*, que refletem o contexto ético e político. *Indignação* pelas condições subumanas a que são submetidos jovens e adultos sem alfabetização e escolarização neste país – no trabalho, na comunidade, na política partidária etc. *Amorosidade*, pela capacidade teimosa de acreditar na potencialidade humana, mesmo quando a racionalidade imperiosa a torna não credível.

Como terceira e última conclusão, articulo questões referentes ao *contexto teórico didático pedagógico* implicado no relato da professora Maria de Lourdes. O modo como conduziu as aulas, dialogando com o universo vocabular dos alunos, remete a uma posição teórica em que aprender/ensinar é um ato *complexus*, produzido pelas diferentes redes de saberes/fazer e, por isso mesmo, exige cada vez mais didáticas inventivas que possam dar conta da multiplicidade existente. O campo pedagógico se tece pelas margens, para além do jogo das aparências (GERALDI, 2006), extrapolando as normatividades e assepsias impostas por lógicas externas à escola. As práticas pedagógicas cotidianas da professora não se desdobram pelo enquadramento em uma teoria; deliberadamente são produzidas pelo imediatismo, às vezes até na insensatez das tensões que as circunstâncias subscvem, demonstrando assim, que o “cotidiano é um lugar de possibilidades” (PAIVA, 2000, p. 20).

Sem a persistência do uso, mais uma vez recorro à cena em que a professora estabelece diálogos com os alunos para entender o universo pessoal e coletivo em que estão imersos, e percebo com Oliveira (2008) que é preciso mergulhar nos cotidianos dos alunos para buscar e encontrar não somente marcas das regras gerais presentes no currículo, mas outras marcas da vida cotidiana que ajudem no processo formativo.

O contexto *teórico didático pedagógico* se define pela ação criativa da professora ao se defrontar com problemáticas reais do cotidiano escolar. Rompe com a ordem democratizando, por meio de ações didáticas, as tradicionalmente dicotômicas relações ensinar/aprender, professor/aluno, teoria/prática etc. no espaço escolar.

### 2.3.4 Praticantepensante da pesquisa

#### ***Maria Selma***

#### **Filho de peixe, peixinho é? Ou pela experiência se faz a docência?**

De uma família onde ser professor/a representa orgulho profissional e social; que aprender é uma experiência indissociável do cotidiano, Maria Selma (23 anos de docência) foi, no sentido freireano, se fazendo professora, não por estímulo-resposta como algumas tendências pedagógicas nos ensinaram, mas pelo envolvimento nas trajetórias pessoal, culturais, políticas, e principalmente familiares. “Ser professora está no sangue, na veia”, “cresci vendo mamãe ensinando” são expressões que demarcam as escolhas pelo saber/fazer docente, encarnado a identidade profissional da professora.

Sua inserção na EJA, como professora, deu-se de modo muito implicado com mazelas sociais em que a profissão docente vinha se concretizando no início dos anos 2000, momento em que as políticas nacionais de formação de professores seguem *pari passu* às reformas liberais que se espalhavam por toda América Latina com objetivo de fortalecer o mercado empregatício e, conseqüentemente o capitalismo mundial. Maria Selma, já exercendo a atividade docente nos anos iniciais do ensino fundamental, participa desse contexto quando se submete ao processo seletivo (vestibular) para obter a formação inicial em nível superior.

Licenciada em Pedagogia pelo Programa Especial de formação profissional para Educação Básica – PROFORMAÇÃO Maria Selma após 12 anos de prática docente é oportunizada a rever seus saberes/fazeres em detrimento das necessidades e expectativas sociais da contemporaneidade. Infelizmente, com o forte argumento de que sem a referida formação inicial sua carreira, assim como os demais que lecionavam apenas com o ensino médio normal, estaria comprometida.

É também nesse contexto de formação inicial, que se sente ‘obrigada’ a assumir uma segunda jornada de trabalho, a fim de aumentar sua renda mensal, e assim poder custear a formação de seu filho, outrora estudante de graduação fora de seu município. A EJA é inicialmente uma linha-de-fuga (SILVA, 2012) para problemas econômicos que afetam sua vida cotidiana, assim como afeta a vida da maioria dos professores da educação básica no território brasileiro, que trabalham duas ou três jornadas por dia para poder sobreviver com o mínimo de dignidade humana.

A esse respeito, percebe-se pelo contexto de transformação social em que está imersa a professora entrevistada, três segmentos humanos em formação: a professora recém-chegada na EJA e graduanda de Pedagogia; os alunos jovens e adultos da modalidade de ensino com quem irá trabalhar a segunda jornada, e os filhos da professora, todos jovens inacabados pelo processo continuado de ser-humano!

Sendo a prática profissional docente uma atividade comum no cotidiano da professora Maria Selma desde a infância, seu desempenho na educação de jovens e adultos não demorou a acontecer com a qualidade desejada. Toda a aprendizagem construída nas margens do ser professor – na casa da mãe, de suas tias, ajudou no desempenho de suas aulas. E, nesse sentido, um traço bem característico da professora é sua amorosidade responsável com os alunos.

### Entrevistando a Prof<sup>ª</sup>. Maria Selma [em 06 mar. 2014]

**Entrevistador:** Professora Maria Selma, poderia dizer como foi sua experiência docente com educação de jovens e adultos?

**Prof<sup>ª</sup>. Maria Selma:** Foi uma experiência muito boa, em uma época que eu estava muito desmotivada, em condições financeiras difíceis, e precisava de alguma maneira fazer algo para resolver problemas decorrentes daquela situação. Na oportunidade me ofereceram a ampliação da carga horária, para o trabalho com educação de jovens e adultos. Já trabalhava um expediente pela manhã com crianças e precisava ganhar mais dinheiro. Essa foi a principal motivação que me levou ao trabalho com esse público – a necessidade de dinheiro para manter meu filho que estudava em outra cidade. Com um tempo fui me apaixonando e vi que estava trabalhando com o público certo. Então, depois que acabou a jornada dupla, preferi ficar só com a EJA. Quando passei a trabalhar com EJA conheci outras pessoas, a situação de vida de cada uma, então eu me sentia [...] apaixonada pela idade que tinham, o esforço e a vontade de aprender.

**Entrevistador:** Quando você aceitou o convite para trabalhar com esse público, já havia passado por alguma formação específica para trabalhar com jovens e adultos?

**Prof<sup>ª</sup>. Maria Selma:** Não! Fui sem nenhuma formação específica. Quando já estava trabalhando participei de alguns encontros de capacitação.

**Entrevistador:** Poderia me falar como foram esses encontros de capacitação?

**Prof<sup>ª</sup>. Maria Selma:** Ah! Tem uma que nunca vou esquecer – foi uma capacitação em Natal (capital do estado do Rio Grande do Norte) na Casa da Indústria do SESI, aprendi muitas coisas que lembro até hoje, foram experiências que enriqueceram muito minha vida, tanto a vida profissional quanto pessoal.

**Entrevistador:** Como foi a experiência com aquelas pessoas jovens e adultas na escola em que trabalhou?

**Prof<sup>ª</sup>. Maria Selma:** Cheia de aprendizados! Tínhamos dificuldades... por exemplo a gente tinha que competir com o ambiente da época, lá, no bairro em que a escola estava situada tinha muita droga, casa de prostituição, e a gente tinha que trabalhar muito, buscar muitas formas de motivação para poder manter os adolescentes em sala de aula. Foi muito difícil, mas com o tempo conseguimos, a desistência praticamente deixou de existir.

**Entrevistador:** O que você considera gratificante, que recorda com muita alegria daquele período?

**Prof<sup>ª</sup>. Maria Selma:** O que me orgulha muito, mas muito mesmo, foi um aluno que eu tinha com 82 anos chamado Zé Rodrigues, ele era muito poético, gostava muito de recitar poesia, mas não sabia ler, nem escrever e nessa época aprendeu a ler e escrever. Tempos depois, soube que este aluno recebeu uma homenagem na Câmara de Vereadores pelo dia da poesia [coisa assim], fiquei muito feliz em saber que tinha participado daquele processo, tudo aquilo me deixou orgulhosa.

**Entrevistador:** Prof<sup>ª</sup>. Maria Selma, você afirmou que havia participado de muitas capacitações, tanto aqui como fora do município. Lembra de mais algumas que pudesse nos relatar?

**Prof<sup>ª</sup>. Maria Selma:** Lembro sim, jamais poderia esquecer! Participei de muitos encontros no SESI. Lembro de alguns professores: Fernando Neto, Ana Lúcia, Francisco Canindé e outros. Foram muitas aulas boas, muito encontro bom. O SESI em parceria com a secretaria municipal de educação ofertava essas capacitações e faziam uma espécie de acompanhamento, com planejamentos, visitas às nossas salas de aula, conversavam com os alunos e outras coisas mais. Após os encontros, voltávamos revigorados, cheios de estímulos para dar aula, muitas vezes aplicávamos as dinâmicas feitas nos cursos, até as formas de trabalho em grupo vivenciadas lá usávamos em sala de aula. Algumas vezes dava certo, em outras não. Na verdade, os encontros de formação eram muito bons, mesmo!

**Entrevistador:** Todo esse processo ajudou em sua prática pedagógica cotidiana?

**Prof<sup>ª</sup>. Maria Selma:** Olhe! Primeiro, a gente que é acostumado a trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental, acostumado com criança, falando exclusivamente só com criança, quando você vai trabalhar com jovens e adultos se sente desafiada. Aprender a conviver com eles, suas realidades, a vida de cada um exigia que soubéssemos para além do que já sabíamos. As capacitações nos ajudaram a pensar outras metodologias para o trabalho com educação de jovens e adultos. Aprendemos a pesquisar a vida de cada um (a perguntar mesmo!), perguntar não se metendo na vida particular, mas querendo entender o que sabiam para não cometer erros nem tratá-los como crianças. Aprendi a trabalhar o dia a dia e a linguagem de cada um.

**Entrevistador:** No que se refere à evasão, como trabalhou essa problemática, o que fazia para que seus alunos permanecessem em sala de aula, na escola?

**Prof<sup>a</sup>. Maria Selma:** Lembro dos eventos, datas comemorativas, quando a gente sempre fazia uma reunião para celebrar, inclusive os aniversariantes do mês. Nossos alunos eram bem carentes e isso, de certa forma, me impulsionava e dava prazer em realizar o trabalho. Explico: eu lembro muito de um aluno, cujo apelido era Ratinho. Ele não conhecia uma uva, e na idade que tinha, nunca tinha participado ou alguém tinha feito um bolo de aniversário, cantado parabéns para ele; e a gente fazia isso, comemorava o aniversário dos alunos, fazíamos um lanche compartilhado. Nas festas juninas (momento forte do calendário local) também realizávamos atividades atrativas para eles, motivando-os a frequentar a escola.

**Entrevistador:** Você e os demais companheiros que trabalhavam com a EJA recebiam apoio da gestão da escola?

**Prof<sup>a</sup>. Maria Selma:** Naquela época não. A diretora não era muito boa, não se envolvia com as ações da EJA, mas quando mudou a direção da escola, a diretora começou com outra visão, mais jovem, sabia o que era a realidade dos jovens e adultos; a partir de então, as coisas começaram a acontecer e mudar. Desde atividades didáticas até a presença intensa no turno noturno, sabíamos que poderíamos contar com essa nova diretora. Nos sentíamos seguros para resolver problemas de merenda escolar, limpeza das salas e disponibilidade para ouvir nossas necessidades.

**Entrevistador:** Sobre os planejamentos, Prof<sup>a</sup>. Maria Selma, lembra como eram realizados?

**Prof<sup>a</sup>. Maria Selma:** Lembro! A gente trabalhava com *tema gerador*. Lembro que eu tinha um aluno trabalhador de cerâmica, para atendê-lo definíamos temas que pudessem contemplá-lo. Por exemplo, o tema gerador relacionado a esta atividade poderia ser *telhas, tijolos, lajotas* etc. Trabalhávamos com imagens, gravuras, pesquisas em revistas, filmes, músicas e a literatura de cordel. A gente tinha um grupinho que se reunia semanalmente, quando a reunião não ocorria no SESI as meninas vinham aqui

para minha casa, e a gente planejava, era muito boa aquela época, muito boa...

**Entrevistador:** Você lembra como os alunos eram avaliados?

**Prof<sup>a</sup>. Maria Selma:** Eu bem que gostaria que fosse diferente, mas infelizmente se dava principalmente por nota. Entendia que não deveria ser nota, o aluno deveria ser avaliado de outra forma. Vejam só: um aluno de 82 anos que não sabe ler e nem escrever, não deve ser avaliado por nota, prova. Ele tem uma visão ampla de tudo, relata muitas experiências, mas quando chegava no momento da escrita, não consegue passar para o papel o que sabe. Dar uma nota àquele aluno somente por sua escrita, poderia tirar o estímulo.

**Entrevistador:** Com sua experiência nesta área de ensino, o que ainda pode ser feito para o trabalho com educação de jovens e adultos?

**Prof<sup>a</sup>. Maria Selma:** Muito investimento do poder público. A escola em que trabalhava à noite, com jovens e adultos, não existe mais, às vezes a gente encontra ex-alunos que dizem: "professora, aquela época foi muito boa!" E isso me faz lembrar que ainda existe muita gente carente de alfabetização, leitura e conhecimento escolar.

Gostaria de dizer aos gestores educacionais deste município, que tenham uma visão mais ampla em relação à educação de jovens e adultos. Olhem com carinho e responsabilidade para estas pessoas que passam o dia trabalhando nas cerâmicas, que não sabem ler e escrever.

**Entrevistador:** Por fim...

**Prof<sup>a</sup>. Maria Selma:** Dizer que foi uma satisfação muito grande fazer esse relato, a gente fica lembrando daqueles momentos de aprendizados. Conheci muita gente, fiz muitas amizades, alunos que hoje trabalham em grandes indústrias, fábricas fora do estado (RN). E uma coisa interessante é que, sempre que estão na cidade, entram em contato, conversam e demonstram carinho muito especial. Me sinto honrada, gratificada, feliz.

## Traduções

Processos rememorativos de práticas docentes, no geral, colaboram para induzir processos reflexivos sobre a profissão, tanto no que se refere a ações desenvolvidas diretamente pelo professor, como aquelas vivenciadas indiretamente pelas circunstâncias de uso, como é perceptível na entrevista da Prof<sup>a</sup>. Maria Selma. Evidenciam-se — nesse processo de narrar/contar — saberes/fazeres até então negligenciados por formas colonialistas de conhecimento, que agora servem ao narrador, ouvinte e comunidade a que se direcionam.

No caso específico da Prof<sup>a</sup>. Maria Selma existem diferentes elementos que configuram sua rememoração, fazendo emergir das práticas pedagógicas vivenciadas com alunos jovens e adultos diferentes dispositivos de complexidade, válidos a processos de reflexão docente. Parte-se do pressuposto que a rememoração enlaça situações vividas/reconstruídas pela lente do tempo e impulsionada por projetos atuais. Os modos de dizer da professora não significam apenas um *passar a limpo* de um tempo vívido, mas o refazer de um saber que, na atualidade, apresenta-se amplificado por diferentes aprendizados. Trata-se, como diria Paulo Freire (1987), de um saber problematizado, que se automodifica, exigindo novos modos de pronúncia.

Um dispositivo potencialmente visibilizado pela entrevistada é a *construção identitária de sua profissão* — pelas relações de convivência familiar, de *saberes/fazeres* docentes produzidos na marginalidade cotidiana e nas zonas de contato real nas quais viveu toda sua infância e juventude. Muito daquilo que sabe/faz teve início pela experiência direta com professores fora do espaço escolar. Esse aprendizado corrobora a ideia de que na vida cotidiana são desenvolvidas práticas tão qualificadoras como aquelas institucionalizadas, e de que a formação docente não é uma prática exclusiva dos cursos de licenciatura e/ou instituições de ensino designadas para tal fim; contrariamente, acredita-se que é atravessada por múltiplas práticas sociais e culturais, até mesmo aquelas a que os sujeitos não se percebem interligados.

Outro dispositivo de complexidade presente na rememoração da professora, que ajuda a compreender ausências e pensar traduções às práticas pedagógicas cotidianas, ao mesmo tempo em que viabiliza possibilidades reflexivas à formação continuada docente refere-se à definição dos *contextos sociais* (geográficos) em que suas práticas foram se efetivando na escola com jovens e adultos. Segundo a professora, o ambiente do entorno escolar estava repleto de situações socialmente desafiadoras (drogas, prostituição etc.), vivenciadas naturalizadamente, atraindo principalmente o público mais jovem da escola àquilo que lhes parecia mais prazeroso. Observa-se que esse ambiente geográfico da escola, embora caracterizado pela invariabilidade socioeconômica e cultural do bairro, serviu de gatilho para que a professora astutamente criasse novos modos de saber/fazer.

Como observado no relato, a professora criava cotidianamente um conjunto de alternativas didáticas que envolviam os alunos, evitando a saída e, possivelmente, a evasão da sala de aula e da escola. As atividades *pensadas/praticadas* não diferem de muitas já conhecidas



sobre o *saberfazer* docente com a educação de jovens e adultos nas escolas, e isso não se constitui diferencial da prática e nem aspecto inovador ao pesquisador; o que difere, não para dicotomizar e/ou hierarquizar a relação é a vontade política e o desejo humano impressos na ação pedagógica da professora; sua ação solidária implica-se a um movimento maior iniciado pelas conferências internacionais de educação de adultos (CONFINTEA); pela Declaração Universal dos Direitos Humanos; e por todas as lutas empreendidas para garantir o direito inalienável à educação como prática de liberdade.

O fato é que *noscom* as práticas pedagógicas cotidianas a docência foi sendo assumida, principalmente como ato político democratizante e emancipatório, no sentido que Boaventura Santos (2009) atribui à produção realizada às margens do processo colonizador/civilizador. Esta é, em minha compreensão, uma tópica de emancipação para um novo senso comum, visto que enreda diferentes fontes e considera o conhecimento uma produção globalizante, resultante das relações de ensino-aprendizagem vivenciadas pelos alunos com a professora e vice-versa. Como já dito, é um conhecimento solidário que se obtém no processo, sempre inacabado, que torna os sujeitos envolvidos capazes de reciprocidade construtiva pelo reconhecimento das intersubjetividades (SANTOS, 2009).

Ao ser desafiada a uma nova prática, construindo com os alunos novas formas de permanência e sucesso na escola, Maria Selma traduz o que Boaventura Santos (2009) recomenda como *estratégia epistemológica prudente*, ou seja, quando se está no jogo, pelas acontecimentos, por situações ordinárias e extraordinárias próprias do cotidiano é que interpretações e construções são possíveis. Estabelecido o caos na ordem existente, a solidariedade – marca do conhecimento-emancipação — passa a orientar novas práticas, fortalecendo-as permanentemente.

Novas práticas pedagógicas são construídas pelo saber solidário, como demonstra a professora, referindo-se ao trabalho de uma nova gestora escolar que conhecia a realidade complexa da educação de jovens e adultos no noturno. "Nos sentíamos seguros!" Essa expressão denota a força que o saber solidário desenvolve localmente, nas situações ditas ordinárias. A segurança não advém da autoridade/patente do novo gestor, e sim do seu envolvimento com o grupo de professores e alunos.

São ações que se autoproduzem por dentro do acontecimento, na imprevisibilidade, à margem do instituído oficial e teoricamente, que farão sentido aos praticantes/pensantes do cotidiano na educação de jovens e adultos, pondo em cheque toda lógica científica moderna que tem orientado grande parte da produção do saber escolar. Neste sentido, professores de educação de jovens e adultos em processos de formação continuada consideram questões, tais como: com quem trabalhamos? Com quem aprendemos/ensinamos? Com a lógica da ciência moderna que regula ignorância como caos e o saber como ordem? Ou trabalhamos na direção de

um conhecimento pós-moderno em que a ignorância é vista como colonialismo e o saber como solidariedade?

Sem se fechar no “toma lá, dá cá” característico do processo de formação como capacitação, faz-se necessário pensar maneiras de aproximar os professores da EJA a visões mais democratizantes de sociedade e de educação, que possam fazê-los reconhecer os cotidianos como *espaçotempos* de complexidades e aprendizagens. Insisto na reflexão de que o conhecimento produzido entre alunos e professores em sala de aula não deve servir apenas para aprová-los e/ou reprová-los, mas pode ser útil à reconstrução de seus saberes/fazeres didático-pedagógicos. No relato de Maria Selma fica explicitado que as práticas cotidianas foram transversadas pelas capacitações recebidas (no SESI, prefeitura), e que fizeram diferença no modo como encaminhava seu trabalho.

Pelo exemplo citado, não se entende a formação docente como algo que se dá distanciado das vivências do professor, que a ela credita determinadas competências, aprisionando-o a fórmulas. Diferentemente do que creditam essas propostas de formação, penso que este processo ocorre mediatizado pelos sujeitos *praticantepensantes*, e envolve olhares mais experientes com esse *saberfazer* dos cotidianos, mobilizadores no reconhecimento de complexidades praticadas.

### 2.3.5 Praticantepensante da pesquisa

#### ***Ednalva Lopes***

#### **Aprender na escola é um ato político!**

Professora da rede municipal há 24 anos, licenciada em pedagogia, atualmente cursando a segunda licenciatura em educação física pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e especialista em psicopedagogia clínica e institucional. Militante no sindicato dos trabalhadores em educação do estado do RN e do sindicato dos funcionários públicos municipais, destaca-se no contexto educacional do município, pelo envolvimento e participação efetiva nos movimentos de luta pelo direito à cidadania, especificamente nos movimentos referentes à qualidade profissional do professor.

A experiência pedagógica com a educação de jovens e adultos especifica-se das demais experiências pelo zelo político com que trabalha as questões da vida cotidiana de seus alunos. Na entrevista, Ednalva Lopes explicita práticas pedagógicas molhadas de sentidos democratizantes que ajudam na consolidação de valores, saberes e histórias ditas por seus alunos em sala de aula, demonstrando compromisso ético-profissional com a profissão e com

aquelas pessoas com histórias de vida tensionadas por modos de organização social e de conhecimentos hegemônicos.

Ser professora na/da educação de jovens e adultos, como para tantas outras professoras espalhadas pelo território brasileiro foi um desafio, do ponto de vista didático. Difícil, confessa, mas com o passar do tempo (diga-se de passagem, pouco tempo) aprendeu a driblar as dificuldades e reinventar suas metodologias de ensino-aprendizagem, visto que sua experiência docente, desde a formação inicial foi com crianças de educação infantil e de ensino fundamental.

Sendo a educação de jovens e adultos um nível escolar com características próprias, que requer dos professores um perfil menos dogmático de educação, pressupondo uma relação mais horizontalizada com os alunos em função de suas trajetórias de vida, os professores sentem-se em maioria desafiados por não disporem em sua bagagem cultural e acadêmica de informações que possam ajudá-los a pensar os jovens e adultos em sua natureza, pelo menos do ponto de vista metodológico. A crítica, nesse sentido, recai sobre os currículos dos cursos de licenciatura que mais preparam para o trabalho pedagógico com crianças, adolescentes e jovens e subtraem possibilidades de trabalho com adultos ou mesmo jovens que, por diferentes motivos, não frequentaram a escola nos primeiros anos de vida.

Ednalva Lopes, professora, casada, mãe e militante sindical, de um jeito muito específico consegue vivenciar essa experiência na educação de jovens e adultos; reconhece, segundo ela, seus erros, lamenta não ter feito um trabalho melhor, mas acredita que saiu de lá diferente.

#### Entrevistando a Prof<sup>a</sup>. Ednalva Lopes [em 23 maio 2014]

**Entrevistador:** Prof<sup>a</sup>. Ednalva Lopes poderia me relatar um pouco de sua experiência com educação de jovens e adultos?

**Prof<sup>a</sup>. Ednalva Lopes:** No início, formou-se uma turma de alfabetização com jovens e adultos, que na maioria não sabia ler e nem escrever. Confesso que inicialmente achei difícil, porque não tinha aquele tipo de experiência, mas quando me deparei com a turma, ouvindo cada um, seus relatos pessoais, as histórias, como aconteceu, por que não estudaram, dificuldades que vinham enfrentando na vida, fui me socializando com eles, entendendo um pouco de suas histórias e trabalhando de acordo com o que eles repassavam e conversavam comigo e com os outros colegas.

**Entrevistador:** Quem lhe convidou para fazer este trabalho na escola com jovens e adultos?

**Prof<sup>a</sup>. Ednalva Lopes:** Foi minha amiga Ana Cláudia. Ela já tinha formado uma turma de alfabetização, e o número de alunos ultrapassava o normalmente exigido por sala. Ana Cláudia queria separar entre níveis de ensino, por perceber que alguns alunos já dominavam o ler e escrever e outros não. Então, ficou com a turma de

alfabetização que sabia ler e escrever e a outra que não sabia ler nem escrever, achou melhor que formasse outra turma. Como sabia do meu gosto por esta prática da alfabetização, sugeriu meu nome à secretária municipal de educação, que acabou por me convidar oficialmente para a função. Na verdade, o convite foi de minha amiga Ana Cláudia (risos). Para esclarecimento, continuei lecionando nos anos iniciais do ensino fundamental com crianças e, à noite, com alfabetização de adultos em uma jornada dobrada.

**Entrevistador:** Prof<sup>a</sup>. Ednalva, hoje, como você caracteriza esse trabalho? Foi um trabalho positivo, negativo, por quê?

**Prof<sup>a</sup>. Ednalva Lopes:** Eu acho que, apesar da evasão, foi positivo. Na época foram matriculados 22 alunos, finalizei o ano letivo com 12, e todos aprenderam a ler e escrever, alguns com maior desembaraço e outros mais tímidos. Esses alunos, quando peguei, não sabiam ler e nem escrever; não conseguiam fazer o próprio nome. No final, muitos deles sabiam ler, escrever. Alguns até me surpreenderam no final do ano, me entregaram cartão de natal com mensagem, dedicatória etc.

**Entrevistador:** Professora, você tocou num aspecto problemático da EJA – evasão. Em sua experiência, o que teria motivado essa evasão?

**Prof<sup>ª</sup>. Ednalva Lopes:** Se me perguntassem isso, antes, tempos atrás, diria que era o cansaço, mas hoje, analisando, acho que a maioria deles se evadiu porque talvez o ensino não fosse tão significativo para eles.

**Entrevistador:** Como assim, professora, poderia explicar melhor?

**Prof<sup>ª</sup>. Ednalva Lopes:** Assim! Eu acho que é mais significativo para jovens e adultos quando é trabalhada sua própria história; dentro do que tem em sua comunidade; o que eles podem fazer; contribuir com a educação de seus filhos; lutar para superar as dificuldades da comunidade; então, eu acho, que se o ensino não passar isso, vai desestimulando as expectativas dos jovens e adultos que já têm a autoestima muito baixa.

**Entrevistador:** Naquele período, você se sentia preparada para fazer esse trabalho?

**Prof<sup>ª</sup>. Ednalva Lopes:** Acredito que não! Trabalhei muito tempo com educação infantil, depois ensino fundamental, anos iniciais, quando me deparei com essa turma, não me sentia tão despreparada sobre o como alfabetizar; esforçada, sempre procurava fazer o trabalho com qualidade; tinha ajuda da secretaria municipal de educação; me lembro dos convênios com o SESI, SENAC; fazíamos cursos, planejamentos, mas mesmo assim não me sentia segura para entender, repassar e trabalhar da forma como eles queriam.

**Entrevistador:** O que lhe faltou, naquele período, para que pudesse desenvolver um bom trabalho?

**Prof<sup>ª</sup>. Ednalva Lopes:** É o seguinte, às vezes você vai para um curso, escuta muito o que fazer: você vai fazer assim, assado e por aí vai, mas quando chega na sala de aula, procura fazer do jeito que aprendeu e não consegue. Esses cursos dão instruções iniciais, mas quando chegamos lá, na prática, muitas vezes não sabemos como desenvolver.

**Entrevistador:** Quando os alunos começaram a se evadir, fizeram alguma coisa para trazê-los de volta?

**Prof<sup>ª</sup>. Ednalva Lopes:** Lembro de algumas coisas! Sempre tentava mudar minha estratégia de trabalho, a metodologia para aplicar para eles; acho que eu não fui atrás dos que se evadiram. Nesse caso, deixamos de fazer um bocado de coisa. Mas, os que ficaram aprenderam!

**Entrevistador:** Que dificuldades eram mais comuns no trabalho pedagógico com a educação de jovens e adultos?

**Prof<sup>ª</sup>. Ednalva Lopes:** No início, achei mais difícil, pois eu quis levar um pouco do que eu fazia com meus alunos (crianças), depois fui conhecendo cada uma de suas necessidades, levando para a sala de aula coisas que eles queriam saber, como: conhecer uma conta de luz, questões

salariais, direitos do trabalhador... você sabe, né? Sou sindicalista, gosto de lutar pelos direitos, sou muito envolvida com tudo isso. Então, fui adaptando coisas que já sabia, eles foram se interessando, participando mais, mas infelizmente quando fui fazer esse trabalho já tinha se evadido a maioria.

**Entrevistador:** Os alunos que permaneceram frequentando a sala de aula continuaram em outras etapas?

**Prof<sup>ª</sup>. Ednalva Lopes:** Minha turma, após o término do ano letivo, não foi mais reaberta, e acredito que a de minha amiga Ana Cláudia também não. A causa, acredito que foi a evasão, terminamos com 12 ou 13 alunos, não lembro o número certo. Uma coisa curiosa: os alunos não gostaram e reivindicaram para não fechar. Falaram com a diretora da época, mas a diretora disse que não poderia formar turma com esse número de alunos. Os que reivindicaram sabiam que estando comigo, naquele nível de aprendizagem em que se encontravam, iriam melhorar cada vez mais. Infelizmente isso acabou.

**Entrevistador:** Prof<sup>ª</sup>. Ednalva, você lembra como eram feitos os planejamentos?

**Prof<sup>ª</sup>. Ednalva Lopes:** Acho que o planejamento era feito na secretaria municipal de educação, quinzenalmente, e uma vez por mês nos encontrávamos para estudos com os demais colegas da rede; geralmente eram textos sobre o como ensinar. Esses encontros ajudaram muito. Sobre o planejamento diário, fazíamos em casa mesmo.

**Entrevistador:** Hoje, com a experiência mais ampliada na profissão docente, poderia dizer o que ficou como aprendizado?

**Prof<sup>ª</sup>. Ednalva Lopes:** Aprendi com a vontade deles em querer aprender! Aprendi com a angústia dos alunos de não terem aprendido; aprendi com a capacidade de cada um em resolver as coisas do dia a dia, mesmo quando não sabiam ler e escrever.

**Entrevistador:** Você lembra como eram feitas as avaliações? Semanais, quinzenais, mensais, bimestrais, ou não tinha essa pontualidade de avaliação? Existiam outras formas?

**Prof<sup>ª</sup>. Ednalva Lopes:** Na verdade, orientavam que fizéssemos uma avaliação bimestral. Mas, particularmente, fazia semanalmente, a partir de conversas e atividades que diariamente realizava com os alunos. Dava a nota pelo conjunto das atividades.

**Entrevistador:** Teria algum fato que aconteceu com você e esses alunos, que ainda hoje lembra?

**Prof<sup>ª</sup>. Ednalva Lopes:** O fato marcante, até hoje, foi o cartão que recebi do meu aluno, com dedicatória escrita por ele, e sempre que me encontra, agradece muito, porque aprendeu a ler e escrever comigo, a ler livros etc.

**Entrevistador:** E para finalizar, o que mais gostaria de dizer?

**Prof<sup>ª</sup>. Ednalva Lopes:** Que a formação, em qualquer época, é importante para as pessoas, porque aumenta a expectativa de vida, permite a gente olhar o mundo de outra maneira: o bairro, as dificuldades e os problemas. Hoje, com o passar do

tempo, revendo o meu trabalho, sendo questionadora do meu próprio trabalho, das minhas próprias ações, acredito que faria melhor trabalho, porque iria, realmente, primeiro tentar ver a necessidade deles e incorporar meu trabalho dentro da necessidade deles.

### Traduções

São diversas e diferentes as iniciativas de garantir a jovens e adultos em processo inicial de escolarização um aprendizado de qualidade, fato que se concretiza pelo atravessamento de inúmeras outras questões, como: garantia de acesso, formação dos professores, currículo mínimo e praticado, *espaçotempo* de aula, investimento financeiro etc. Não será possível qualidade sem a presença mínima dessas questões e, talvez por isso mesmo a efetivação do direito à educação para jovens e adultos tenha se constituído grande problemática no território nacional brasileiro. Problemas de evasão, falta de estímulo, desistência e expressões do tipo: “papagaio velho não aprende mais a falar” justificam o fracasso e inibem reais indicadores da situação.

Na entrevista concedida por Ednalva Lopes são perceptíveis pistas que evidenciam essas questões, como sendo responsáveis pelo fechamento das salas e o fracasso escolar de jovens e adultos. A professora chama para si a responsabilidade, chegando a afirmar que, se hoje fosse convidada a trabalhar com jovens e adultos, faria um trabalho diferenciado, consideraria muito mais a realidade de seus alunos. O espírito solidário é louvável, mas já no que se refere à racionalidade empreendida, é tímido o enredamento com outras esferas epistemológicas, políticas e sociais em que a modalidade de ensino está inserida. O mergulho na memória historiográfica talvez possibilite esse enredamento, mas isso também não é julgamento, nem muito menos prescrição do pesquisador é, antes mesmo, a tentativa de evidenciar ausências de processos formativos continuados que possibilitem essa reflexão e, conseqüentemente, colaborem no enredamento de práticas emancipatórias que garantam a qualidade do aprendizado.

Como isso pode ser feito? Por onde começar? Com base nos pressupostos teóricos assumidos, algumas tópicas de argumentação podem ser pensadas se considerarmos os contextos em que específicas práticas pedagógicas ocorreram. Inicialmente, se observarmos bem, ver-se-á que a professora não recebe nenhuma orientação pedagógica que ajude a entender o universo dos jovens e adultos; arrisca-se no oceano de incertezas fazendo apostas a partir de suas vivências de professora com educação infantil e ensino fundamental. Agindo desse modo, quando os alunos começam a se evadir sente-se impotente e tenta outras formas de trabalho.

A problemática vivenciada nesse contexto – evasão dos alunos e criação de novas formas de trabalho — constitui indício para processos de formação continuada, especialmente se o reconhecemos como prática mobilizadora de emancipação social. Como já sabido, as práticas de emancipação social (OLIVEIRA, 2008b) são tecidas nas e pelas circunstâncias, nas quais *saberesfazeres* não elencados

anteriormente entram em cena, definindo taticamente relações, nesse caso, relações de aprendizado docente. Compreendo que, se essas relações de emancipação social, vivenciadas na prática pedagógica cotidiana são tomadas como referências dialógicas ao processo de formação continuada, processos de qualidade começariam a ser construídos de dentro para fora, rompendo com lógicas exógenas de formação continuada.

Entendendo com Oliveira (2008) que o cotidiano é o *espaçotempo* da realidade social no qual modos de fazer e possibilidades de mudanças ocorrem com os *praticantespensantes* tecendo a emancipação social, as práticas pedagógicas da Prof<sup>a</sup>. Ednalva Lopes podem ser pensadas no contexto da formação continuada como alternativa recursiva da prática, geradora de qualidade.

Nesse sentido, observa-se no relato da professora ao se referir à formação obtida em cursos de capacitação, que as "coisas aprendidas por lá", são "instruções" iniciais e nem sempre se aplicam à realidade da sala de aula. É no dia a dia, pelos acontecimentos imprevisíveis, que se rompem com as regras estabelecidas para ser possível uma outra prática. Assim, compreende-se que, para fazer justiça social com os professores nos processos de formação continuada, é preciso fazer justiça cognitiva, pondo em reflexão permanente os saberes da experiência pedagógica. Formar-se continuamente pelo vivido nas práticas pedagógicas cotidianas implica optar por saberes produzidos nas margens (GERALDI, 2006) que estão à deriva (ESTEBAN, 2003) do formalmente institucionalizado, sem subjugar-los.

No relato da Prof<sup>a</sup>. Ednalva Lopes os movimentos realizados em outras direções em sala de aula com os jovens e adultos, para além daqueles programados antecipadamente, são riscos assumidos que podem representar ganhos e/ou perdas no processo ensino-aprendizagem. Mesmo assim, a referida professora prefere fazer apostas no imprevisível e romper com a dicotomia margem/centro sem nenhuma garantia verificável. As apostas se traduzem para esta discussão em processos de emancipação social docente, passíveis de outras tantas reflexões individuais e/ou coletivas.

Esta tópica de argumentação pode ser *a priori* ilustrada pelo relato da Prof<sup>a</sup>. Ednalva Lopes ao se reportar aos processos de avaliação recomendados e desenvolvidos em sala de aula com os alunos. Inicialmente, reconhece a recomendação (prescrição) mas, astutamente, com base no que vivencia cotidianamente, prefere realizar seu trabalho levando em conta os sistemas de desenvolvimento de cada um dos alunos (ritmos, habilidades, disponibilidade, capacidades etc.), contrapondo-se à lógica exclusivista de avaliar, orientada pelos órgãos mantenedores da escola e da modalidade de ensino. Rompe, desse modo, com um modelo hegemônico de avaliação que, certamente, provocou o rompimento de outras práticas cristalizadas na educação de jovens e adultos.

É muito comum ouvir de professores que trabalham com educação de jovens e adultos reclamações sobre o que fazer, como fazer para que seus alunos aprendam e permaneçam frequentando a escola. Essa preocupação parte de compreensões construídas pela lógica dicotômica do ensinar/aprender e da relação *teoriaprática*. Esperam que, para problemas singulares vivenciados localmente, sejam atribuídas respostas universais, quando pela própria experiência se tecem diferentes

possibilidades. Infelizmente, muitos desses acontecimentos híbridos não são traduzidos nos momentos de diálogos por seus praticantes, e acabam se invisibilizando mediante processos de planejamento, debates e de processos maiores de formação continuada. A esse respeito, percebe-se que a cultura de formação docente ainda está muito restrita ao par dicotômico teoria/prática, ou seja, à ideia de que a teoria comanda a prática. Sem a ela submeter-se, a prática pode emergir e enlaçar-se à teoria, como sugerem as pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

Ao referir-se sobre o que trabalhar com jovens e adultos em sala de aula — “Eu acho que é mais significativo para jovens e adultos, quando é trabalhada sua própria história; dentro do que têm em sua comunidade; o que eles podem fazer; contribuir com a educação de seus filhos; lutar para superar as dificuldades da comunidade; então, eu acho, que se o ensino não passar isso, vai desestimulando as expectativas dos jovens e adultos, que já têm a autoestima muito baixa” — a Prof<sup>a</sup>. Ednalva Lopes demonstra que sua opção é pela aprendizagem significativa dos alunos, ou seja, o processo aprender/ensinar com e para jovens e adultos só fará sentido, principalmente, quando forem levadas em conta práticas sociais da vida cotidiana.

Observa-se, por um lado, que a professora já consegue identificar dispositivos que articulam processos significativos de aprendizagem – a vida cotidiana assume a pauta rompendo com a lógica do currículo mínimo e prescritivo — mas, por outro, não consegue, a princípio, reconhecer em suas práticas pedagógicas, reais e potenciais situações de emancipação social. Pelo exemplo visibilizado, não estou me opondo a práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora, nem muito menos fazendo julgamentos antecipados e classificatórios; contrariamente, realço essas questões como indícios de saberes praticados desperdiçados pela lógica hegemônica de conhecimento, mas úteis àqueles que os produzem como táticas de sobrevivência pessoal e profissional.

Sobre indícios da vida social cotidiana, observa-se que a professora, sindicalista e ativista dos direitos humanos usa como tática de trabalho o recibo de luz, as questões salariais dos alunos trabalhadores para, segundo ela, adaptar as questões propostas àquele nível de ensino e, com isso, antagoniza a relação preestabelecida pelo currículo oficial, sem dele se desprender. Integram a complexa rede cotidiana da sala de aula diferentes saberes sociais, entendendo-os como “aquilo que nos prende intimamente a partir do interior”. (CERTEAU, 2008, p. 31).

Por fim, pode-se explicitar que são inúmeros os sinais percebidos no relato da professora que nos levam a pensar as práticas pedagógicas cotidianas, *espaçotempo* de regulações (calendário, currículo oficial, avaliações bimestrais, planejamento mensal etc.) e de invenções (modos de pensar/agir com a avaliação, inserção de gêneros textuais cotidianos – linguagens ordinárias, leitura de mundo etc.) que permitem compreendê-las a partir de inferências e chegar ao desconhecido por meio do que se apresenta como conhecido, ou como diz Esteban (2003), ver o invisível. A exemplo do dito pela Prof<sup>a</sup>. Ednalva Lopes, faz-se necessário aprender no/com os cotidianos outras possibilidades. “Aprendi com a vontade deles em querer aprender! Aprendi com a angústia dos alunos de não terem

aprendido; aprendi com a capacidade de cada um em resolver as coisas do dia a dia, mesmo quando não sabiam ler e escrever”.

### 2.3.6 Aprendendo com as memórias das professoras entrevistadas

O modo como foram realizadas e organizadas as entrevistas, recursivamente, me impulsionaram a pensar processos formativos docentes, advindos das práticas pedagógicas cotidianas, como uma das principais alternativas credíveis ao trabalho com a EJA, visto que as possibilidades de mudança, de criação e reinvenção rememoradas pelas professoras indicam que o trabalho com a modalidade apresenta sempre em seus cotidianos infinitas maneiras de reflexão, reconstrução e emancipação pedagógica, possíveis de serem dialogadas em processos de formação continuada.

Os capítulos que se seguem neste trabalho fazem essa discussão, priorizando as práticas cotidianas docentes como dispositivos de formação continuada, justo por entender que em recursão os *praticantes pensantes* podem traduzir com mais força e coerência suas práticas e por elas manifestarem seus desejos, utopias e possibilidade de uma educação emancipatória, de qualidade e que se dá por toda a vida, como um direito de todos.



### 3 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EJA

Sei que fazer o inconexo aclara as loucuras.  
 Sou formado em desencontros.  
 A sensatez me absurda.  
 Os delírios verbais me terapeutam.  
 Posso dar alegria ao esgoto (palavra aceita tudo).  
 (E sei de Baudelaire que passou muitos meses tenso  
 por que não encontrava um título para os seus poemas.  
 Um título que harmonizasse os seus conflitos.  
 Até que apareceu Flores do mal. A beleza e a dor. Essa antítese o  
 acalmou.)  
 As antíteses conçoçam.

*Manoel de Barros, 2015*

Pensar a formação continuada de professores pela perspectiva da educação continuada implica reconhecê-la como processo amplo e complexo de aprendizagens que ocorrem nas múltiplas interações em que *praticantespensantes* cotidianos criam e recriam saberes nos diferentes contextos sociais e culturais. Significa, para o campo da educação de jovens e adultos considerar o conjunto de aprendizados de professores e alunos construído no percurso de suas vidas, inclusive de suas formações escolares e acadêmicas.

Desafiada pela concepção filosófica *aprender por toda a vida* – a formação continuada *reconhece, potencializa, traduz e reconstrói* práticas sociais, culturais e pedagógicas como movimentos impulsionadores de reflexão e de emancipação social na educação de jovens e adultos. Esses processos, pelo caráter democratizante que os constitui, permitem que professores e alunos sejam autores e reformuladores de práticas e de propostas pedagógicas vividas cotidianamente na escola.

A formação continuada de professores, compreendida pelas concepções filosóficas e políticas da educação continuada, se traduz como alternativa a práticas de formação, orientadas unicamente por concepções técnicas, manifestas nos cotidianos por denominações tais como: *capacitação*, *especialização*, *formação permanente*, *atualização* etc. Assim, para

poder traduzir o termo em sua globalidade, se faz necessária a incursão nos sentidos atribuídos à formação continuada em contextos sociais e educativos, sobre os quais se foi configurando e ganhando formato político e filosófico.

Nos últimos 30 anos, no Brasil, foram intensas as pesquisas e lutas de educadores pesquisadores enfatizando a formação de professores – inicial ou continuada, como um movimento impulsionado pelas novas demandas sociais de educação, de tecnologias da informática e do desenvolvimento histórico da profissão. Desse contexto, duas dimensões ajudam a explicitar melhor este percurso investigativo acerca da formação – a dimensão *técnica* e a dimensão *crítico reflexiva* que, em alguns momentos são antagônicas e, em outros, pela própria natureza epistêmica que revelam, se aproximam, mas não se complementam, ou seja, reconhecem que existe a necessidade de formação técnica associada à político social, sem entrecruzamentos, como se isso fosse possível. Essa realidade vem se manifestando nas práticas formadoras pela dicotomização teoria/prática, ensino/aprendizagem, saber formal/saber não formal etc.

O desafio colocado a partir dessas dicotomias para professores e para práticas formadoras, tem sido o de ecologizar a constelação de práticas formativas criadas e reinventadas cotidianamente nos espaços sociais e culturais, possibilitando o enredamento e articulação a tantas outras possibilidades que coexistem nestes mesmos percursos formativos cotidianos. Mas, pensar possibilidades de formação, a partir dessas constelações de práticas, exige que saíamos da polaridade dicotômica e nos arrisquemos na complexidade das relações, no abismo fulcral da diversidade, nas contingências cotidianas que sangram a ordem e desmantelam a hierarquia.

A formação de professores articulada ao conceito e à política de educação continuada e da aprendizagem ao longo da vida – sistema-de-interesses desse capítulo, implica fazer como sugere Manoel de Barros (2015) na epígrafe que introduz a discussão: aclarar as loucuras, desencontrar-se, delirar epistemologicamente, a fim de pluralizar possibilidades e criar, no fim de cada resposta, outro conjunto de questões à formação continuada de professores. Desse modo, a formação não ficaria restrita a isto ou aquilo, mas a isto-aquilo, o entre isto-aquilo e o depois disto e daquilo, oscilando sem definição prévia no caos da incerteza em que tudo se cruza, desliza e enreda-se.

A incursão realizada a partir das duas perspectivas que demarcam a formação continuada de professores – a *técnica* e a *crítico reflexiva*, ajuda-nos a perceber contribuições, implicações, regularidades, regulações, sistemas teóricos, ausências, emergências e limitações que possibilitam conexões e a criação de outros modos de compreender e empreender a

formação continuada de professores. Denomino esses outros modos, a partir da epistemologia do pensamento complexo, de *formação em rede autopoiética* que tem como movimentos o *reconhecimento*, a *potencialização*, a *tradução* e a *reconstrução* de práticas pedagógicas cotidianas vivenciadas/tecidas pelos professores.

A tradução desses movimentos em processos de formação continuada passa pela condição de que os professores vão assumindo uma identidade docente, o que supõe o reconhecimento do fato de se perceberem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis (IMBERNÓN, 2010). Não se devem confundir processos de formação continuada pensada por seus *praticantespensantes* com aquelas propostas que tentam dar respostas de forma igual a todos. Ao contrário, é preciso tomar cuidado com os modos imperialistas de tradução.

A questão que envolve o momento adequado para o trabalho de tradução diz respeito ao risco de que, estabelecido de modo imperialista, o trabalho se dê não como criação de novas inteligibilidades, mas de legitimação da universalidade de uma das práticas ou de uma das formas de conhecimento. (OLIVEIRA, 2008a, p. 95)

Na educação de jovens e adultos esses processos de formação continuada são reconhecidos, também, por meio de “pacotes” e propostas que se fazem reparadoras de práticas pedagógicas cotidianas, especialmente quando agem sobre realidades problemáticas que envolvem evasão, abandono e repetência. Práticas consideradas exitosas em determinado contexto político, geográfico, social, econômico e cultural apresentam-se, para diferentes realidades, como universais, invisibilizando inteligibilidades locais.

### **3.1 Formação continuada de professores: das concepções clássicas às visões complexas**

A formação continuada de professores desempenha papel relevante na construção da profissão e identidade docente, colaborando com a qualidade das práticas educativas escolares e contribuindo com a formação social como um todo, sendo, portanto, prática indispensável no processo de aprender por toda a vida. Desse modo, não se pode negar a influência dos diferentes contextos – sociais, culturais, políticos e econômicos que ajudam a traduzir por via de seus paradigmas, epistemologias e referenciais teóricos, especificidades para a formação continuada de professores.

Assim, compreende-se que a cada período histórico se elaboram conceituações que definem formação humana (social, econômica, política, cultural, educacional etc.) e, quiçá, formação de professores. Formar, nesse sentido, é articular-se ao contexto, aprender em rede, considerando princípios, comportamentos sociais e culturais vigentes, de acordo com seu conjunto de normas, regras e princípios específicos sem, no entanto, estar a eles subordinado, subserviente e/ou alijado; significa operar astutamente (CERTEAU, 2011) dentro de regulações estabelecidas *a priori*, consoante a sistemas de controle e, ao mesmo tempo, empreender modos de uso diferenciados daqueles propostos como consumo, a partir das relações interativas. Neste sentido, formar é mergulhar nos cotidianos e neles buscar, para além das marcas das regras gerais (OLIVEIRA, 2008d), outras marcas da vida cotidiana.

Para compreender processos formativos continuados em contextos, parto de concepções clássicas de formação (técnicas e político social reflexivas) até aquelas compreendidas pelo viés interpretativo da complexidade (formação em rede, ecológicas, colaborativas etc.). Por formação continuada *clássica* compreendo todos os processos de intervenção que tentam dar respostas de forma generalizante a situações problemáticas específicas perfazendo, por seus métodos, uma tentativa de *reciclagem* dos formandos, ou seja, atualizar sua formação inicial. Por formação continuada *complexa* entendem-se todos os processos de interação desenvolvidos em redes, de forma interdependente e solidária, que produzem conhecimento prudente para uma vida decente (BOAVENTURA SANTOS, 2009).

Na primeira concepção, o sujeito em formação se submete a este corpo especializado de conhecimento, que nada mais é do que um conjunto de saberes a ser aprendido e desenvolvido no futuro, como promessa do presente e perspectiva do passado. Trata-se de assujeitar indivíduos em formação a uma visão de mundo previsível, prefixado em que são projetados interesses individuais (beneficiados) como se fossem de todos.

Sempre que reconhecemos, na sociedade do presente, a luta ideológica de diferentes interesses, estamos olhando o presente com um olhar do tempo futuro. Para aqueles que projetam um futuro que repete as relações sociais do presente – em que são beneficiados e por isso mesmo impõem seus interesses como interesses de todos –, trata-se de entender a “formação” como “informação”, definindo desde sempre, e com o olhar voltado para o passado, como deve ser a forma do futuro. (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 205)

Na segunda concepção, o sujeito em formação opera a partir de dispositivos imprevisíveis, incertos, temporais, transitórios e heterodoxos, nos quais o conhecimento é entendido como construção contínua cotidiana, considerando os cenários de ação que se

podem modificar em função das muitas informações e acontecimentos imprevistos – aprende-se a trabalhar, como nos ensina a epistemologia da complexidade, com incertezas.

Se a formação social do homem, [...] implica operar com a imprevisibilidade e lutar para que o homem do futuro não seja repetição do homem do presente, a formação intelectual – que envolve a transmissão de informações – não pode considerar o corpo de conhecimentos hoje disponíveis como um conjunto fechado, verdadeiro e imutável. É preciso, pois, associar à noção de formação social uma concepção de ciência que lhe seja compatível, isto é, uma concepção de ciência que inclua sua própria temporalidade e por isso mesmo a transitoriedade de suas “verdades”. (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 206)

No grupo das abordagens clássicas destaco, inicialmente, de acordo com Alves (1998), a perspectiva técnica, seguida das concepções críticas, entendendo-as como possibilidade de estabelecer percursos de compreensão teórica acerca da formação continuada de professores.

A perspectiva *técnica*, com enfoque no desenvolvimento de habilidades e competências, entende a formação do professor como especialização, visto que sua função será de bem planejar os objetivos e obter bons produtos no final do processo ensino-aprendizagem. O interesse concentra-se simplesmente na preparação de indivíduos capazes de assegurar a boa administração e supervisão de ensino. “A formação dos profissionais do ensino será vista assim, como era vista a própria prática pedagógica por essa tendência: linear, fracionada e hierarquizada (ALVES, 1998, p. 21).

Nessas perspectivas, o conteúdo da formação é pensado/praticado desarticuladamente, de forma a-histórica sob bases tecnicistas e psicologistas de educação, pelas quais não se considera a riqueza de práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente.

Para as referidas concepções, bastavam a “técnica” ou a “compreensão do outro”. Os “meios”, os “recursos”, ou o “amor” bastavam para que tudo fosse bem com o ensino. O próprio conjunto de homens, mulheres e crianças, ligados ao ensino, porque nele militam como profissionais ou porque estudam ou querem estudar, era visto como “recursos”, por uns, e “indivíduos”, por outros. Em tais concepções, a formação dos profissionais do ensino era vista predominantemente como “treinamento”, como “capacitação” em “tecnologias” ou “psicologias”, como “aprender a ser e a fazer”, etc. (ALVES, 1998, p. 28)

Sobre esse aspecto, observa-se que as práticas pedagógicas cotidianas são invisibilizadas, colocadas à deriva do conteúdo e da metodologia de formação, sendo, portanto, relegadas à condição de *não saber* ou de *saber* que precisa ser aperfeiçoado para, assim, se legitimar como conhecimento verdadeiro. A tarefa de trabalhar a formação continuada de professores a partir de práticas desinvisibilizadas, por vezes é impedida de

realizar-se em função de um pensamento educacional único, que estabelece currículo igual, normas iguais, gestão idêntica e formação igual para todos.

A educação e a formação docente devem romper com essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de uma maneira linear, sem permitir integrar outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades e manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes, sejam marginalizadas ou não (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

Essas perspectivas, amplamente difundidas nos meios acadêmicos e pelas agências de formação de professores, entendem que o domínio do conhecimento científico na escola ou em outros espaços de transmissão deve ocorrer tecnicamente, e o professor é o sujeito que domina os métodos de aplicação do saber produzido por outros especialistas. A formação decorre da apreensão de técnicas, por meio de treinamentos baseados em competências determinadas temporal e espacialmente. A ênfase recai sobre o *fazer* do professor, excluindo possibilidades de aprofundamento sobre o saber/fazer/refletir; por isso, sua formação não exige uma proposta curricular ampla, nem níveis superiores de preparação, é-lhe suficiente apenas uma formação em nível médio.

A perspectiva técnica, em função de suas normatividades, configura uma proposta de formação restrita ao desenvolvimento prioritário de competências e habilidades, descartando desse processo a *reflexão*, a *crítica* e a *pesquisa*, indispensáveis para o enfrentamento de problemas cotidianos cada vez mais complexos, singulares e contingenciais.

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico. (SCHÖN, 2000, p. 15)

A proposta de formação técnica, regulada pela objetividade empírica e pelo método hipotético-dedutivo, reduz o professor a um mero facilitador de aprendizagens, incapaz de refletir e/ou de fazer os sujeitos refletirem, em processo de formação. O caráter educativo da referida proposta desenvolve-se pela aquisição de um conjunto de técnicas experimentalmente formuladas por especialistas e a serem aplicadas pelo professor em formação.

O modelo de racionalidade técnica como concepção da atuação profissional revela é sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas. [...] deixa fora

toda consideração àqueles aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. (CONTRERAS, 2002, p. 105)

Pode-se considerar a abordagem técnica de formação continuada de professores uma espécie de *monocultura do saber e do rigor do saber* que, ao dicotomizar saberes em certos e errados, bons e ruins produz totalidades homogêneas e excludentes, gerando o que Boaventura Santos (2002) denomina de produção social de ausências, contração do presente e, por conseguinte, desperdício de experiências. Sobre essa questão, verifica-se nas práticas de formação de professores uma predominância de saberes técnicos advindos de “pacotes” importados, que consistem na disseminação de um modelo sempre modernizador de ciência e de alta cultura, com critérios inquestionáveis de qualidade, restringindo o aprendizado docente à mera aquisição de conhecimentos cientificamente testados, o que compromete a reconstrução de saberes produzidos nas diferentes práticas sociais – educativas, pedagógicas, didáticas e cotidianas de professores.

Em oposição a esse modelo mais técnico de formação de professores, percebe-se, ainda na perspectiva clássica, abordagens de caráter mais *crítico reflexivas*, a partir das quais se configura um conjunto de resistências contra-hegemônicas – políticas, sociais, históricas, pedagógicas etc., que irão gerar outros modos de ver, pensar e trabalhar a formação continuada de professores. As práticas formativas *crítico reflexivas* têm por fundamento a *crítica* realizada às práticas reprodutoras de educação. Detectam ideologias ocultas e manipuladoras que conduzem processos de aprendizagem, reduzido à objetividade técnica e à docilidade dos sujeitos; constituem um amplo conjunto de *reflexões* feitas em relação ao papel histórico, econômico e social em que os sujeitos concretamente se fazem homens e mulheres, buscando com a pesquisa na práxis elementos para sua análise, confronto e reconstrução.

Diferente da abordagem técnica, a perspectiva *crítico-reflexiva* irá entender a formação como processo que ocorre mediado pela ação-reflexão-ação do professor no coletivo da instituição e da sociedade em que está inserido. A reflexão da/na e sobre as práticas pedagógicas, favorece a tomada de consciência dos processos de construção da atividade profissional, constituindo-se estratégia de formação continuada. É nesse contexto de reflexão sobre a prática, que a ideia de formação continuada emerge e constitui desafio epistemológico e político, inquietando principalmente professores, levando-os a interpretar, criticamente, políticas educacionais e redefinir ações práticas.

A *reflexão*, nessa perspectiva da prática, passa a ser o novo objetivo da formação do professor e o conceito mais utilizado por investigadores e formadores, de tal modo que fica difícil não encontrar referências escritas acerca de proposições formativas de professores que,

de certa maneira, não inclua a reflexão como elemento estruturante. Refletir sobre suas próprias práticas, no intuito de perceber que a reflexão seja um instrumental do pensamento e da ação torna-se para o professor e seu fazer docente desafio permanente, mas é, principalmente para as instituições formadoras e aos formadores de orientação crítico reflexiva que esse desafio se impõe.

Donald Schön (2000), um dos expoentes dessa abordagem conceitual, propõe em discussões que os profissionais aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade; é o movimento de reflexão-na-ação que irá provocar à profissão rupturas com os modelos técnicos nos quais o sujeito é formado para utilizar, com eficiência, técnicas apreendidas.

Se nos concentrarmos nos tipos de reflexão-na-ação através dos quais os profissionais às vezes adquirem novas compreensões de situações incertas, únicas e conflituosas da prática, então iremos supor que o conhecimento profissional não resolve todas as situações e nem todo o problema tem uma resposta certa. (SCHÖN, 2000, p. 41)

O ideário de reflexão sobre a formação profissional, proposto por Schön (2000; 2002) parte da leitura crítica feita acerca das reformas políticas que pensam as regulações educacionais do centro para a periferia, estabelecendo ações, diretrizes e sistemas de prêmios e punições, subtraindo o professor (agente direto da prática) do processo direto de organização do conhecimento escolar.

As reformas colocam em crise a confiança no conhecimento profissional do professor e na relação entre o saber escolar e o saber da reflexão na ação. O saber escolar exige respostas exatas, é molecular, feito de peças isoladas e parte de níveis mais elementares para níveis mais avançados, de unidades básicas para sua combinação de estruturas mais complexas. Assim, a reflexão na ação, que exige do professor a capacidade de individualizar, ficará fragilizada pela lógica do centro-periferia; as surpresas da prática (dúvidas, confusões, indagações) serão esquecidas e submergidas sob o risco da não aprendizagem de conteúdos hierarquicamente previstos, afinal, “o grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única”. (SCHÖN, 2002, p. 85).

Sob esta conjectura, a formação de professores é comparada às tradições da educação artística, nas quais o sujeito aprende fazendo; pela prática, com seus pares em idêntica situação, esboçam o que depois será considerado como produto final da ação permanente. Schön (2002) denomina esse processo de *practium*, mundo virtual que representa o mundo da



prática, e tem como objetivo principal fazer com que os profissionais, neste caso, professores, tomem consciência de sua própria aprendizagem.

Compreende-se que, dessa perspectiva *crítico reflexiva*, a formação continuada se alimenta das ações (individualizadas, confusas, virtuais) vivenciadas pelos professores na escola, mas encontra dificuldades de efetivação, em função de questões burocráticas, ideológicas, prescritivas, reguladas pelas reformas políticas da educação, emanadas do centro para a periferia.

A formação, portanto, parte da análise de práticas docentes – conflitos, dificuldades e problemas da vida escolar –, relacionando-as aos conhecimentos científicos, criando estratégias de enfrentamento, problematização, superação e/ou reconstrução didática. Pela reflexão e imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos se dá a formação continuada.

Na esteira dessa perspectiva *crítico reflexiva* de formação do professor, encontram-se em Alarcão (2010) outras discussões sobre esse processo, especificamente com destaque para o uso da metodologia de trabalho da pesquisa-ação, sobre a qual a investigadora menciona algumas estratégias de capacidade de reflexão: a análise dos dados; as narrativas; a elaboração de portfólios; a formação de grupos de discussão e/ou círculo de estudos; a auto-observação; a supervisão colaborativa e, por último, as perguntas pedagógicas.

Segundo a referida autora, a formação continuada do professor terá por objetivo primordial o desenvolvimento da consciência e da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o docente como sujeito criativo, capaz de resolver problemas emanados de suas práticas cotidianas, respaldado pelo conjunto das experiências construídas no exercício da profissão. “É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa” (ALARCÃO, 2010, p. 44).

A experiência de formação continuada reflexiva tem, por base, segundo a pesquisadora, o diálogo, que é uma conversa consigo mesmo, com os outros e com a própria situação prática que denuncia/anuncia. O diálogo se caracteriza pelo nível explicativo e crítico, afastando a ideia somente de descrição e repetição da situação prática em questão. Neste caso, os professores formadores, na pesquisa-ação, devem favorecer a criação de ambientes mais dialógicos, a fim de traduzir melhor a experiência de cada formando, fomentando suas capacidades intelectuais e o espírito de participação, sem os quais o projeto de transformação que lhe é peculiar será facultativo.

Atualmente, a discussão em torno da formação continuada de professores com características reflexivas se amplifica com os trabalhos do professor e pesquisador Philippe Perrenoud (2002). Embora sejam feitas inúmeras críticas à abordagem reflexiva por competências, acredito que, para além das visões utilitaristas atribuídas ao seu pensamento, existe a necessidade de resolver problemas cotidianos complexos que exigem o domínio de um *saberfazer* prático.

De acordo com Perrenoud (2002), a formação continuada de caráter reflexivo encontra nos professores e suas práticas um terreno privilegiado de pesquisa-ação, pesquisa-formação e se faz referência central para o desenvolvimento da autonomia. Essa perspectiva, segundo o autor, marginal, foi inicialmente pensada em torno da atualização dos saberes disciplinares, das referências didáticas e do *saberfazer* tecnológico. Mas, é depois pensada com a finalidade de suscitar transformação de identidade, reorganização de sentidos e construção de novas competências para o exercício da docência.

[...] uma prática reflexiva não é uma prática específica nem um componente autônomo do ofício de professor, como o planejamento de uma sequência didática, a moderação de um conselho de classe, o trabalho a partir dos erros dos alunos ou a realização de procedimentos de projeto. A prática reflexiva não pode ser desvinculada do conjunto da prática profissional. Portanto, a formação de profissionais reflexivos não se deve limitar a acrescentar um “módulo reflexivo” ao plano de formação. (PERRENOUD, 2002, p. 72)

Perrenoud (2002) destaca em seu percurso reflexivo o importante papel dos formadores de professores e apresenta desafios que considera indispensáveis à proposta de formação continuada, tais como: trabalhar o sentido e as finalidades da escola, de modo a não transformá-los na principal incumbência, mas contextualizando os problemas enfrentados; trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência, ou seja, não se pode somente realçar características problemáticas que traduzem o perfil docente e suas condições de trabalho, nem muito menos fazê-lo aspirar por um ideal teórico de professor; trabalhar dimensões não reflexivas da prática, evitando a supervalorização dos aspectos críticos; e trabalhar dinâmicas coletivas sem esquecer as pessoas. Esses e outros desafios são postos aos professores e instituições que trabalham diretamente com a formação continuada de professores.

Pressupostos de formação continuada que reúnem com justiça todos esses aspectos, sem hierarquizá-los, mas realçando-os sob uma perspectiva pedagógica crítico reflexiva, encontram-se presentes na clássica obra de Paulo Freire – *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996). A preferência por uma educação de caráter

progressista remete-o a pensar formação continuada a partir da prática social, cultural e educativa, particularmente àquela em que a economia capitalista conduz ideologicamente os destinos dos educandos e dos educadores.

Sempre favorável aos condenados do mundo e aos excluídos dos processos sociais de direito, Freire (1996, p. 23) torna didática sua indignação política ao escrever que ensinar/aprender exige autonomia, pois ninguém é proprietário do saber do outro e nem gravita em torno de si o conhecimento verdadeiro. Afirma: “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Acrescenta, ainda, que na formação continuada de professores, a reflexão crítica sobre a prática constitui questão fundante e o pensar certo deve ser aprendido na interação dialógica entre educador e educandos, superando as dicotomias, polarizações estabelecidas por modelos técnicos estéreis que nada têm a ver com problemáticas e possibilidades cotidianas vividas por grupos marginalizados da população. Refletir criticamente sobre e a partir das práticas é considerado pauta intransferível da formação continuada de professores progressistas – coautores da liberdade de cada criança, adolescente, jovem, adulto, homem e mulher que estão em seus círculos de aprendizagem. “[...] a prática educativa, a prática docente implica certa sabedoria que vai se constituindo na gente, à medida que a gente vai constituindo a experiência de ensinar e de aprender” (FREIRE, 2014, p. 181).

Contreras (2002), outro pesquisador interessado em processos de formação continuada como caminho para a autonomia docente, ao se referir a processos *crítico reflexivos* de formação, acredita que as situações problemáticas das práticas pedagógicas somente serão resgatadas para estudos e fomento das próprias práticas, quando for considerada a atuação reflexiva do professor. O professor, por suas experiências com a prática, sabe melhor do que os especialistas traduzir os efeitos da racionalidade técnica em seu fazer cotidiano. O autor Contreras (2002) acredita que o profissional reflexivo desenvolve, por suas experiências docentes, a capacidade de criar perspectivas diferenciadas para problemas específicos, entendendo-os a partir das circunstâncias e imprevisibilidades em que são tecidos, sem precisar recorrer a um conhecimento anterior.

Nessas situações ele não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender suas peculiaridades e decidir o que vale a pena salvar ou colocar um ponto final. [...] a prática constitui-se, desse modo, um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas. (CONTRERAS, 2002, p. 109)

Observa-se que as práticas pedagógicas de professores assumem, por essa perspectiva, o centro do processo, especificamente aquelas em que os problemas demandam atitudes reflexivas do professor, e não somente um repertório de conhecimentos técnicos acumulados. Nesse sentido, Contreras (2002) afirma que estas situações, em princípio, não são interpretadas de uma única forma, de modo que é necessário entendê-las simultaneamente para modificá-las. O processo de formação continuada, com base nessas problemáticas, estabelece uma relação entre o profissional e as situações problemáticas, denominadas pelo referido autor de relação transacional. Essa relação é mediada pelo diálogo reflexivo a partir da situação problema, pelos próprios professores e, por isso mesmo, é uma relação que o profissional quer entender como produto de sua capacidade de intervenção.

Professores que admitem a docência por essa perspectiva, compreendem os processos formativos continuados como momentos de valorização de seu exercício profissional, percebem as práticas desenvolvidas com valor artístico como processos de reflexão-ação. “A complexidade das práticas profissionais que enfrentam situações incertas, ou efeitos ambíguos, ou conflitos de valor, não podem ser entendidas como simples mecanismos de aplicação de técnicas” (CONTRERAS, 2002, p. 112).

É fato que a perspectiva *crítico reflexiva* tem sido compreendida e praticada de diferentes maneiras, por diferentes professores, em contextos de uso diferenciados – por vezes numa versão mais acadêmica, acentuando a reflexão sobre as disciplinas; por outras, numa versão mais evolutiva entendendo a reflexão como momento de evolução do professor que se reconhece como docente e como pessoa; e em outra versão compreende a reflexão como movimento para a reconstrução social que ocorre em contextos institucionais, sociais, políticos e de sala de aula. (CONTRERAS, 2002)

Indispensável nesse contexto da perspectiva *crítico reflexiva* é o pensamento da pedagogia crítica de Giroux (1997), para quem a formação de professores inicial e continuada se organiza em torno de um conjunto de práticas que deveriam levar à radicalização, ou seja, programas de formação devem, segundo ele, estimular professores a assumirem seriamente o papel de intelectual que trabalha com vistas à emancipação. Sustenta essa afirmação, a crítica feita acerca de escolas e universidades que trabalham com formação inicial e continuada de professores, impulsionadas por uma lógica da tecnologia de instrução, autorizadas pelo Estado a proporcionarem conhecimento técnico e administrativo necessário.

Os educadores da esquerda mais radical geralmente não caem na armadilha de tentar reformar a educação de professores a fim de torná-los mais eficientes na resolução de problemas ou mais tecnicamente competentes em seu domínio de um conteúdo.

Estes educadores geralmente evocam a linguagem crítica, auto-reflexão e união de teoria e prática. (GIROUX, 1997, p. 198)

Tendo por fundamento a compreensão de que programas de formação, ou mais especificamente de educação, como o autor denomina, continuam isolando visões do conjunto de práticas sociais, políticas e educativas vivenciadas pelos educadores, é que Giroux (1997) estabelece sua proposta crítico-reflexiva – tornar séria a luta por democracia e justiça social. Acrescenta, ainda, que a maioria dos problemas relacionados à formação de professores é proveniente da falta de uma teoria social que possa respaldar a natureza política da atividade docente e as finalidades dos programas de formação de professores. Atribui, também, como problema, a falta de ênfase dos currículos na questão do poder e a forma como está distribuída a hierarquia, alegando que essa construção, de base psicológica comportamental e cognitiva predominantemente se reforça pelo conjunto de práticas que priorizam incisivamente aspectos metodológicos imediatos e mensuráveis da aprendizagem.

O projeto de “fazer-se” um currículo de política cultural como parte de um programa de formação de professores consiste na ligação da teoria social radical a um conjunto de práticas estipuladas, através do qual os professores em formação sejam capazes de dismantelar e questionar os discursos educacionais favorecidos, muitos dos quais foram vítimas de uma racionalidade hegemônica instrumental que limita ou ignora os imperativos de uma democracia crítica. (GIROUX, 1997, p. 203)

Como alternativa à formação inicial e continuada dos professores, a partir de uma pedagogia radical, que se faz *crítico-reflexiva*, Giroux (1997) reivindica o desenvolvimento de uma teoria crítica de educação, pela qual deve-se dar a ligação entre a luta política dentro das escolas com questões sociais mais amplas; sustenta, ainda, a ideia de que os professores com suas habilidades devam fazer alianças com outros profissionais e militantes que estejam tentando redefinir o campo da política e da cidadania.

Um fator de destaque nessa compreensão é a insistência do referido autor incorporando a noção utópica de *possibilidades não realizadas* como parte do projeto de formação de professores, especificamente no que se refere ao redimensionamento de seu papel educativo. Destaca-se, também, a noção de *contrapúblicas*, que reflete a necessidade de os professores reconhecerem, para além da sala de aula, outras esferas de resistência. E, por fim, sugere que os educadores em processos de formação organizem-se coletivamente, nesses tempos difíceis, a fim de lutarem pela democracia como prática de vida, integrando a essa luta situações da vida cotidiana, como formas democráticas de fazer justiça social.

A fim de realizar uma síntese em torno dessa tarefa recursiva sobre formação continuada *crítico reflexiva*, e com base nas concepções dos autores trabalhados, proponho, como aprendizado, algumas questões que considero necessárias para o enlaçamento e produção de novas compreensões.

Inicialmente, reconheço que os contextos sociais e políticos em que atuam os professores entrevistados são definidores de críticas que passam a integrar propostas e práticas de formação e, nesse enfoque, a colaboração, indagação e experiências assumem as bases de um processo formativo transformador. Contudo, esses contextos que envolvem os professores para além da escola servirão a processos formativos continuados se forem identificados, descritos, confrontados e reconstruídos como motor impulsionador de reflexões à prática pedagógica cotidiana, pelas quais os *praticantespensantes* são reconhecidos e valorizados como profissionais docentes e como sujeitos sociais capazes de produzir existências, para além das monoculturas instituídas.

Em seguida, reconheço que a prática reflexiva em processos formativos continuados produzem autonomia docente, especificamente porque ocorre mediatizada, como nas entrevistadas, pelos saberes já existentes e em movimento, tanto de professores quanto de alunos em formação. A autonomia se dá por meio de um trajeto que vai desde o que os sujeitos dispõem inicialmente e se encorajam a dizer como conhecimento válido, passam por sua problematização e conectividade, e vão até a sistematização de novos saberes como aponta Silva (2015).

Para esta síntese, reconheço também a importância que metodologias colaborativas têm em desinvisibilizar práticas pedagógicas cotidianas, valorizando-as e potencializando-as, por suas estruturas organizativas. Nesse sentido, associa produção de conhecimento e formação profissional, ao mesmo tempo em que faz a mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade prática. (SILVA; PINHEIRO, 2011)

Por último, sem esgotar possibilidades, reconheço que a perspectiva *crítico-reflexiva*, tendo por pressuposto questões sociais, políticas e de poder reconhece que todo saber vale um saber e que pelo diálogo se alcança uma condição de horizontalidade. A reflexão no processo de formação continuada de professores contribui com seu desenvolvimento profissional, produzindo capacidade de interpretação e decisão; produzindo maiores condições de transformar propostas institucionalizadas em processos emancipatórios; possibilitando tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional; e fazendo com que os sujeitos *praticantespensantes* passem a se perceber construtores/autores de suas práticas pedagógicas cotidianas, por se constituírem criticamente.

Nesta recursividade conceitual, duas questões se mostram desafiantes à formação continuada de professores – a *reflexão*, como esboço das práticas docentes, e as práticas refletidas como enredo de transição paradigmática. Mas, como isso é possível? O que pode articular as diferentes dimensões? Sobre essas questões construí, com apoio nas experiências docentes das entrevistadas (ausências e emergências), caminhos de tradução à formação continuada de professores da EJA.

A tradução amparou-se, como já explicitado, em perspectivas do paradigma da complexidade, pelo qual há uma tentativa de multirreferenciar experiências, práticas pedagógicas cotidianas, concepções teóricas reconstrutivistas e memórias que representam, para o campo da educação de jovens e adultos, celeiros de conhecimentos produzidos nas interações entre aprendizes professores e alunos. A complexidade, por sua natureza epistemológica, integra os diversos modos de práticas e pensamentos, articulando-os em rede e, por isso mesmo, constituiu nesse trabalho de pesquisa, a epistemologia do aprender por toda a vida.

### **3.2 Educação continuada: por uma epistemologia do aprender por toda a vida**

Aprender por toda a vida é uma condição humana, e o que-fazer humano se concretiza em sociedade, nas relações interpessoais, interações dos grupos, nas dinâmicas espaciais/temporais da história, exigindo de cada povo, pessoa, comunidade a capacidade de criar e/ou adaptar-se à realidade segundo seus costumes, tradições, desejos e práticas. O ato de aprender é constituído paulatinamente, pela experiência de cada sujeito e de suas interações, de um corpo eticamente válido de saberes, denominado educação pelo qual se sustentam, fazem história e se perpetuam como sujeitos sociais. Educação, para todas as sociedades, tornou-se prática indispensável e conceito valioso, visto que representa os sentidos do viver e interesse de cada pessoa.

Cada povo, em seus diferentes interesses, define a seu tempo um conjunto de práticas, caracterizando-se como modelo educativo a ser vivido, transformado e ampliado. Das curas, ritos de passagem das sociedades ágrafas/primitivas aos modelos filosóficos, religiosos da idade antiga e científicos da modernidade, pode-se observar, com Brandão (2006) diferentes educações: estáticas, técnicas, dialéticas, fabris, dialógicas, tecnológicas etc. Independente do

contexto temporal dos praticantes e arquitetos das diferentes educações, existem espaços-lugares e ideais a serem perseguidos – seja para manter, perpetuar, reproduzir ou recriar.

A escola, nesse sentido, passou a ser, desde a modernidade, o espaço mais disputado de educação formal, chegando até a inferiorizar os demais modos e meios de educações produzidas e praticadas para além do seu espaço. Por algum tempo, muitas críticas foram feitas a essa prática escolar (que sempre foi prática social), justamente por concebê-la pelo viés da prescrição, da ideologia dominante e das relações de força hegemônicas o que, de certo modo, já constituía um grande desafio. Contudo, ao se deter necessariamente às críticas, muitas práticas criadas e desenvolvidas na escola, simultaneamente àquelas prescritas, acabaram por ser invisibilizadas e desvalorizadas como práticas existentes e possíveis.

Com a invisibilização e desvalorização de práticas educativas subalternizadas, criam-se as dicotomizações entre campos, práticas e concepções – saber escolar/saber não escolar; saber formal/saber não formal; educação formal/educação não formal e com elas tensões, conflitos e movimentos de luta que buscam reconhecer práticas pedagógicas cotidianamente astutas e possíveis de serem amplificadas.

Para o que me interessou nessa pesquisa, foi fundamental reconhecer que, por educação continuada entendeu-se todo o conjunto de práticas sociais reais – existentes e possíveis que se produzem cotidiana e continuamente, independente do registro de conhecimento a que se vincula, visto ser um processo inerente e associado ao ciclo vital e à construção da pessoa em sua *diversidade, continuidade e globalidade* (CANÁRIO, 2003). A marca, portanto, da educação continuada como filosofia tem, indiscutivelmente, o *movimento* como criador de necessidades e possibilidades de aprender sempre, seja em âmbito da formalidade, da não formalidade ou da informalidade.

Integram-se ao movimento continuado dessa filosofia de educação, questões de natureza social, cultural e política que corroboram a fundamentação e a defesa desse movimento. Refiro-me a criações e transformações de práticas sociais provocadas pelo uso de tecnologias, pelos sistemas de produtividade, pelos modos de empregabilidade, produção e sistematização de saberes, e pelas lutas provindas desses processos que, nem sempre, consideram e contemplam realidades individuais dos diferentes sujeitos, especificamente os pertencentes a grupos sociais marginalizados.

A complexidade do mundo contemporâneo exige um aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. Exige não só o código da leitura e da escrita, mas exige, também, competência como leitor e escritor do seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Ao mesmo tempo, exige reinventar os



modos de sobreviver, transformando o mundo, quando tão poucos vivem, e os que vivem põem à margem os considerados descartáveis, porque desprovidos de bens que até ontem o trabalho assegurava, porque constituía valor. (PAIVA, 2009, p. 31)

Como mencionado, a educação continuada é, portanto, um processo inerente ao humano, mas enquanto concepção que a define filosoficamente, somente a partir da V CONFINTEA de Hamburgo (1997), a discussão passou a se desenvolver com base na concepção de aprendizagem ao longo da vida, superando em parte concepções mercantilistas de educação permanente que fundamentaram e conduziram, em décadas anteriores, *a priori*, diferentes processos formativos. É inegável, também, o reconhecimento de que essa perspectiva somente é compreensível no amplo contexto de transformações sociais que afetaram e vêm afetando a economia, o trabalho, a formação e a vida como um todo, neste final e início de século. “O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais” (BRASIL, 2010, p. 6)

A educação escolar tem desempenhado papel relevante na formação humana em sociedade, mas tem sofrido alterações em seus princípios e modos organizativos, inclusive redesenhando processos de formação continuada de professores, para atender com especificidade a demandas sempre emergentes, proporcionadas pelo desafio de aprender por toda a vida, em competição com a lógica de preparar o sujeito para o mercado de trabalho. Formar ou formar-se passa a configurar um processo implicado ao modo como e para que aprendem os diferentes sujeitos na escola, mediante diversas práticas pedagógicas emergentes dessas relações.

Trata-se de encarar a escola e as múltiplas práticas pedagógicas cotidianas como dispositivos de formação continuada, superando a lógica de catálogo, costumeiramente desenvolvida entre formadores e formandos. Por essa perspectiva, não somente se podem reconhecer práticas invisibilizadas, como também se potencializam pistas que continuamente podem vir a fazer parte da constelação de possibilidades educativas.

Do ponto de vista social, formar pela filosofia do aprender por toda a vida, significa valorizar conjuntos de práticas cotidianas não autorizadas que driblam regras e produtos que grupos hegemônicos impõem aos praticantes/pensantes. Trata-se de resistir criativamente aos meios de subordinação e de objetividades impostas por sistemas sociais hegemônicos e valorizar práticas educativas solidárias, críticas e complexas que ocorrem à margem da oficialidade. Paiva (2009, p. 24) ao considerar cenários em mudança na educação de jovens e adultos no Brasil, pós-Hamburgo, destacou duas importantes vertentes que passaram a configurar a nova realidade do campo: a da escolarização (voltada a países cujos sujeitos

jovens e adultos ficaram à margem do direito a saber ler e escrever); e da educação continuada, que assim compreende:

[...] educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal, incluindo-se nessa vertente ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc. assumidas em espaços não formais, assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processo de aprendizagem. Essa vertente passa a constituir o verdadeiro sentido da EJA, por ressignificar os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida.

Partindo desta compreensão filosófica de educação continuada, a formação de professores da educação de jovens e adultos passa a ser pensada em *contextos*, respeitando diferenças e pluralidade de questões existentes e possíveis nas práticas pedagógicas cotidianas, especificamente o conjunto de práticas que vêm permitindo sua manutenção e garantindo a efetiva qualidade no processo de ensino aprendizagem. Considera-se que, articulando dispositivos teóricos desse pensar filosófico, a formação continuada de professores da educação de jovens e adultos provoque, como aponta Zeichner (2008, p. 11), *justiça social* aos envolvidos e afetados por essa perspectiva educativa.

A formação de professores para a justiça social objetiva preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, fora dos sistemas de ensino: em relação ao acesso à moradia, alimentação, saúde, transporte, ao trabalho digno que pague um salário justo e assim por diante.

Embora o autor refira-se necessariamente a crianças, compreendo que as questões por ele colocadas afetam diretamente boa parte dos alunos jovens e adultos sem ou com pouca escolarização, que sobrevivem à margem da sociedade por suas condições de escolaridade, que rege a negligência com os demais direitos sociais. Fazer justiça social para essas pessoas, por meio da formação continuada de professores, significa trazer para o processo de renovada aposta tardia na escola, práticas da vida cotidiana vivenciadas que possam ser lidas, problematizadas e reconstruídas pedagogicamente. Um trabalho de formação com práticas só fará sentido para professores e alunos se houver reflexão a partir e sobre elas. (NÓVOA, 2007)

Durante muito tempo a formação continuada de professores centrou-se no “repasso” (excessivo) de teorias e metodologias, excluindo questões relacionadas a práticas pedagógicas cotidianas. Observa-se que muitos professores, participantes de processos formativos, não

conseguem colocar em prática os conhecimentos transmitidos, por não encontrarem relação com experiências e expectativas dos alunos. Astutamente, criam pelas circunstâncias e imprevisibilidades outras possibilidades de mediar e construir conhecimentos com os próprios alunos, de modo a valorizar suas aprendizagens de mundo, desenvolvendo assim, por essa perspectiva, justiça social.

A formação de professores que contribua para a justiça social instala no centro do processo a diversidade de *saberesfazerespoderes* que alunos e professores dispõem e constroem diariamente, para além dos muros da escola, nas diferentes práticas sociais em que estão inseridos como pais, membros de associações, como lideranças, representantes políticos etc.

A FPJS coloca no centro da atenção o recrutamento de uma força de trabalho para o ensino mais diversificada e a formação de todos os professores para ensinarem todos os alunos. Vai além de uma celebração da diversidade, procurando formar professores que são determinados e capazes de trabalhar dentro e fora de suas salas de aula a fim de mudar as desigualdades que existem tanto no ensino quanto na sociedade como um todo. (ZEICHNER, 2008, p. 17)

O propósito de se trabalhar com formação de professores para a justiça social, segundo Zeichner (2008), é fundamental em sociedades que lutam por sistemas democratizantes de vida e tentam superar práticas sociais hierarquizadas a que historicamente foram submetidos. A abordagem teórica apresenta alguns pressupostos possíveis de enredamento ao trabalho multirreferenciado, que estou cindindo com processos de formação continuada de professores da educação de jovens e adultos, a partir de práticas pedagógicas cotidianas.

Inicialmente, o referido autor reconhece que há múltiplas maneiras de perceber a realidade, e por isso é preciso estar atento à posição e lugar que o sujeito ocupa na ordem social; de quem está a serviço; e que concepções fomentam sua consciência político pedagógica. Um trabalho de formação vinculado a essas concepções se afirma pelo desenvolvimento sociocultural consciente apresentado por professores a partir de seus cotidianos, experienciados ao longo de suas trajetórias. Nesse caso, recomenda-se que professores desenvolvam uma percepção inclusiva de alunos com perfis diferenciados, identificando em cada um deles possibilidades de aprendizados, ao invés de reconhecer somente diferenças como problema a ser superado.

Articulado a esse primeiro pressuposto está a ideia de ver o professor e este a si mesmo, como responsável e capaz de promover mudanças educacionais e educativas, de modo a tornar a escola um espaço responsável por todos os estudantes, inclusive aqueles que

têm seus direitos subtraídos pela lógica social hegemônica. Enredados por esses objetivos da formação para a justiça social, os professores compreendem os aprendizes como sujeitos capazes de construir conhecimentos e, conseqüentemente reconhecer esses conhecimentos como válidos e úteis para suas práticas cotidianas.

A formação continuada de professores enquanto processo que ocorre em simbiose com os múltiplos espaços/tempo das práticas sociais cotidianas encontra, na abordagem da formação de professores para a justiça social, campo fértil de possibilidades, problematizações, tensões e variações que, em larga escala, ajuda na compreensão e reconhecimento de práticas pedagógicas ausentes e emergentes.

É desafiador pensar processos formativos continuados de professores sob o prisma da justiça social, visto que um de seus objetivos é formar líderes da mudança social – questão em certa medida já em desenvolvimento em práticas pedagógicas cotidianas. Mas, os desafios postos, quando entrelaçados especificamente à formação de professores que trabalham com a modalidade de ensino EJA, se fortalecem, porque encontram nesses praticantes/pensantes e em suas realidades docentes, semelhantes necessidades de reconhecimento e reconstrução social.

Há um movimento, nos contextos teórico e prático, em que se tecem propostas que consideram a implicação docente na atividade pedagógica, a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, a existência de dilemas nas práticas cotidianas, os problemas, as características de cada sujeito e as singularidades das situações cotidianas. (ESTEBAN, 2013, p. 45)

Nesse sentido, a formação continuada de professores é entendida como prática social reconstrutiva, pela qual são confrontadas diferentes lógicas de educação consolidadas por modelos hegemônicos, com práticas pedagógicas cotidianas ausentes e emergentes. Esse processo possibilita aos professores afrontar, perceber e desenvolver em suas aulas a diversidade de saberes e culturas presentes em sala de aula e no contexto escolar, invisibilizados por concepções verticalizadas de formação social. De acordo com Esteban (2013, p. 48) “O processo de formação deve considerar que a atuação profissional congrega o conhecimento tácito, o contexto subjetivo, os significados e a estrutura cognitiva”.

Como visto, a formação continuada de professores desenvolvida sob os pressupostos da justiça social faz emergir fraturas das práticas pedagógicas cotidianas docentes, inclusive aquelas produzidas nos entrecruzamentos de saberes socialmente aceitos e usáveis por *praticantespensantes da escola*. Processos formativos continuados realizam movimentos complexos e preocupam-se em analisar criticamente a realidade destes *praticantespensantes e*

se propõem interpretar a realidade social em que estão imersos, de modo a transformá-la, fazendo-o por meio de justiça cognitiva, de justiça social. Um dos pressupostos básicos desses movimentos é a ideia de que todos os homens e mulheres podem participar ativamente da construção de uma sociedade justa e democrática como sujeitos livres e iguais em direito.

A partir dessa compreensão, a formação continuada de professores da educação de jovens e adultos, com suas especificidades, constituir-se-á em *espaçotempo* de tornar visíveis os cotidianos escolares e sociais de professores e alunos, evitando desperdício de experiências político pedagógicas e, simultaneamente, constituirá também espaço/tempo de recuperação da dignidade docente e humana de profissionais mulheres e homens em processos diferentes de aprendizagem.

Paiva (2012) reconhece que há uma centralidade da docência no processo formativo continuado de professores da educação de jovens e adultos, não somente desejável como possível, visto que por este viés eliminam-se, como afirma a autora, vícios indevidamente regulados para deliberar, dirigir e controlar ações educativas docentes. Assim, não reduz sua compreensão de que a docência e o ato educativo escolar sejam centrais nos processos de formação humana, ao contrário, percebe que a formação continuada é parte integrante da globalidade de ações e movimentos que os sujeitos desenvolvem para além da escola, mas que nela se presentificam em saberes experienciados.

Ao se referir à formação docente para a educação de jovens e adultos, Paiva (2012) enfatiza, valendo-se de Freire (1987), os *percebidos-destacados* nos processos de formação humana, a partir do conceito de *inédito-viável* e realça, para essa discussão, as dimensões de conhecimento: política, epistemológica e estética. Antes, porém é preciso explicitar que por *inédito-viável* entende-se o processo de reflexão dos sujeitos quando se percebem e passam a superar situações-limite de sua vida cotidiana, transformando-as em *ato-limite*. Essas situações podem constituir, como afirma a autora, apoiada em Freire (1987), metodologia de trabalho para descodificar práticas cotidianas invisibilizadas. “O caminho de transformar impossíveis – as situações-limite – em possíveis, pelos atos-limite, exige, sempre, perceber aspectos da realidade antes não destacados, para chegar aos inéditos-viáveis”. (PAIVA, 2012, p. 89).

Sobre a *dimensão política* é perceptível, no dizer de Paiva (2012), que o *inédito-viável* se materializa por meio da construção de projetos de formação em que o pensar/fazer coletivamente se apresenta como possibilidade de reconhecimento, reconstrução e transformação permanente da realidade social e pedagógica. A esse respeito e com base em Freire (1983), ainda, afirma que a dimensão política evoca abandonar de vez a concepção

bancária de educação por uma perspectiva mais progressista que se sabe democratizante. O reconhecimento e uso desta dimensão tem mobilizado na maioria das vezes *inéditos-viáveis*, especificamente porque *praticantespensantes* percebem ausências nas situações-limite e emergências nos ato-limites e propõem, por meio de processos formativos, por exemplo, a construção de propostas curriculares mais próximas com as práticas cotidianas – o que significa para esta reflexão um *inédito-viável* produzido pela dimensão política.

Na *dimensão epistemológica*, para tornar possível o *inédito-viável* é percebido-destacada a ideia de tessitura de conhecimento em rede como alternativa metodológica no trabalho de formação continuada de professores, visto que o conjunto de saberes que cada professor disponibiliza a partir de suas práticas pedagógicas cotidianas se enreda a outros tantos saberes. Nesse sentido, Paiva (2012) aposta nesta perspectiva, pelo trabalho de escavação, o que significa dizer que os saberes de professores devem ser considerados e propositivos de reflexão em processos continuados de formação, ou seja, sugere mergulhar profundamente nas práticas pedagógicas, desinvizibilizando-as, potencializando-as e traduzindo-as.

Na *dimensão estética*, os *inéditos-viáveis* são produzidos em relação direta com aspectos culturais em que estão imersos direta e indiretamente os praticantes/pensantes em formação, e se efetivam, segundo Paiva (2012, p. 93) por meio de atividades como:

[...] exibição e audiência de filmes e vídeos, no uso de bibliotecas públicas; na participação em exposições, teatro e, por fim, na leitura de obras recomendadas, cultivando a literatura, a arte, a estética como fundamentos e recursos formativos.

Pensar a formação continuada de professores em perspectiva de *rede autopoietica* envolve a leveza e suavidade cultural produzida e à disposição na história e na comunidade, que tem em si uma estruturação organizativa menos técnica e rígida como propõem os métodos de formação com base em conceitos tecnicistas modernos. O prazer, a paixão, a emoção, a retórica, o estilo, a biografia, e tudo aquilo que envolve outras formas não consideradas pela racionalidade cognitivo-instrumental (BOAVENTURA SANTOS, 2009) constituem fontes inesgotáveis de aprendizados aos professores em continuada formação.

No processo de formação continuada de professores da educação de jovens e adultos, *percebidos-destacados* podem se referir ao conjunto de práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas para além da formalidade e da prescrição. Referem-se, também, a criações, inventividades *praticadaspensadas* pelas situações de inusitamentos vivenciadas pelos professores nos diversos e diferentes momentos pedagógicos na escola ou fora dela. A

pergunta que decorre deste movimento de fazer emergirem *percebidos-destacados* é: o que fazer com estas práticas inventivas, percebidas-destacadas em processos de formação continuada de professores de EJA? Nesse movimento de explicitar razões que possam ecologizar práticas pedagógicas cotidianas dos professores como passíveis de reflexão e reconstrução das práticas, os *percebidos-destacados* se traduzem como caminhos à formação continuada de *fazer com* (PAIVA, 2012) – fazer em parceria com os *praticantespensantes* e sua diversidade de experiências, sem desperdiçá-las (BOAVENTURA SANTOS, 2009).

### 3.3 Formação continuada em conexão com a complexidade das práticas: aprender com os cotidianos e sua globalidade

Formar, na perspectiva da educação continuada e do aprender por toda a vida implica reconhecer a multiplicidade de práticas sociais e pedagógicas existentes e disponíveis nos cotidianos das escolas e da sociedade, que forjam movimentos necessários para se pensar e desenvolver outras maneiras de produzir, pensar e partilhar conhecimentos e a vida, solidariamente.

Esse conjunto de práticas sociais e pedagógicas constituem experiências possíveis de serem apresentadas ao debate entre praticantes/pensantes em momentos de formação continuada, especificamente aquelas que são garantidas por agências oficiais, geralmente com fins de regulação que ferem princípios democratizantes da educação. Contudo, essas práticas são frequentemente desperdiçadas, em prol de racionalidades hegemônicas que têm como pressuposto a transmissão exclusiva de saberes ditos verdadeiros. Os cotidianos registram ecologias de saberes que, quando *tocadas* (LINHARES, 2004) por seus *praticantespensantes*, podem ser pensadas como alternativas credíveis de superação aos desafios postos pela realidade social e educacional que envolve a escola, professores e alunos.

[...] inferimos que a formação continuada poderia ser pensada como estando relacionada ao movimento de tessitura e ampliação das redes de saberes-fazer dos educadores e, por consequência, dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos. (FERRAÇO, 2008, p. 20)

Nesse sentido, encontram-se neste campo plural de acontecimentos – os cotidianos – uma globalidade de práticas *ainda-não* (BOAVENTURA SANTOS, 2002) trabalhadas, que

necessitam de cuidados, por se tratarem de possibilidades incertas que tanto podem levar à esperança como ao desastre. O trabalho da sociologia das emergências consiste justamente em amplificar práticas em potencial (*ainda-não*), maximizando a probabilidade de esperanças em relação à probabilidade de desastre. Desse contexto, pode-se perguntar: que práticas pedagógicas são perceptíveis como *ainda-não*? Que esperanças (expectativas) carregam em si mesmas? Que deslocamentos são necessários para que sejam traduzidas nos processos de formação continuada?

Os depoimentos dos professores entrevistados, como já visto no terceiro capítulo desta pesquisa, revelam um emaranhado de *ainda-não* imersos nas complexas redes de *saberesfazeres* que podem ser ressignificados em processos de formação continuada de professores. As ideias, discursos, contradições, valores, subversões são, entre outras, possibilidades (*ainda-não*), que formam as tantas redes de autoconhecimento, portanto de autoformação dos professores entrevistados. Assim, é imprescindível que estes *ainda-não*, para além da autoformação que produzem, também enlacem processos de formação continuada.

Na educação de jovens e adultos tem-se encontrado, pela dinamicidade das práticas desenvolvidas e dos arranjos criados eticamente pelos professores para resolver problemas cotidianos, diversas situações de *ainda-não*, mas dificilmente reconhecidos e articulados como luta cotidiana de seus *praticantespensantes*, o que não implica dizer que, mesmo assim, não têm força de mudança e de transformação de práticas pedagógicas internas. A questão que se coloca é que a *dimensão política* e do direito que envolve a ação docente exige, para reconhecimento da dignidade desses profissionais e da modalidade como um todo, a socialização e democratização dessas práticas.

A diversidade da formação nas diferentes e diversificadas relações entre esses contextos é que permite compreender a realidade e as possibilidades do estudo do *outro*. Pode contribuir, especialmente, à compreensão de como se traçam, em redes *finas* (quase transparentes) os conhecimentos de todo tipo, e, entre eles, os valores, que com sinal negativo são chamados de *preconceito*. (ALVES, 2002, p. 18).

Considerando essa diversidade, pode-se inferir que os cotidianos são *espaçostempos* em que os *ainda-não* são trançados, não somente pelas circunstâncias do momento vivido, mas também pelas interações que os *praticantespensantes* mantêm ao dialogarem entre si, com os alunos, teorias etc. (OLIVEIRA, 2008d). Essa construção permite que se entenda a formação continuada em duas dimensões interconectadas – autoformação e interação, sendo que, no primeiro caso, a autoformação ocorre quando os professores refletem sobre suas



práticas independente da interação com seus pares; no segundo caso, ao manter zonas de contatos (BOAVENTURA SANTOS, 2002) com colegas, companheiros de jornada de trabalho, estabelecem discussão sobre os acontecimentos cotidianos vividos.

[...] o processo de formação docente associa-se de modo efetivo e importante ao fazer docente, tanto se pensarmos nas aprendizagens realizadas a partir da própria prática e para ela revertidas após processos de reflexão – nem sempre voluntários nem conscientes – quanto se pensarmos nos processos de interação cotidianos com outros colegas e nos diálogos estabelecidos com estes, seus fazeres e reflexões ou, ainda, nas aprendizagens, mais ou menos formais. (OLIVEIRA, 2008d, p. 47)

Por essa perspectiva, pode-se afirmar que a formação continuada de professores da educação de jovens e adultos, sobre a qual desenha-se a necessidade sempre emergente de refazê-la, em função do grupo de pessoas que atende, deve ser compreendida, segundo múltiplos contextos, como assinala Alves (2002, p. 18): “(i) da formação acadêmica [...]; (ii) o das propostas oficiais [...]; (iii) o das práticas pedagógicas cotidianas [...]; (iv) o das culturas vividas [...]; e (v) o das pesquisas em educação [...]”.

O trabalho com os referidos contextos de formação têm demonstrado avanços relevantes na construção de propostas curriculares e de sistemas de efetivação organizativa da educação de jovens e adultos, especificamente por que há um rico processo de produção de conhecimento sobre o que sabem, fazem e podem fazer os professores (PAIVA, 2007). Mas, simultaneamente, têm estabelecido desafios aos professores e responsáveis por esta modalidade de ensino na escola, visto que questões externas a ela atravessam os espaços/tempos do reflexionar dos professores impedindo-os, muitas vezes, de praticar/pensar formação continuada a partir de metodologias socializantes, em que seus fazeres pedagógicos cotidianos sejam postos como pontos de partida e de chegada.

Finalizando a proposta deste capítulo, arrisco-me a uma síntese sobre o que se vem apresentando como desafios à formação continuada de professores na educação de jovens e adultos, tendo como pressupostos as ideias de educação continuada e de aprender por toda a vida.

*Desafio epistemológico:* as práticas pedagógicas cotidianas têm demonstrado, quando compreendidas, que é preciso muito mais do que simplesmente uma abordagem técnica para dar conta de processos formativos continuados de professores; bem como tem se tornado necessário avançar no entendimento de que a reflexão crítica é insuficiente para entender as referidas práticas. A formação continuada de professores articulada a princípios filosóficos da educação continuada e do aprender por toda a vida exigirá que, para além da técnica e da

reflexão, reconheçam-se outros tantos e infinitos processos formadores de professores que não se inscrevem nesses registros e indispensáveis ao aprendizado de suas condições humanas e profissionais. A multidimensionalidade de relações, saberes e conhecimentos vivenciados nas práticas pedagógicas cotidianas será capturada na totalidade quando professores e formadores perceberem o emaranho de redes finas (ALVES, 2002) existentes nesses espaços/tempos cotidianos, que tornam possível, pelo movimento assimétrico e instituinte entre elas, a realidade educativa. Este é o desafio epistemológico posto para formar professores na perspectiva da educação continuada e do aprender por toda a vida – reconhecer a realidade educativa escolar em sua complexidade e desenvolver, por esta compreensão, processos formativos.

*Desafio político:* propostas pedagógicas, materiais didáticos, organização curricular na educação de jovens e adultos têm garantido parcialmente melhorias na qualidade do processo ensino aprendizagem e no atendimento ao público dessa modalidade educacional (embora não concorde com este modelo de propostas pedagógicas e organização curricular pensadas externamente, reconheço-as como resultantes de fortes lutas políticas de educadores que militam na educação de jovens e adultos e na educação popular). Contudo, persistem sob essa realidade problemas de continuidade, tanto por parte de professores como de estudantes, causados pela instabilidade e insuficiência de ações políticas que garantam o mínimo de segurança para os envolvidos. A formação continuada, enquanto processo inegociável (PAIVA, 2012) para o bom desempenho de professores e, conseqüentemente dos estudantes, não é uma garantia de políticas educacionais destinadas a essa modalidade, e quando ocorre resume-se, na maioria das vezes, em cursos de *capacitação* com curta duração de carga horária. A tarefa desafiadora é incorporar às políticas públicas de educação de jovens e adultos, assim como foram introduzidos materiais e propostas orientadoras, ações concretas para a formação continuada de professores, com tempo e distribuição de carga horária possível, para que as ações se efetivem.

*Desafio curricular:* o terceiro desafio colocado à formação de professores na perspectiva da educação continuada e do aprender por toda a vida refere-se à organização curricular dos processos formativos, ou seja, se faz necessário pensar conteúdos e metodologias de trabalho com professores, a partir de suas experiências e práticas pedagógicas cotidianas, relacionando em contextos os *percebidos-destacados* como *inéditos-viáveis* (PAIVA, 2012) à formação. Embora o trabalho com práticas pedagógicas seja uma realidade bastante discutida pelos pressupostos da perspectiva crítico reflexiva de formação, percebe-se que há, por seus propositores, uma reflexão sobre práticas e não *a partir e com*

vivências dos *praticantespensantes*, como tem sido o movimento das pesquisas e estudos *nosdoscom* os cotidianos (OLIVEIRA, 2008d). Para essa discussão podem-se compreender currículos como criação cotidiana e não apenas como lista de conteúdos a serem ministrados a grupos específicos de sujeitos em processos de aprendizagem. Os currículos *praticadospensados* incorporam, para além da noção propedêutica de conhecimento escolar, “a ideia de que a vida cotidiana tem seus próprios currículos, expressos nos processos sociais de aprendizagem que permeiam todo o nosso estar no mundo e que nos constituem” (OLIVEIRA, 2007, p. 9).

Os currículos *praticadospensados* (OLIVEIRA, 2012), tomados como aportes da formação continuada de professores, contribuem tanto para que práticas existentes e invisibilizadas sejam reconhecidas, como potencializa e credibiliza seus produtores. Neste sentido, o desafio que se coloca ao processo formativo continuado de professores é pensar ecologicamente os saberes praticados cotidianamente, em relação com outros conhecimentos: acadêmicos, históricos, filosóficos, científicos etc., sem hierarquizá-los.

Cada um dos desafios apresentados institui um conjunto infinito de outros desafios, visto que os sentidos que sustentam e impulsionam a compreensão de formação continuada estão implicados aos pressupostos do projeto de emancipação social, em processo na contemporaneidade. “Nesse projeto, as opções dos participantes da ação pedagógica e a conflitualidade que marca essa ação não são produto apenas de ideias e reflexões. São plenas de emoções, sentimentos e paixões” (OLIVEIRA, 2012, p. 42).

Arrisco-me a afirmar que nos processos formativos continuados de professores da educação de jovens e adultos, os desafios são ainda potencialmente mais graves, considerando a transitoriedade de professores na modalidade; a formação inicial acadêmica que não traduz as especificidades da modalidade – público, contextos, leituras, saberes feitos etc.; a descontinuidade da formação e o retorno frequente ao “tempo zero” (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999) da formação.

O desafio de tornar visíveis práticas pedagógicas cotidianas de professores da EJA em processos de formação continuada exige que, simultaneamente à desinvisibilização, ocorra o enfrentamento dessas problemáticas historicamente instituídas pela dimensão política que regula a modalidade. Desse modo, cuidados com o fazer e o pensar exigem ampla discussão entre os *praticantespensantes* cotidianos, de tal maneira que aprender se torne, para cada um deles, uma necessidade vital e imprescindível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: MOVIMENTOS *EXISTENTES-POSSÍVEIS* À FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EJA

História de um homem é sempre mal contada.

Porque a pessoa é, em todo tempo, ainda nascente.

Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam  
em diversos e transmutáveis homens.

*Mia Couto*

O trabalho com a formação continuada de professores da educação de jovens e adultos é integrante de movimentos *existentes-possíveis* nas práticas sociais e pedagógicas cotidianas em que os *praticantespensantes* estão inseridos. Os referidos movimentos, criados em sintonia com diferentes contextos, pessoas e problemáticas permitem instituir múltiplas práticas de aprendizagem, ampliando a rede de possibilidades do trabalho docente na escola. A diversidade de experiências disponíveis e possíveis nas práticas pedagógicas cotidianas, quando reconhecidas em suas ausências e emergências, se traduzem em inteligibilidades viáveis a processos formativos docentes.

A tradução de práticas cotidianas em inteligibilidades viáveis requer simultaneamente um trabalho intelectual, político e emocional (BOAVENTURA SANTOS, 2002) que entendo ser possível na dialogicidade e complexidade de movimentos que caracterizam as realidades pedagógicas docentes. O *trabalho intelectual* refere-se às acepções em construção e reflexões que os professores disponibilizam de seus contextos formativos anteriores e presentes – acadêmicos, históricos e políticos que são impulsionadores dos *saberesfazerespoderes* pedagógicos cotidianos *pensadospraticados*. Acredito que estes *saberesfazerespoderes* criados nos entrelaçamentos formativos regulados e/ou marginalizados não têm a mesma energia-força da dinâmica do atrito (do encontro, do diálogo, da conversação) possível no coletivo dos professores em processos de formação continuada. Tal como ocorre nas interações entre estudantes, professores e comunidade diariamente, sem previsões, certezas e finalidades objetivas, a dinâmica interativa da formação continuada visa a contribuir com a intelectualidade dos *praticantespensantes* – aspecto indissociável a esta profissão. Assim, pode-se inferir que o trabalho intelectual visa a, por esta perspectiva de reconhecimento das

práticas cotidianas, romper com paradigmas conservadores em que prevalece a unilateralidade e hegemonia do conhecimento científico, produzido fora do âmbito das práticas cotidianas.

O *trabalho político* de tradução das práticas pedagógicas cotidianas ocorre, como dito anteriormente, em simultaneidade, e requer dos *praticantespensantes* o questionamento acerca de como determinado conhecimento ganhou e mantém a primazia sobre tantos outros. O *trabalho político* será de perceber níveis ocultos de colonização existentes nas propostas educacionais que silenciam e invisibilizam práticas pedagógicas cotidianas, ao mesmo tempo em que se credibilizam contra-hegemonias criadas nas interseções entre os diversos saberes. Tudo aquilo que é produzido astutamente pelos professores e com os estudantes, nas escolas, pode ser compreendido como alternativo às imposições feitas por sistemas político-educacionais hegemônicos, em que a cultura democrática representativa já não garante a efetiva participação de todos, em sua diversidade. Aquilo que é produzido nas zonas de *não-ser* (BOAVENTURA SANTOS, 2015) é considerado ilegítimo e inviável ao sistema propedêutico de ensino mantido nas instituições ditas democráticas – as escolas.

A respeito do *trabalho emocional*, a tradução ocorre mediatizada pelo inconformismo sentido pelos *praticantespensantes* em situações de carência, resultante da incompletude e deficiência de um dado conhecimento e de uma dada prática. Considerar o aspecto emocional nesse trabalho de tradução, com vista a torná-lo inteligível é tornar a experiência do outro – sua fala, sentimentos, culturas – possível. A realidade pedagógica não se restringe ao saber formalizado e canônico distribuído em disciplinas nos currículos mínimos da educação escolar; contrariamente, envolve emoções como indignação, amorosidade, solidariedade, companheirismo etc. advindas de crenças e de práticas comunitárias e sociais produzidas para além dos muros da escola.

Traduzir práticas pedagógicas *existentes-possíveis*, com base em pressupostos políticos, intelectuais e emocionais dos *praticantespensantes* requer um trabalho de imaginação sociológica, assente na força e dinâmica do movimento *complexus* que produz os cotidianos, seus agentes, ações e práticas. Refiro-me a um trabalho de imaginação, por compreender que traduzir é reinventar criativamente o existente em possível, ou seja, cavar a estrangeiridade a partir do que nos é ordinário, aparentemente sem força para alterar a realidade.

Assim, considero que os *existentes-possíveis* sentidos nas entrevistas recursivas realizadas com as professoras da educação de jovens e adultos, a partir do trabalho teórico-metodológico feito com a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução são autoformativos e inerentes a processos de *formação continuada* docente. Para

o fim a que se propôs esta pesquisa, organizei quatro movimentos considerados relevantes para começar a entendê-los pela complexidade, ou seja, como são possíveis processos de formação continuada de professores a partir dos pares ausências-existências e emergências-possibilidades.

O primeiro movimento que professores em formação foram desafiados a realizar foi o de *rememorar-reconhecer* práticas pedagógicas cotidianas e, por elas, com apoio da sociologia das ausências, desinvisibilizar *saberesfazeres* produzidos à margem das monoculturas do saber formal. O trabalho permitiu que as diversas atividades não inscritas nas lógicas didáticas instrumentais fossem reconhecidas como válidas, necessárias e mobilizadoras de projetos individuais e sociais de caráter emancipatório. A problemática presente nesse processo foi a de retirar os professores de seus silenciamentos epistemológicos e políticos – estado provocado pela intensa força da colonização político-pedagógica — e, conseqüentemente, potencializá-los para serem anunciadores de suas práticas. Neste sentido, a rememoração se configurou um campo teórico-metodológico específico, no qual professores sentiram-se mais à vontade para dizer-se em suas práticas.

O segundo movimento, *potencializar-valorizar* experiências autoformativas e interativas foi, em suma, interdependente ao primeiro movimento, visto que, após reconhecer práticas pedagógicas marginalizadas, os professores em formação alcançaram pistas, sinais e indícios possíveis de amplificação e reinvenção. Esse movimento teve por fundamento o trabalho com a sociologia das emergências – o não, o ainda-não, as tendências, perigos e possibilidades existentes e possíveis. Ao identificar as potencialidades – apostas e limites —, professores puderam assumir e valorar suas práticas, ampliando o repertório de possibilidades pedagógicas.

O terceiro movimento — *traduzir-compartilhar* coletivamente os *praticadospensados* — esteve relacionado à compreensão de que *prácticateoriaprática* são processos pelos quais e sobre os quais professores criam e desenvolvem a docência. Uma vez reconhecidas e potencializadas, as práticas pedagógicas puderam ser traduzidas e compartilhadas, não apenas como narrativa cotidiana, mas como conteúdo expresso de um processo sistemático de reflexão sobre experiências docentes. Na educação de jovens e adultos, o trabalho de tradução e compartilhamento é cada vez mais necessário para expandir experiências e fortalecer a modalidade de ensino como direito de todos aqueles em processo inicial de escolarização.

O quarto movimento — *reconstruir-emancipar* práticas docentes — teve por finalidade redimensionar-reorganizar-reformar-refazer ações pedagógicas existentes, caracterizadas pelo inconformismo docente (percebidos-destacados). Tratou-se de desativar

forças hegemônicas ainda imperativas nos *espaçotempos* educativos, por meio de ações democratizantes produzidas na interação e reflexão dos processos de formação continuada, entre professores, formadores e demais envolvidos. Reconstruir se põe em simbiose com emancipação, por tratar-se não apenas de uma nova construção, mas de um cindir a partir de situações já existentes-possíveis cotidianamente.

### **Reconhecer-rememorar práticas pedagógicas cotidianas**

Observei, pelas entrevistas recursivas, que existe um pulsar cotidiano e incontrolável nas escolas, que não se deve ignorar ou simplesmente camuflar, quando se faz pesquisa com práticas pedagógicas docentes, especificamente sob uma compreensão sistêmica, pela qual tudo está em complexa interação, em relação (parte-todo, todo-parte) permanente, e que só pode ser compreendida em contextos, no processo, pelo movimento. Assim, as partes e o todo como movimentos interdependentes, não se inferiorizam como propõem algumas racionalidades hegemônicas, com o cartesianismo – sistema em que o todo somente poderá ser analisado pelas propriedades de suas partes.

As diversas redes que se tecem nos cotidianos sociais e culturais são movediças, impossíveis de serem captadas e interpretadas na/pela parte isoladamente ou, somente, a totalidade, sob o risco de ignorar as pequenas relações existentes, ou seja, compreender latências, deslizamentos, entrecruzamentos enquanto movimento constante e irreversível da realidade e de seus componentes, o que faz o pulsar cotidiano.

Embora formas científicas de conhecer e interpretar a realidade tenham tentado a todo custo minimizar o cotidiano e tudo que nele é produzido como marginal, é indiscutível sua importância no processo de conhecimento da realidade. Como poetizaram Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Tony Beloto (1989), “O pulso ainda pulsa, o pulso ainda pulsa”.

É possível, então, entender o pulsar cotidiano escolar, pelo reconhecimento das múltiplas práticas pedagógicas docentes, produzidas à margem e simultaneamente ao saber formalizado e, para compreendê-las em suas especificidades, foi necessário uma imersão profunda nos *espaçotempos* de sua produção. Encharcados da realidade cotidiana escolar – em que cheiros, cores, sentimentos, sentidos, formatos, gostos, pessoas, encontros são, por si mesmos, autoformativos —, percebe-se não serem esses elementos suficientemente transgressivos à realidade da educação de jovens e adultos – modalidade de ensino ainda

carente de compartilhamentos contínuos entre seus *praticantespensantes*. Por isso, processos de formação continuada têm se constituído *espaçotempo* alternativo nos quais professores compartilham e recriam experiências pedagógicas e, assim, traduzem o pulsar cotidiano.

Esse processo de compartilhar e recriar com professores de EJA ocorreu mediatizado pelo par *reconhecer-rememorar*, como movimento pelo qual práticas pedagógicas cotidianas invisibilizadas foram reconhecidas como válidas e consideradas credíveis como experiências existentes. Os professores – *praticantespensantes* cotidianos — assumiram nesse processo sua autonomia, ao serem convocados a lembrar e narrar, rememorando, suas experiências individuais no coletivo do grupo. Cada um teve voz e vez para, ao rememorar as práticas docentes, explicitar carências, incompletudes, ignorâncias, transgressões, saberes marginais, outros critérios, outros inéditos-viáveis, colocando-se em diálogo e disputa epistemológica com demais saberes.

Aventurar-se em processos de formação continuada docente, tomando por base práticas pedagógicas cotidianas e o conhecimento como construção social, partiu do suposto de que professores e formadores assumiriam, como primeira etapa do processo, o reconhecimento de práticas *existentes-possíveis*, utilizando-se metodologicamente de atividades rememorativas e de narrativas dos sujeitos envolvidos.

Uma das entrevistadas da pesquisa – Prof<sup>a</sup>. Dalvanete Pereira —, ao rememorar suas práticas pedagógicas cotidianas, afirmou que ao ingressar como docente na EJA não contava em seu repertório formativo com conteúdos e reflexões específicas para esse público, e confessou ter “aprendido mesmo” com aquelas pessoas na vivência das aulas. Ao fazer esta afirmação, explicitou carências didático-pedagógicas com a modalidade de ensino, e expôs sua incompletude, demonstrando ignorância (no sentido de Boaventura Santos) sobre um saber específico. Dessa forma, abria-se ao diálogo em busca de confrontos que pudessem lhe garantir mais intimidade com as necessidades e expectativas do trabalho docente na modalidade.

Outra marca residual na rememoração da Prof<sup>a</sup>. Dalvanete referiu-se à capacidade transgressiva adotada ao mudar o rumo das aulas. A rigidez curricular imposta nas escolas, aos processos de aprendizagem, frequentemente dificultam processos criativos e impedem o desenvolvimento de práticas mais dinâmicas e relacionadas com o dia a dia dos alunos, situação pedagogicamente rompida por ela ao envolver pessoas, instituições e outras fontes no processo educativo escolar. A rememoração faz emergir um não dito, ou a falta de algo que possa traduzir mais amplamente o sentimento da professora acerca do currículo na EJA. Mesmo não dispondo de conhecimentos específicos no campo, a Prof<sup>a</sup>. Dalvanete percebia



que a produção de conhecimento se dava nas interações entre saberes e que, para isso, precisava fazer sentido real para os alunos, em seus cotidianos sociais.

### **Potencializar-valorizar experiências docentes cotidianas**

Ao reconhecer por meio de processos rememorativos práticas pedagógicas cotidianas existentes, antes invisibilizadas, impulsionou-me a um segundo movimento formativo que sistematizo nesse capítulo. Percebi não ser suficiente apenas reconhecer, mas a necessidade de ir mais além e capturar pistas, indícios e sinais potencialmente possíveis de serem ampliados e reinventados na diversidade existente. Refiro-me ao movimento *potencializar-valorizar* práticas pedagógicas cotidianas possíveis a partir de práticas existentes.

Professores em processo de formação continuada, como os entrevistados, após reconhecerem práticas pedagógicas invisibilizadas, certamente puderam, junto a seus pares, identificar os *ainda-não* de Boaventura Santos (2002), discutindo-os na perspectiva da expansão do presente, evitando desperdícios de experiências e valorizando oportunidades que somente o agora pode favorecer.

O procedimento adotado pelo movimento *potencializar-valorizar* pode gerar uma ação, em processos de formação continuada de mais larga escala, de mapear carências, tendências e latências existentes nas práticas rememoradas pelos professores. Esse processo poderá motivar o formador e os próprios professores a um trabalho de cuidado para que as alternativas disponíveis sejam captadas nas finas redes cotidianas como possibilidades concretas de um futuro que se anuncia no presente. O desafio, portanto, desse movimento, será o de reeducar o olhar pedagógico para que as emergências inscritas no presente sejam reconhecidas e recebam de seus *praticantespensantes* a devida atenção em processos formativos e, assim, possam ser potencializadas.

### **Traduzir-compartilhar coletivamente os *praticadospensados***

Articular a intenção teórico-prática deste movimento fundamental aos processos de formação continuada de professores, exigiu uma compreensão de tradução, para a qual me

vali do procedimento sociológico de Boaventura Santos (2002) – *o trabalho de tradução* e a aceção assumida por Corazza (2015) da didática da tradução.

*Traduzir*, como processo de reinvenção da realidade, em que são criadas inteligibilidades a partir de experiências sociais existentes e possíveis, exigiram do pesquisador refletir sobre algumas questões, apoiado, mais uma vez, em Boaventura Santos (2002).

Partindo dos pressupostos do autor, defini que *traduzir-compartilhar* coletivamente *praticadospensados* implicava articular complexamente as experiências pedagógicas dos entrevistados, sistematizando-as em material epistemológico concreto para usos diversos e em diferentes contextos. No continuado processo de formação possibilitado pelas entrevistas recursivas, considero que, em diálogo, professores e entrevistador chegaram a traduzir suas experiências rememoradas na relação com outros conhecimentos pedagógicos, cada um a seu modo, o que entendo seja resultante de um movimento ininterrupto de ressignificar a *prácticateoriaprática* no fazer cotidiano da educação.

Aos formadores — assim como ao entrevistador que assume a recursividade como fundamento da formação — caberá o desafio de aproximar cada vez mais os professores em formação do universo da escrita acadêmica, por meio da qual as práticas de tradução – como escrita das experiências — possam ser disseminadas, reconhecidas e valorizadas por muitos outros professores e demais profissionais, na complexa rede em que se inserem. Portanto, disponibilizar materiais, escritos, representações como formas de socialização são algumas das preocupações éticas que formadores e pesquisadores empreenderão junto aos professores em formação.

*Traduzir-compartilhar* experiências construídas nas práticas pedagógicas cotidianas na educação de jovens e adultos tem sido tarefa necessária para que a modalidade de ensino conquiste um estatuto de conhecimento pedagógico cada vez mais específico e, assim, possa colaborar com as demandas existentes e possíveis, não se restringindo a esta ou aquela perspectiva teórica. A tradução, compreendida como movimento formativo poderá ir ao encontro de problemas, desejos, necessidades e vontades dos professores, não com o intuito de responder questões, mas a de sempre ajudar na problematização, na interpretação e construção de sentidos e na complexificação dos *saberesfazeres* gestados nas redes de conhecimentos existentes-possíveis nos cotidianos escolares.

Em síntese, compreendo que a tarefa da *formação continuada* será verter, amplificar e recriar práticas cotidianas em experiências pedagógicas renovadas pela reflexão, significando

para os *praticantespensantes* e outros futuros usuários da produção refletida, possíveis recomeços.

### **Reconstruir-emancipar usos docentes**

Os processos de formação continuada de professores na educação de jovens e adultos têm como objetivo principal a *reconstrução-emancipação* das práticas pedagógicas em desenvolvimento. Desafiados por múltiplas questões sociais e culturalmente emergentes, professores reconstróem suas práticas pedagógicas, até mesmo quando esse processo não é conscientemente reconhecido e autorregulado por conhecimentos específicos já adquiridos. Percebe-se, pelas pesquisas desenvolvidas nos/com e os cotidianos escolares desta modalidade de ensino que a diversidade de práticas pedagógicas há muito vem rompendo com modelos clássicos recomendados à docência, mas pouco desses saberes produzidos nas imprevisibilidades e pelas circunstâncias são levados a cabo nos cursos de formação de professores, especialmente naqueles denominados de continuados. Se o movimento último da formação continuada é garantir aos professores qualidade do trabalho pedagógico, será inconcebível pensar essa qualidade sem trazer para o centro das reflexões suas práticas pedagógicas, para que, pelo diálogo, possam reconstruí-las e emancipá-las.

Mas, a reconstrução não é apenas compreendida na reflexão (reconhecimento, potencialização e reinvenção); faz-se necessário percebê-la como movimento emancipatório, ou seja, religando os saberes *praticadospensados* nesses cursos de *formação continuada* às práticas cotidianas — desta feita ampliados e, mais solidariamente, propícios às transformações desejadas.

Assim, o movimento de *reconstruir-emancipar* na formação continuada de professores pode ser compreendido como aposta político-pedagógica na religação de saberes (MORIN, 2010). A questão impulsionadora deste movimento se manterá como a de sempre saber, de que modo os conhecimentos compreendidos em redes de significação formativa podem articular-se à realidade e transformá-la.

Relembrando, para não esquecer, também compreendo que a formação continuada de professores da educação de jovens e adultos, inscrita na filosofia da VI CONFINTEA (2009) — *educação continuada e aprendizagem por toda a vida* — é reconhecida como processo cognitivo-social vital, sem o qual não há aprendizados, porque não há vida. Aprender é, por

esse modo de pensar, condição específica de quem está vivo, interagindo com as relações de interdependências, afetando-as e por elas sendo afetado. “Aprender é um processo criativo que se auto organiza” (ASSMANN, 1998, p. 29) em função dos diversos sistemas os quais se está enredado.

*Reconstruir-emancipar*, por este contexto, constitui o trabalho de reencantamento (ASSMAN, 1988) das práticas pedagógicas, especificamente aquelas que vêm se mantendo desafiadoras ao processo de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos: práticas de leitura e escrita; de participação e socialização de saberes; de continuidade e sucesso escolar; de acompanhamento sistemático etc. Reencantar será possível quando esses desafios, refletidos entre os professores no movimento da formação continuada se transformarem em experiências de aprendizagem, possibilitando a reinvenção e reconstrução personalizada do conhecimento.

Professores da educação de jovens e adultos quando sensibilizados por processos formativos continuados, podem retornar a suas escolas e salas de aula com mais disposição acadêmica e forte desejo de ampliar seus fazeres – porque molhados pelas reflexões, indagações e pelas muitas sugestões compartilhadas entre os pares. As práticas reencantadas, agora, antes protagonizaram a cena, no palco de discussões e de experiências de aprendizagem.

A entrevista da Prof<sup>a</sup>. Maria Selma revelou-me como esse processo do reencantamento se efetiva nas práticas cotidianas da escola. Ela não somente gostava dos encontros de formação, como também fazia questão de demonstrar que muitas atividades vivenciadas entre seus pares e a instituição formadora foram úteis ao seu trabalho docente. Embora o aspecto da “aplicação” ao qual se refere em seu depoimento, não seja um posicionamento reconhecidamente emancipatório, foi possível perceber que práticas cotidianas da professora, após esse processo, foram renovadas, reconstruídas e emancipadas, porque refeitas e repensadas por ela própria, o que reduz o peso do termo "aplicação", inicialmente utilizado. A professora se reencantou ao ser seduzida pela dinâmica da formação, pelos professores formadores e pelas metodologias criadas/utilizadas durante o processo vivenciado.

Por este contexto retomado, é viável afirmar que o movimento de *reconstrução-emancipação* é também um processo de religação de saberes, por meio do qual professores em formação revisitam, reconhecem, potencializam, traduzem e redimensionam seus *saberesfazeres* em experiências de aprendizagem. Pelo postulado de Morin (2010) sobre o pensamento complexo, intuo que o movimento formativo continuado, em rede, corresponde necessariamente a uma reforma, ou a uma revolução no proceder com os conhecimentos

trabalhados na escola, e se organiza em torno de uma luta permanente entre um princípio de ordem, um princípio de desordem e, também, de uma espécie de colaboração entre estes princípios (complexidades, circunstancialidades, hibridismos etc.).

Compreender o reencantamento e a religação como aspectos indissociáveis do movimento *reconstruir-emancipar* e estes como mobilizadores de renovadas práticas pedagógicas, implica pensar recorrente. Emancipação pressupõe dialogicidade entre diferentes *saberesfazeres*, reconhecendo em seus graus de autonomia a inseparabilidade de noções contraditórias sobre e a partir das quais *praticantespensantes* cotidianos desenvolvem ações no mundo. Essas ações comprometidas com a capacidade de reintrodução de subjetividades formadas pelas redes de sujeitos, contribuem com o desenvolvimento da democracia e de relações sociais mais equânimes.

As dimensões do reencantar, religar, redimensionar dialogicamente, inerentes ao movimento *reconstruir-emancipar* são, assim, viáveis à formação continuada de professores da educação de jovens e adultos, pela intervenção pedagógica que cada sujeito reinventa ao retornar a suas práticas cotidianas em sala de aula.

Por tudo isto, creio que o movimento *reconstruir-emancipar* não finaliza uma proposta de formação continuada de professores, mas contrariamente se manifesta como um recomeço possível de outros reconhecimentos-rememorações, potencialização-valorizações, tradução-compartilhamentos numa relação cíclica que se refaz continuamente entre sujeitos, práticas e contextos ricos de complexidades. Também estes movimentos rompem com modelos ensinados/aprendidos de formação continuada de professores que orientam práticas pedagógicas sob prismas fragmentados de conhecimento, mantendo na invisibilidade histórias, pessoas e subjetividades cotidianas. Os mundos existentes-possíveis nos cotidianos escolares, entrelaçados por uma quantidade infinita de outros mundos sociais e culturais podem ser recuperados por estes movimentos que se caracterizam, à luz da complexidade, como processos de formação continuada.

Quando *prácticateoriaprática* são religadas por esses movimentos, como sempre estiveram cotidianamente, os processos de formação continuada de professores não mais ocorrerão de forma dicotômica, ou ainda como promessa de futuro. Cairão por terra perspectivas paradigmáticas herdeiras da modernidade sobre as quais se inibe o reconhecimento do outro, nos *espaçostempos* cotidianos e tudo aquilo que é produzido nas linhas de fuga, nos entre-lugares, nas sinuosidades das práticas pedagógicas na escola.

A busca e criação de outras possibilidades de formação continuada na educação de jovens e adultos, dando conta do que acontece nos cotidianos escolares, a partir da

compreensão de práticas pedagógicas docentes rememoradas, em suas ausências e emergências possibilitaram que esta pesquisa alcançasse, pelos objetivos estabelecidos, a criação de movimentos *complexus* capazes de ajudar as discussões que vêm sendo realizadas neste campo da educação, especificamente sobre formação continuada de professores. As concepções de práticas pedagógicas e de formação continuada foram sendo tecidas e assumiram sentidos diferentes na pesquisa, pelo tratamento histórico e multirreferenciado assumido pela epistemologia da complexidade, pelos estudos dos cotidianos, pela sociologia das ausências, das emergências e pelo trabalho de tradução.

As práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas pelos professores da educação de jovens e adultos demonstraram a riqueza de sentidos e de existentes-possíveis para além do que propriamente foi imaginável capturar. A vida cotidiana de cada um dos sujeitos *praticantespensantes* desta modalidade de ensino, repleta de muitas histórias, de conflitos e de ações sociais que se manifestam e se ampliam a cada dia, pelas reflexões e interações mantidas na escola tornou-se uma vez mais, para cada um deles, experiência singular de aprendizagem. Essas experiências pedagógicas rememoradas ajudaram no combate ao desperdício de saberes; criaram pela reflexão novas compreensões teóricas e outras possibilidades para compreenderem processos de ensino-aprendizagem; e, por fim, fortaleceram docentes comprometidos eticamente com a modalidade de ensino.

Finalizando esta pesquisa explícito, com base nos objetivos anteriormente estabelecidos, algumas sínteses sobre os *sentidos* produzidos durante a pesquisa e os sentimentos que ainda continuam latentes no pesquisador. Sobre as latências, posso afirmar que a realidade pedagógica cotidiana é muito mais ampla e possível do que os sentidos apreendidos na pesquisa, o que me faz restabelecer o desejo de continuar mergulhando profundamente em seu interior e fazer novos entrecruzamentos.

*Sentidos sobre memórias e histórias da educação de jovens e adultos* – revisitar o passado desse campo educacional propiciou identificar hegemonias políticas e pedagógicas, levando-me a compreender processos de negações de direitos a essa população jovem e adulta não alfabetizada e com escolarização apenas inicial. Simultaneamente, foi possível reconhecer contra-hegemonias de grupos populares que lutaram e impulsionaram um conjunto de ações político-pedagógicas à margem dos processos oficiais, suficientemente fortes para resistir e transformar a realidade em que a EJA foi sendo construída. Assim, hegemonias e contra-hegemonias reconhecidas no processo de rememoração da história da educação de jovens e adultos articularam modos de apreender a modalidade de ensino e de desenvolver práticas pedagógicas docentes mais coerentes com o espírito de luta que emana dessa história.

*Sentidos sobre os paradigmas epistemológicos emergentes* – produzir um trabalho de pesquisa com e sobre a educação de jovens e adultos a partir de paradigmas epistemológicos emergentes, tais como: a complexidade, a multirreferencialidade, o pensamento sistêmico, o senso prático, os cotidianos etc. implicou rompimentos e redimensionamentos no pensar, no proceder e no produzir conhecimentos na modalidade. Para além das formas objetivas de conhecer outros mundos possíveis foram capturados pelo paradigma indiciário, invisibilidades desinvisibilizadas e potencializadas como conhecimento credível.

*Sentidos sobre práticas pedagógicas docentes* – é desafiante rememorar práticas pedagógicas e enlaçá-las como dispositivos de pesquisa na educação de jovens e adultos, nomeadamente quando muitas investigações já foram realizadas tendo-as como sistemas de interesse. Penso que as práticas pesquisadas, articuladas em suas redes de subjetividades, credibilizaram diferentes maneiras, valores, crenças, concepções e táticas dos *praticantespensantes* das escolas e da modalidade de ensino.

*Sentidos sobre cotidianos* – compreendendo os cotidianos como *espaçotempo* de criação de conhecimentos e enquanto jogo de fabricação de diferentes práticas individuais e coletivas, a pesquisa realizada *noscom* os cotidianos de professores da EJA possibilitou interpretar lacunas, cindidos, deslizamentos, hibridizações e alguns *ainda-não* existentes, produzidos por professores e alunos em suas jornadas de trabalho na escola.

*Sentidos da formação continuada* – desconstruir compreensões de que a formação continuada se dá no movimento de fora para dentro projetou-se como desafio no percurso e tessitura da pesquisa. O manejo com concepções tecnicistas e *crítico reflexivas* é fortemente influente e determinante na educação de jovens e adultos, inibindo outros movimentos, tais como explicitados na relação de interdependência entre práticas pedagógicas cotidianas pesquisadas e práticas de formação de professores.

Convivendo e trabalhando nessa realidade há mais de 20 anos, pude ter o privilégio de ver (sentir, ouvir, pensar, viver) o que companheiros professores, gestores escolares, supervisores pedagógicos e alunos enfrentaram e vêm enfrentando para dar conta dos problemas e das dificuldades impostas a essa modalidade de ensino. Percebi sentidos bem diferentes da simples escolarização sendo cultivados por alunos e professores em sala de aula, numa tentativa integrada de sobrevivência em uma sociedade que lê e escreve, mas com pouco acesso para aqueles que ainda não dispõem ou dominam este artefato. Vi e ouvi perguntas sem respostas, professores de mãos atadas, jovens e adultos indo e vindo – acreditando e desacreditando da escola; vi gente com esperança e ouvi gente falar de esperanças, de um mundo melhor. Tudo isso atravessou minha vida pessoal e profissional,

deixando na memória o desejo incessante de trazer um pouco dessas experiências para serem contadas, desinvisibilizadas, potencializadas, traduzidas e reconstruídas como movimento possível de formação — minha e de tantos outros professores que trabalham com educação de jovens e adultos.

Assim, concluindo, posso afirmar que as questões discutidas ao longo da pesquisa com professores, sobre práticas pedagógicas cotidianas, sobre formação continuada, sobre epistemologias contemporâneas, sobre diálogos entre diferentes saberes são resultantes de experiências que se cruzam e se implicam pela memória, dando sentidos diferentes à educação de jovens e adultos – prática educativa com a qual me identifico e venho intensificando minhas pesquisas e reflexões, permanentemente.



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (orgs.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (orgs.) **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Trad. Flávia Nascimento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

\_\_\_\_\_. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BERTICELLI, Ireno Antonio. **Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos**. Chapecó: Argos, 2006.

BEISEIGEL, Celso de Ruy. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

\_\_\_\_\_. Ensino público e educação popular. In: PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

BORBA, Sérgio da Costa. **Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador: da conformidade à complexidade**. 2. ed. Maceió: Edufal, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. Tradutores Mateus S. Soares Azevedo; Jaime A. Clasen; Sérgio H. de Freitas Guimarães; Marcus Antunes Penchel; Guilherme J. de Freitas Teixeira e Jairo Veloso Vargas. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. **Constituição Brasileira**. 5 de outubro 1988.

CANÁRIO, Rui. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 2003.

CANDAU, Vera Maria. (org.) **Rumo a uma nova didática**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. (org.) **Didática em questão**. 24. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Trad. Newton Roberval Eichember. São Paulo: Cultrix, 2006.

\_\_\_\_\_. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2005.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: Morar, cozinhar. Trad. Ephraim F. Alves e Lucia Endlich Orth. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAVEAU, A. **Questões para a história do presente**. Trad. Ilka Stern Cohen. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida A.; GERALDI, João Wanderley. **Educação continuada: a política da descontinuidade**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

CONTRERAS, Antonio. **A autonomia dos professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo: uma escrita da diferença. **Rev. Pro-Posições**, v. 26, n. 1(76), p. 105-122, jan./abr. 2015.

COUTO, Mia. **Cada homem é uma raça**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?**: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2013.

\_\_\_\_\_. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FÁVERO, Osmar. Referências sobre materiais didáticos para a educação popular. In: PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lucia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lucia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário de língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Desafios da pesquisa no cotidiano da/na escola. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges. (orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GERMANO, Willington; PAIVA, Marlúcia. Educação popular no Rio Grande do Norte: 1958-1964. **Fascículos Educação de Jovens e Adultos**: recuperar 50 anos para avançar. n. 2,

Diário de Natal/Secretaria de Estado da Educação da Cultura e dos Desportos. Natal, mai/2005.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Gêneros e Formação).

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *In: Revista Brasileira de Educação*. n. 14, maio/ago. 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HART, Carl. **Um preço muito alto**: a jornada de um neurocientista que desafia nossa visão sobre drogas. Trad. Clóvis Marques. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

IRELAND, Timothy D.; SPEZIA, Carlos Humberto (orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KALMAN, Judith. **La importância del contexto em la alfabetización**. Texto basado em la conferencia magistral presentada em el 8 de septiembre, 2000 em Morelia, Michoacán, com motivo del dia internacionalde la alfabetización.

LARROSA, Jorge Bondía. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19., p. 20-28, jan./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. **História e memória**: memória. Trad. Ruy Oliveira. vol. II. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBANEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LINHARES, Célia Frazão Soares. (org.). **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U. 2013.

MAFESOLI, Michel. **No fundo das aparências.** Trad. Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva.** Trad. Aluizio R. Trinta. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10. 1 CD.

MATUI, Jiron. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino.** São Paulo: Moderna, 1995.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Trad. Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano.** Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas, São Paulo: Editora Psy, 1995.

MATURANA, Humberto; PAZ DÁVILA, Ximena. Ética e desenvolvimento sustentável: caminhos para a construção de uma nova sociedade. Trad. Karla Demoly. **Revista Psicologia & sociedade**, v. 16, n. 2, p. 102-110, set./dez. 2004.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade.** São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Questões Fundamentais da Educação; 8).

MOREIRA, Marco Antonio. A epistemologia de Maturana. **Revista Ciência & Educação**, v. 10, n. 3, p. 597-606, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividades**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, Alfredo, ALMEIDA, Elimar Pinheiro de. **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

\_\_\_\_\_. (org.). **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Trad. Flávia Nascimento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **Inteligência da complexidade**: epistemologia e pragmática. Trad. João Duarte. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2009. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

MOURA, Tânia Maria de Melo. Os estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPed (2000-2005). In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO/SP, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. (org.) **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2005.

\_\_\_\_\_. Certeau e as de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (orgs.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008b.

\_\_\_\_\_. Currículos praticados, emancipação social e democracia no cotidiano da escola: um relato de pesquisa. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lucia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008c.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008d.

\_\_\_\_\_. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008f.

\_\_\_\_\_. Currículo em tempos de globalização: desigualdades, diferenças, exclusões. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti (orgs.). **Globalização, interculturalidades e currículo na cena escolar**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii. FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Petrópolis: DP *et alii*, 2008a.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, SGARBI, Paulo. (orgs.). **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008e.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos em tempo de VI Confinte: por “uma didática da invenção”. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (orgs.). **Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: Nau Editora: EDUR, 2011.

PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I, v. 21, n. 37, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

PELLANDA, Nilze Maria Campos. **Maturana & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 (Coleção Pensadores & Educação).

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal; AZEVEDO, Joanir Gomes de. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 2002.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Trad. Monique Augras. In: **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Biblioteca Básica).

RIBEIRO, Vera Maria Mazagão. **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 1997.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain Fraçois [et al]. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte**. Trad. Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Bedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

\_\_\_\_\_. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. (org.). **As vozes do mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <[www.boaventuradesousasantos.pt](http://www.boaventuradesousasantos.pt)>. Acesso em: 23 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 26. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1992.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMELKES, Sylvia. Interculturalidad y educación de jóvenes e adultos. p. 651-660. In: **La educación de adultos y las cuestiones sociales**. Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL, 2008.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Francisco Canindé da. **Os currículos praticados nos cotidianos da EJA**: regulações e emancipações. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2012.

SILVA, Francisco Canindé da; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Pesquisa colaborativa: uma proposição integradora. In: PAIVA, Jane; PINHEIRO, Rosa Aparecida. (org.). **Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA**: ações plurais, sentidos singulares. Natal, RN: EDUFRRN, 2011.

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

SOARES, Andreia Cristina da Silva; PAIVA, Jane; BARCELOS, Luciana Bandeira. **Educação continuada, qualidade e diversidade**: um olhar complexo sobre os aprendentes jovens e adultos. Revista Debates em educação. Maceió, v. 6, n. 11, jan./jun. 2014

UNESCO. **Marco de Ação de Belém**. VI Conferência sobre Educação de Adultos. Belém/Pará, Brasil, 2009.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 10. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

VIEZZER, Moema. **Se me deixam falar**. Trad. Antonio Bizelli. 5. ed. São Paulo: Símbolo, S/D.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica, *eBookLibris*, 2002. Endereço eletrônico: <eBooksBrasil.org>. Acesso em: 30 set. 2014.

VON FOERSTER, Heinz. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividades**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VÓVIO, Cláudia Lemos; MOURA, Mayara Patrícia. **Fundamentos de educação de jovens e adultos**. Brasília: Serviço Social da Indústria – SESI, 2001.

ZACCUR, Edwiges. Metodologias abertas a iterâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, Regina Leite. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: ZEICHENER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (orgs.). **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.