



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6725 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

**CURRÍCULOS PENSADOS PRATICADOS NA EJA: UMA ABORDAGEM PLURAL**  
Francisco Canindé da Silva - UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPQ

## **CURRÍCULOS *PENSADOS PRATICADOS* NA EJA: UMA ABORDAGEM PLURAL**

### **1 INTRODUÇÃO**

O trabalho tem por finalidade apresentar resultado de uma pesquisa desenvolvida a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UERN (2019-2020), que tem como tema central “Currículos pensados-praticados nos cotidianos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJA: redes horizontais de *saberes-fazer-es-valores*”.

Por meio do referido projeto, objetivamos entender os currículos pensados-praticados na EJA, enquanto conjunto de ações plurais tecidas no coletivo da escola, capturando pelos movimentos metodológicos assumidos no projeto, práticas curriculares emancipatórias na EJA. Nesse sentido, realizamos a seleção dos referenciais teóricos, percebendo concepções de conhecimento e emancipação social inscritos no paradigma emergente das ciências contemporâneas (SANTOS, 2002, 2009), com quem vimos construindo reflexões acerca da EJA. Além deste, produzimos reflexões acerca de percebidos-destacados (FREIRE, 1987), bem como trabalhamos com as concepções de currículos *pensados-praticados* de Oliveira (2012) e as pesquisas *nos-dos-com* os cotidianos de Alves, Andrade e Caldas (2019). Estas últimas apresentam seis movimentos teóricos-metodológicos que consideramos importantes para a pesquisa nos cotidianos escolares: (i) o sentimento de mundo; (ii) ir sempre além do já sabido; (iii) criar nossos *personagens-conceituais*; (iv) narrar a vida e literaturizar a ciência; (v) *ecce femina*; (vi) a circulação dos *conhecimentos-significações* como necessidade.

Trata-se de um outro olhar, outro modo de pensar as *práticas-teóricas*, considerando

outras experiências produzidas pelos sujeitos que estão para além do já conhecido, considerando as múltiplas relações em que são tecidos esses conhecimentos da vida social de todos os praticantes.

Do ponto de vista do *paradigma dominante* e do *paradigma emergente* entendemos com Santos (2009) ser necessário superar o cientificismo nascido com a ciência da natureza no século XVI que tanto influencia e determina o que é conhecimento válido e não válido. O referido autor apresenta como alternativa, um trabalho sociológico de desinvizibilização de saberes existentes nos cotidianos sociais que se tecem para além da marca autoritária da ciência clássica.

Neste trabalho, apresentamos uma reflexão a partir destes dois paradigmas, destacando as possibilidades de como perceber-destacar (FREIRE, 1987) as múltiplas redes horizontais nas práticas curriculares cotidianas da EJA. O mergulho com todos os sentidos (ALVES, 2008) no texto de Santos (2009) contribuiu para que pudéssemos delimitar as seguintes noções articuladoras para o debate acerca de currículos *pensados/praticados* na EJA: *conhecimento-regulação*; *desinvizibilização de saberes*; *conhecimento-emancipação*; *conhecimento prudente*.

As reflexões resultantes desse mergulho nos possibilitou pensar e entender os cotidianos escolares da EJA, em simbiose com as práticas sociais dos praticantes, maneiras diferenciadas de ver o que acontece nestes *espaçostempos* de aprendizagem enquanto práticas curriculares não autorizadas, possíveis de emancipação social.

## 2 METODOLOGIA

O trabalho metodológico assumido para esse texto se organizou em torno da leitura dialogada e interpretativa do texto “Quando as estátuas olham para os pés” de Santos (2009), um dos fundamentos teóricos do projeto. Essa escolha se deu em parte pela evidência da Pandemia do COVID-19 que acometeu o planeta e impossibilitou que realizássemos o trabalho de campo previsto na escola de EJA.

Os encontros para leitura do texto aconteceram via *Google Meet*, semanalmente, sendo evidenciadas noções que considerávamos relevantes a discussão curricular na EJA e a construção de redes horizontais de *saberes/fazer*es como previsto no projeto. Percebemos-destacamos as noções de conhecimento, conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação como construção de um projeto de modernidade iniciado no século XVI e a noção de conhecimento prudente como construção social emergente das redes de lutas cotidianas vivenciadas pelos sujeitos sociais.

Os referidos encontros propiciaram reflexões quanto ao pensar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) para além dos currículos pensados de cima para baixo, principalmente reconhecendo como saber os conhecimentos que estas pessoas produzem em sua comunidade, fora dos espaços autorizados.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escola cumpre sua função social enquanto propulsora de saberes selecionados pré-ativamente, definindo o que considera conhecimento válido a ser aprendido pelos estudantes, crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos. Essas definições advêm de documentos curriculares (PCN, BNCC e outros) que normatizam o que deve ser ensinado/aprendido em um determinado tempo (ano/série).

Essa lógica preside a organização escolar e curricular desde o início do século XIX

quando a escola pública, laica e gratuita começa a se tornar uma realidade para os grupos populares. Para além da crítica feita ao reprodutivismo que concebe esse modelo mecânico de escola, reconhecemos que este também é um espaço de múltiplas aprendizagens, tecidas para além da formalidade prescrita. Contudo, o reconhecimento destes múltiplos saberes, exige pressupostos teórico-metodológicos que ajudem na desinvisibilização e valorização destas práticas cotidianas escolares. Implica, portanto, em fundamentos epistemológicos que caracterizem o que denominamos de conhecimento.

De acordo com Santos (2009), a ciência clássica moderna se organizou em torno de dois paradigmas de conhecimento: do conhecimento-regulação e do conhecimento-emancipação, sendo que no primeiro há uma predominância do princípio cognitivo-instrumental sobre o princípio da comunidade, ou seja, o saber das ciências naturais, exatas e positivas predominam em relação aos saberes filosóficos, culturais cotidianos.

No segundo paradigma, a ideia de emancipação está vinculada necessariamente ao domínio do saber da ciência clássica - cognitivo-instrumental. É emancipado o indivíduo que domina o saber e a técnica da ciência. Contudo, é o saber da comunidade (invisibilizado) que produzirá outros saberes relevantes a sobrevivência dos indivíduos, formando continuamente redes de resistência e emancipação social.

Para a compreensão destes paradigmas, é fundamental entendermos a noção de *desinvisibilização* assumida por Santos (2002), ao afirmar que o saberes produzidos na comunidade, que não estão inscritos na formalidade da ciência clássica existem e são possíveis de reconhecimento e valorização.

Nesse entendimento, consideramos que os saberes que circulam na escola são curriculares - *pensadospraticados* -, cujas relações só poderão ser fortalecidas se desinvisibilizadas em suas práticas cotidianas. Por isso, nossa pesquisa considerou que a diversidade de saberes existentes nos espaços sociais e educativos escolares se misturam e estabelecem uma rede horizontal de conhecimentos. Assim, entendemos que as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos implica desinvisibilização, valorização e potencialização de diferentes conhecimentos, o que vem se caracterizando para Santos (2009) de conhecimento prudente.

Assim, a pesquisa desenvolvida a partir de uma abordagem plural possibilitou compreender que para além dos aspectos quantificadores existem práticas sociais sendo produzidas em diversos contextos sociais que driblam a lógica racional do conhecimento-regulação (colonialista, hegemônico, cientificista). A não valorização ou não reconhecimento destes saberes produzidos em outros espaços, implica a desvalorização de crenças e práticas sociais nas quais mulheres e homens estão inseridos produzindo sua suas existências e sendo produzidos por elas.

No contexto da EJA, este movimento implica em reduzir processos de aprender a contextos estruturais definidos a priori, na tentativa mais moldar o público, classificando enquanto aqueles que tem capacidade para aprender e os que não conseguem aprender, ou ainda, os que querem e os que nada querem. Essa classificação dicotômica elimina a possibilidade de reconhecimento de um conhecimento prudente, que segundo Santos (2009) refere-se a análise das últimas coisas, do que acontece frivolumente nos *espaçostempos* cotidianos resultantes da ação de quem está agindo.

A leitura atenta, dialogada e interpretativa das concepções de conhecimento-regulação, conhecimento-emancipação e conhecimento prudente a partir da análise dos paradigmas dominante e emergente, interseccionada as leituras no campo da EJA (PAIVA, 2012; 2013; OLIVEIRA, 2009; SOARES, 2008; BARRETO, 2006) revela outros modos de

pensar os espaços escolares para o público atendido nesta modalidade de ensino.

Partindo dessa compreensão, podemos associar as disciplinas da matriz curricular estabelecidas para as etapas de ensino na EJA, as características do conhecimento cognitivo-instrumental (SANTOS, 2009), excluindo um conjunto de saberes produzidos pelos sujeitos na comunidade. Esse conhecimento emancipatório é definido pelo referido autor, como já descrito, de conhecimento prudente, ou seja, como conhecimento resultante da experiência social, e não deve ser desperdiçado.

Dessa maneira, aprendemos com Santos (2009) que a ciência moderna, orientadora de matrizes curriculares adotadas pela escola, desconsidera o sujeito enquanto ser pensante, ou seja, desconsidera a experiência dos sujeitos e sua relação com o mundo. Para o autor, todo conhecimento é autoconhecimento e sujeito/objeto são produzidos simultaneamente. “[...]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” (SANTOS, 2009, p. 84).

A análise reflexiva nos possibilitou perceber outras maneiras de produzir conhecimento, reconhecendo que a aprendizagem também acontece a partir de conhecimentos construídos no senso comum (solidário, reencantado, participativo, emancipatório, prudente) tecidos em cotidianos comuns, por pessoas comuns.

Desse modo, passamos a pensar a temática de pesquisa como algo que acontece no processo caótico e não apenas do ponto de vista dos resultados quantitativos, comprovados pela métrica de resultados de avaliações externas.

Aprendemos com Alves, Andrade e Caldas (2019), que os *espaçotempos* da pesquisa não estão limitados apenas ao que está institucionalizado, ao contrário, exige que entendamos, a partir das muitas teorias que temos a disposição capacidades de resignificação do que sabemos para aprendermos a ver a realidade cotidiana por outros prismas.

A reflexão propositiva à EJA possibilita-nos compreender que não somente os saberes cognitivos-instrumentais podem dar conta da formação continuada das mulheres e homens, estudantes e professores desta modalidade de ensino. Todas estas pessoas aprendem por toda a vida, e o *espaçotempo* de escolarização é um desses momentos de tessitura das redes horizontais de saberes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos possibilitou pensar os *espaçotempos* das escolas como lugar de múltiplas aprendizagens. Como espaço-lugar em que são produzidos diversos e diferentes conhecimentos, que se enredam formando redes horizontais de *saberesfazerespoderes* e lutas, redes que se estendem continuamente a partir dos múltiplos sentidos e significações que os praticantes cotidianos das escolas de EJA atribuem ao processo de aprender.

Pensar as redes existentes-possíveis na EJA vem nos exigindo um aprendizado permanente da abordagem das pesquisas *nosdoscom os cotidianos*, para as quais todas as vivências e relações dos sujeitos (alunos e professores) ocupam espaços de discussão curricular - planejamento, formação continuada e momentos de avaliação. Suas histórias de vida, de não-alfabetização, de docência, de limitações econômicas, de táticas operacionais e astúcias cotidianas assumem posição articuladora nas redes e nos currículos *pensadospraticados* na escola.

Os currículos *pensadospraticados* são, portanto, forjados nas redes horizontais de

*saberesfazerespoderes*, aproximando-se da intimidade compreensiva de como cada um dos praticantes da escola de EJA fabrica e ou encara os currículos existentes na escola. Assim, o inusitado, a complexidade e as maneiras não-autorizadas vividas no *espaçotempo* escolar por alunos e professores da EJA representam possibilidades de um conhecimento emancipatório que não se encontra no fim de uma jornada de formação escolar, mas se organiza a partir das urgências narradas por estudantes e professores desta modalidade de ensino.

## 6 PALAVRAS-CHAVE:

Currículos *pensadospraticados*. Conhecimento-regulação. Conhecimento-emancipação. Conhecimento prudente. Redes horizontais.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. ANDRADE, Nívea; CALDAS Alessandra Nunes. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. PEIXOTO, Leonardo Ferreira. SUSSEKIND, Maria Luiza. **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019.

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.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. A organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

PAIVA, Jane. Formação docente para educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. In: **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.21, n.37, jan./jun. 2012.

PAIVA, Jane; SALES, Sandra Regina. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? In: **arquivos analíticos de políticas educativas Revista acadêmica, avaliada por pares, independente, de acesso aberto, e multilíngue**. Dossiê Educação de Jovens e Adultos; aprendizagem no século XXI. *Arizona State University*, v. 21, n. 69, set. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível

em: . Acesso em: 12 agos. 2020.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD-MEC/UNESCO, 2008.