



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

VALÉRIA CAMPOS CAVALCANTE

**(DES)INVISIBILIZANDO OS CURRÍCULOS DA EJA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
MACEIÓ**

**Maceió, AL.
2017**

VALÉRIA CAMPOS CAVALCANTE

**(DES)INVISIBILIZANDO OS CURRÍCULOS DA EJA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
MACEIÓ**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas.

**Maceió, AL.
2017**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

C376d Cavalcante, Valéria Campos.
(Des) invisibilizando os currículos na EJA de escolas públicas de Maceió /
Valéria Campos Cavalcante. – 2017.
184 f. : il.

Orientadora: Marinaide Lima de Queiroz Freitas.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió,
2017.

Bibliografia: f. 174-184.

1. Educação de jovens e adultos – Cotidiano escolar. 2. Educação de jovens
e adultos – Currículos. 3. Estudantes – Construção de saberes. I. Título.

CDU: 374.7

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

(DES)INVISIBILIZANDO OS CURRÍCULOS NA EJA DE ESCOLAS PÚBLICAS
DE MACEIÓ

VALÉRIA CAMPOS CAVALCANTE

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 23 de outubro de 2017.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira (UERJ e UNESA)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite (Universidade do
Porto)
(Examinadora Externa)



Prof. Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)



Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)

Assim como Freire (1970), dedico: Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

Aos meus pais Audálio e Cléia (*In memoriam*). Por todo amor e carinho.

Ao meu filho Julio Cesar e meu marido Antenor, e a toda minha família pela paciência de minhas ausências.

Ao grupo de pesquisa MULTIEJA que me auxiliou na construção da identidade como pesquisadora.

À Prof^a. Dr^a. Marinaide Lima de Queiroz Freitas que acreditou em mim e em meu trabalho. Os meus votos de eterna gratidão.

Ao Prof^o. Dr. Paulo Marinho por ter me incentivado e auxiliado, desde o início, para a elaboração deste trabalho. Os meus votos de eterna gratidão.

À Prof^a. Dr^a. Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite pela contribuição neste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Inês Barbosa de Oliveira (UERJ) pela contribuição neste trabalho

À Prof^a. Dr^a. Neiza de Lurdes Frederico Fumes (UFAL) pela contribuição neste trabalho.

Às minhas amigas pelas palavras de incentivo, em especial a: Janayna, Adriana, Irani, Bela, Karla, e Paulinha

RESUMO

CAVALCANTE, Valéria Campos. **(Des)invisibilizando os currículos da EJA em escolas públicas de Maceió**. 2017. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2017.

Este trabalho tem como foco de estudo os currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2003), vivenciados em duas escolas da Educação de Jovens e Adultos, situadas em Maceió – *loci* desta investigação, que pertenceram ao Observatório Alagoano de Leitura na EJA e produziram os *corpora*, advindos das salas de aula. Nesta pesquisa rompemos com a ideia de *explicar*, o que nos fez optar pela tradução (SANTOS, 2002). O objetivo central desta tese foi compreender nos cotidianos escolares da EJA, a existência ou não de rupturas nos currículos *pensadospraticados*, em salas de aula. Para o alcance desse objetivo, problematizamos: Em que medida as escolas da EJA de Maceió constroem currículos inéditos/democráticos que extrapolam as propostas curriculares oficiais. Para responder a essa indagação optamos pela abordagem do cotidiano, com base em pesquisadores como: Alves, (2001, 2002); Certeau, (1994, 1996); Ferrazo (2007, 2008, 2013) e Oliveira (2003, 2012). Realizamos, também, diálogos com Santos (2000, 2001, 2002, 2003) focalizando as Sociologias das Ausências e Emergências, e o Ainda-Não, e com Freire (1992, 1996, 2000), desvelando os conceitos de educação problematizadora e diálogo. Nas traduções realizadas emergiram as posturas dialógicas das professoras que ao fazerem *usos* das propostas curriculares oficiais as resignificaram, e construíram currículos inéditos/democráticos e reais. Essas novas configurações curriculares basearam-se no diálogo (FREIRE, 1996) em sala de aula, a partir das redes de conhecimentos dos *praticantespensantes*, suas experiências e seus *saberesfazeres*. É importante ressaltar que mesmo tendo extrapolado as propostas oficiais, os eventos nas salas de aula centraram-se no diálogo e no respeito aos saberes dos estudantes, e há que se afirmar que as escolas da EJA pesquisadas ainda se encontram distantes do processo de emancipação social proclamada por Santos (2002). Nesse sentido, o cotidiano escolar da EJA nos demonstrou a presença do Ainda-Não, que está vinculado à *Sociologia das Emergências*, substituindo o vazio da invisibilidade dos sujeitos nos currículos, por um futuro próximo, no qual estarão presentes possibilidades plurais e concretas, que se vão construindo numa perspectiva futura.

Palavras-chave: EJA, Cotidianos, Currículos *pensadospraticados*, *Saberesfazeres*

ABSTRACT

CAVALCANTE, Valéria Campos. **(Des)invisibilizando os currículos da EJA em escolas públicas de Maceió**. 2017. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2017.

This work is focused on the curriculum thoughtfully practiced (OLIVEIRA, 2003), experienced in the classrooms of the Education of Young and Adults, belonging to the Alagoan Reading Observatory in the EJA. In this work we break with the idea of explaining, which made us choose the translation (SANTOS, 2002). The central objective of this thesis is to understand in the school daily of the EJA, the existence or not of ruptures in the thoughtful curricula, in classrooms. In order to reach the objective, we discuss: To what extent do the EJA schools in Maceió construct unpublished / democratic curricula that go beyond official curricular proposals. To answer this question, we opted for the daily approach, based on researchers such as: Alves, (2001, 2002); Certeau, (1994, 1996); Ferrazo (2007, 2008, 2013). In order to broaden the discussions about the curricula built in the EJA classrooms, we conducted dialogues with Oliveira (2003, 2012), focusing on the Sociologies of Absences and Emergences, and Still-We are not looking for Santos (2000, 2001, 2002, 2003) and in Freire (1992, 1996, 2000), we unveil concepts of problematizing education and dialogue. In the translations carried out, the dialogical positions of the teachers emerged, which, when making use of the official curricular proposals, reconfigured them, constructing unpublished / democratic and real curricula. These new curricular configurations were based on the dialogue (Freire, 1996) in the classroom, from the knowledge networks of the practicing thinkers, their experiences and their know-how. It is important to note that even though the official proposals have been extrapolated, and that the events in the classrooms have focused on the dialogue and respect for the students' knowledge, it must be said that the EJA schools in Alagoas are still far of the social emancipation process proclaimed by Santos (2002), in this sense, the school daily life of the EJA showed us the presence of the Still-No that is linked to the sociology of emergencies, replacing the emptiness of invisibility of the subjects in the curricula, for a near future in which will be present plural and concrete possibilities, which are being built today, in the perspective of a future trend.

Keywords: EJA, Everyday, Curriculum thoughtful, Knowledge.

RESUMEN

CAVALCANTE, Valéria Campos. **(Des)invisibilizando os currículos da EJA em escolas públicas de Maceió.** (2017. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2017.

Este trabajo tiene como foco de estudio los currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2003), vivenciados en las aulas de la Educación de Jóvenes y Adultos, pertenecientes al Observatorio Alagoano de Lectura en la EJA. En este trabajo rompimos con la idea de explicar, lo que nos hizo optar por la traducción (SANTOS, 2002). El objetivo central de esta tesis es comprender en los cotidianos escolares de la EJA, la existencia o no de rupturas en los currículos *pensadospraticados*, en aulas. Para el logro del objetivo, problematizamos: En qué medida las escuelas de la EJA de Maceió construyen currículo inéditos / democráticos que extrapolan las propuestas curriculares oficiales. Para responder a esa indagación optamos por el abordaje de lo cotidiano, con base en investigadores como: Alves, (2001, 2002); Certeau, (1994, 1996); Ferrazo (2007, 2008, 2013). Para ampliar las discusiones sobre los currículos construidos en las aulas de la EJA, realizamos diálogos con Oliveira (2003, 2012), enfocando las Sociologías de las Ausencias y las Emergencias, y el Todavía-No buscamos Santos (2000, 2001, 2002, 2003), y en Freire (1992, 1996, 2000), desvelamos conceptos de educación problematizadora y diálogo. En las traducciones realizadas surgieron las posturas dialógicas de las profesoras que al realizar usos de las propuestas curriculares oficiales las resignificaron, construyendo currículos inéditos / democráticos y reales. Estas nuevas configuraciones curriculares se basaron en el diálogo (FREIRE, 1996) en el aula, a partir de las redes de conocimientos de los practicantes, sus experiencias y sus conocimientos. Es importante resaltar que incluso habiendo extrapolado las propuestas oficiales, y que los eventos en las aulas se centraron en el diálogo y en el respeto a los saberes de los estudiantes, hay que afirmar que las escuelas de la EJA, en Alagoas, todavía se encuentran distantes del proceso emancipación social proclamada por Santos (2002), en este sentido, el cotidiano escolar de la EJA nos demostró la presencia del Todavía-No que está vinculado a la sociología de las emergencias, sustituyendo el vacío de la invisibilidad de los sujetos en los currículos, por un futuro próximo en el futuro, que estarán presentes posibilidades plurales y concretas, que se van construyendo ya en los días actuales, en una perspectiva de una tendencia futura.

Palabras clave: EJA, Cotidianos, Currículos *pensadospráticos*, Saberes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa e contracapa do <i>Segundo Guia de Leitura</i>	74
Figura 2 - <i>Cartilha Viver e lutar</i> , 1ª lição.....	77
Figura 3 - <i>Cartilha Viver e lutar</i> , 2ª lição.....	79
Figura 4 - Modelo de família.....	84
Figura 5 - Rádio e TV – fontes de entretenimento.....	85
Figura 6 - Futebol e ideologia.....	86
Figura 7 - Certidão de nascimento – gênero textual burocrático.....	93
Figura 8 - Modelos familiares mutantes.....	94
Figura 9 - Análise do mundo do trabalho.....	97
Figura 10 - Demonstrativo de analfabetismo nacional, regional e local.....	100
Figura 11 - Estrutura da rede temática.....	113
Figura 12 - Taxa de alfabetização de jovens de 15 anos ou mais no país.....	127
Figura 13 — Temática – Negação dos direitos de pessoas com deficiência.....	133
Figura 14 — Temática – Direito de ser criança.....	139
Figura 15 — Temática – Biografia.....	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Objetivos e metas do PEE-AL.....	119
Quadro 2 — Números do analfabetismo em Alagoas.....	123
Quadro 3 — Matrículas em EJA (2010-2015).....	124
Quadro 4 — Metas e estratégias propostas.....	127
Quadro 5 — Temática – História de vida.....	143

LISTA DE TABELA

Tabela 1 — Matrículas em EJA no período 2009-2013 em Alagoas.....	89
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	OS TEÓRICOS ENVOLVIDOS NAS TEIAS DA PESQUISA.....	21
2.1	Contribuições de Certeau (1994): cotidianos e artes de fazer.....	21
2.2	Contribuições de Alves (2001, 2002, 2008, 2010): <i>redes saberesfazeres</i>	25
2.3	Contribuições de Ferraço (2001, 2003, 2008): sujeitos do cotidiano da EJA como <i>autores autoras da pesquisa</i>	27
2.4	Contribuições de Oliveira (2003, 2008, 2009, 2012): currículos <i>pensados praticados</i>	29
2.5	Contribuições de Freire (1979, 1980, 1992, 1996): educação e diálogo.....	33
3	OS FIOS METODOLÓGICOS TECIDOS NA PESQUISA.....	46
3.1	Observatório Alagoano de Leitura em EJA: <i>pesquisa formação, corpus e procedimentos</i>	49
3.1.1	<i>Pesquisa formação</i> no espaço escolar: os fios construídos com/no Observatório Alagoano de Leitura em EJA.....	51
3.2	Mergulho nos cotidianos da EJA.....	53
3.3	Os <i>espaços tempos da investigação</i>	58
3.3.1	Os <i>pensantes praticantes</i> : suas histórias, suas identidades.....	59
4	4. CURRÍCULOS DA EJA: UMA TRAJETÓRIA EM BUSCA DE IDENTIDADE.....	66
4.1	A desumanização nos currículos da EJA.....	68
4.2	O currículo da EJA/EDA no Brasil: rupturas, retrocessos, avanços, invisibilidades.....	71
4.2.1	Tentativas de rupturas e avanços.....	73
4.2.2	O currículo da EJA na ditadura militar – retrocessos/invisibilidades: presença da razão metonímica.....	80
4.2.3	Currículo da EJA – redemocratização do país: buscando outros caminhos.....	86
4.3	A Educação de Jovens e Adultos em Alagoas: invisibilidades e ausências.....	97
4.3.1	Alagoas a “capitania da cana” sem escolas, sem professores.....	99
4.3.2	EDA no cenário educacional alagoano: ainda ausências e marginalidades.....	103
4.4	A EJA em Alagoas após a Constituição de 1988: institucionalização como discurso que não se efetiva em políticas públicas.....	108
4.4.1	A EJA no município de Maceió: perspectivas e possibilidades.....	108

4.4.2	A EJA na rede estadual de Alagoas: caminhos possíveis.....	113
4.4.2.1	Plano Plurianual: 1996 a 1999.....	114
4.4.2.2	Plano Estadual de Educação de Alagoas (PPE/AL): 1998 a 2006.....	114
4.4.2.3	Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE/AL): 2005 a 2015.....	117
4.5	A atualidade da EJA em Alagoas e suas perspectivas: descentralização e Plano Estadual de Educação 2015-2025.....	119
5	(DES)INVISIBILIZANDO OS CURRÍCULOS <i>PENSADOSPRATICADOS</i> NAS ESCOLAS DA EJA EM MACEIÓ.....	129
5.1	 Currículos <i>pensadospraticados</i> na EJA.....	130
5.1.1	Evento 1 – Profª. Carla – 04 de julho de 2014 – Escola Pérola – Temática: Integração e valorização.....	130
5.1.2	Evento 2 – Profª. Andréia – 08 de julho de 2014 – Escola Rubi – Temática: Direito de ser criança.....	136
5.1.3	Evento 3 – Profª. Andréia – 22 de julho de 2014 – Escola Rubi – Temática: Poema Das pedras – Cora Coralina.....	142
5.1.4	Evento 4 – Profª. Carla – 29 de julho de 2014 – Escola Pérola – Temática: Biografia.....	149
6	 CURRÍCULOS DA EJA: CONSTRUINDO IDENTIDADES E (RE)INICIANDO A ESCUTA DOS SUJEITOS.....	157
6.1	 Ecologização dos saberes no Observatório Alagoano de Leitura em EJA: tecendo currículos a partir da escuta dos atores.....	162
7	 CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
	REFERÊNCIAS.....	173

1 INTRODUÇÃO

A EJA entrelaçada na rede da minha vida

Das Pedras

*Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta
e no alto subi.
Teci um tapete floreado
e no sonho me perdi.
Uma estrada,
um leito,
uma casa,
um companheiro.
Tudo de pedra.
Entre pedras
cresceu a minha poesia.
Minha vida...
Quebrando pedras
e plantando flores.
Entre pedras que me esmagavam
Levantei a pedra rude
dos meus versos.*

(Cora Coralina)

Quatro anos se passaram e nos encontramos concluindo esta tese, e ao apresentarmos as tessituras da pesquisa realizada na abordagem *nos/dos/com* os cotidianos das escolas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que revelam sensibilidades e limites que fizeram/fazem parte da nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional, enquanto ser inconcluso fazemos como diz Cora Coralina (2008) no poema acima: *Ajuntei todas as pedras, que vieram sobre mim.*

Em 2001 ingressamos nas Redes municipal de Maceió e do Estado de Alagoas, quase que concomitantemente, por meio de concursos públicos, para atuarmos como professora da Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os primeiros contatos efetivos com a EJA institucional deram-se nesse mesmo ano, no contexto da Rede Municipal de Maceió, na Escola de Ensino Fundamental Dr. Balthazar de Mendonça, situada na periferia urbana da capital, sem nenhuma experiência na referida modalidade.

Nessa mesma época, começamos com muitas inquietações, a participar da Formação Continuada oferecida na Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed), especificamente pelo então Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja)¹, o que contribuiu para melhor compreendermos a nossa prática e os sujeitos com os quais dialogávamos cotidianamente. No entanto, ainda havia muitas angústias diante da nossa limitação como alfabetizadora. Essas angústias foram de certa forma amenizadas com repetidas leituras do livro de Paulo Freire, denominado *Pedagogia da autonomia* (2002) e tivemos clareza que a opção como professora era efetivamente a EJA.

O ano de 2001 também nos proporcionou o ingresso na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), ao realizar um sonho, sobretudo, quando adentramos na sala de aula pela primeira vez como estudante de ensino superior, esperança que alimentara desde a infância ainda na cidade de Santana do Ipanema, situada no sertão alagoano.

A caminhada de quatro anos no Curso de Letras nos deu uma excelente formação teórica e a interação com professores exigentes, que nos prepararam para estudos posteriores. No entanto, nos deixou uma grande lacuna com relação ao como alfabetizar, o que aumentou a nossa angústia de ser professora de uma turma de EJA.

Após a conclusão do curso de Letras em 2005 fizemos matrícula como aluna especial do Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) do Centro de Educação do (Cedu) e cursamos a disciplina *Leitura e Cognição*. Nas aulas da referida disciplina havia muitas discussões específicas sobre o ensino de leitura, os gêneros textuais, o processamento da leitura e o papel do leitor, discussões que nos permitiram rever nossa prática sob diversos aspectos, inclusive sobre como alfabetizar.

Ainda no ano de 2005, a Ufal ofertou um curso de pós-graduação *lato sensu* em Formação de professores de EJA. Esse curso foi oferecido para professores que atuavam com/na modalidade, nas redes públicas de ensino, quesito no qual me inseria. Após selecionada tivemos contatos com diversos estudiosos da área, e aprofundamos os estudos sobre Paulo Freire, entre outros. Em 2006, para concluir a Especialização, construímos um projeto que permitiu defender a monografia que articulava a área de Leitura e a EJA, o que nos estimulou a tentar a seleção no Mestrado, no Programa já mencionado, quando obtivemos êxito.

No curso de Mestrado (re)significamos muitas questões aprendidas no curso de Magistério, como, também, as que faziam parte da nossa trajetória como aluna. Permitiu

¹ Denominado a partir de 2016 de Coordenadoria de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Cejai).

experienciar a *teoriaprática* nessa nova caminhada acadêmica. Buscamos mergulhar o máximo na vida acadêmica e iniciamos a participação em dois grupos de pesquisa: Teoria e Práticas na EJA e o Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja). Em 2009, defendemos a dissertação, que teve como título: *Leitura na educação de jovens e adultos: um estudo de eventos e práticas de letramento em salas de aula do 1º segmento*.

Ainda em 2009 fomos convidadas a sair da escola e atuar como responsável por escolas de EJA e pela formação de seus professores na então 13ª Coordenadoria Regional de Educação de Alagoas², (13ª CRE) denominada a partir de 2014 de Gerência Regional de Educação (Gere)³. Essa função instigou-nos a buscar mais formação, sobretudo na área da Educação de Jovens e Adultos, o que possibilitou significar e (re)significar a prática aprendida e experienciada.

Em 2010, nos envolvemos como colaboradora no projeto de pesquisa: *A leitura e a formação de leitores no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização em educação de jovens e adultos* (2010/2015), financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes, Edital nº. 38 de 2010), tendo como *loci* quatro escolas públicas situadas em Maceió, sendo duas municipais e duas estaduais. Nesse contexto, articulado à referida pesquisa, surgiu o Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos⁴, como parte das ações do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal), situado no Centro de Educação (Cedu), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Esta pesquisa colaborativa tem sua gênese em inquietações advindas de nossa experiência docente na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), aos sermos desafiadas a propor metodologias de investigação que pudessem estabelecer uma relação mais orgânica entre as atividades de pesquisa e ensino, e dialogar com futuros professores, no processo de formação inicial dos estudantes de Pedagogia e com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto de formação continuada. Busca aproximar universidade-escola de

² Em 2014, passou a ser 1ª CRE.

³ Essas Gere foram originárias de 15 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), que se caracterizavam como uma instância governamental intermediária entre a SEEE - AL e a escola. Possuíam a incumbência de monitorar, manter e avaliar os trabalhos realizados pelas unidades de ensino e agiam como mediadoras dos conflitos vivenciados pelos sujeitos inseridos nas comunidades escolares.

⁴ O Grupo de Trabalho do Observatório envolveu: 11 professoras, sendo 04 objeto de estudo e bolsistas da Capes, com atuação em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de EJA; 04 bolsistas Capes, 03 bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Ações Afirmativas (Pibic), todos estudantes, predominantemente, do curso de Pedagogia e um bolsista Capes com formação em jornalismo, para o apoio logístico as ações de filmagens, edição e elaboração do videodocumentário; 03 pesquisadoras da Ufal, em nível de coordenação da pesquisa, que atuaram com executores e fizeram uma coordenação colegiada e 03 pesquisadoras colaboradoras, sendo duas, também, professoras da Ufal e uma técnica da Secretária Executiva de Educação do Estado de Alagoas, que em 2014 inseriu-se com professora no quadro docente da Ufal.

modo a contribuir, (re)significar e (des)naturalizar ambas as formações (CAVALCANTE; FREITAS; SANTOS, 2016).

Essa inserção no Observatório ampliou nossas fronteiras de atuação como formadora de professores da EJA, possibilitando-nos tecer uma vasta rede de conhecimentos e fazer o movimento *prácticateoriaprática* (ALVES, 2010), e tivemos a possibilidade de, a partir das práticas cotidianas, buscar propostas para (re)significá-las. A vivência possibilitou-nos, também, a formação para a vida, fato que nos proporcionou a percepção de que temos um tempo próprio, singular e que, acima de tudo, o tempo é vida, diferente a cada instante, para cada um de nós. A pesquisa como experiência viabilizou em nós um olhar estético, sensível, diferente para a ciência moderna fazendo das reflexões na/da/com a pesquisa, aprendizagens cotidianas.

Em 2011, nos inserimos como professora de Ensino Superior no Centro Universitário de Maceió (Cesmac), onde atuamos no Curso de Pedagogia, nas disciplinas EJA, Avaliação da Aprendizagem e Alfabetização e Letramento. E no Curso de Biologia ministramos aulas de Gestão Escolar e Projeto Político-Pedagógico. Nessa oportunidade realizamos um projeto de extensão denominado: *Oportunidades de alfabetização para moradores do Bolão*, que é uma favela que circunda o referido Centro Universitário. O projeto tinha como objetivo alfabetizar os moradores, que por vários motivos, não tinham tido ainda acesso à escola.

No final de 2013 integramos, como aluna de doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Cedu/Ufal, com a pesquisa intitulada *A biblioteca escolar como espaço de formação de leitores na educação de jovens e adultos*, que teve como foco as quatro escolas envolvidas no *Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos*. Na sequência “levantamos [profissionalmente] uma escada muito alta e no alto subi”, conforme nos diz Cora Coralina, no poema em epígrafe, e nos tornamos, por meio de concurso público, professora da Universidade Federal de Alagoas, no câmpus Arapiraca/Penedo.

No percurso do doutorado, integramos o Programa de Cooperação Acadêmica (Procad/Casadinho, 2012/2017), entre a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), cuja proposta de pesquisa envolvia os eixos temáticos Educação Continuada, Currículo e Práticas Culturais. Nesse contexto, participamos da disciplina Seminário de Pesquisa em EJA na qual tivemos contato com pesquisadores, até então não estudados como:

Alves (2001, 2002); Certeau (1994, 1996); Ferrazo (2007, 2008), Oliveira (2003, 2012)⁵, Santos (2000, 2001, 2008) entre outros.

Diante dessas leituras, da vivência no Observatório e como participante com/nas outras iniciativas do Procad/Casadinho, como seminários e sessões conversas com os pesquisadores visitantes, sobretudo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), surgiram muitas inquietações e a possibilidade de reconhecer criações curriculares cotidianas e seu potencial emancipatório.

Isso nos instigou a propor um novo projeto de pesquisa doutoral denominado: *(Des)invisibilizando os currículos da EJA em escolas públicas de Maceió*, com o objetivo de compreender nos cotidianos escolares, a existência ou não de rupturas com a cultura hegemônica nos currículos *pensadospraticados*, em salas de aula da EJA. Os *loci* da pesquisa foram duas escolas pertencentes ao Observatório, sendo uma municipal e outra estadual, ambas situadas em Maceió.

Para o alcance do objetivo, problematizamos: *Em que medida as escolas da EJA de Maceió constroem currículos inéditos/democráticos que extrapolam as propostas curriculares oficiais?* Essa problematização desdobrou-se nas seguintes indagações: *Como se desenvolvem os currículos nas salas de aula da EJA nas escolas pesquisadas? Que práticas pedagógicas são utilizadas pelas professoras de modo a permitir ou não aos estudantes a construção de saberes, considerando as suas manifestações e valorização de suas culturas?*

Os currículos escolares, nesta tese, são entendidos como construtos forjados na imprevisibilidade do cotidiano, que está à sombra das obviedades curriculares, evidenciando a ilusão do previsível, acolhendo a concretude do inesperado, transformando o redundante em diferente.

Na tessitura deste estudo emergiram diversas redes de conhecimentos nas/das escolas de EJA, tecidas a partir de diálogos em salas de aula com os *praticantespensantes* estudantes e professoras⁶, que consideramos coautoras na/da pesquisa. Neste estudo assumimos a abordagem nos/dos/com os cotidianos Alves (2001, 2002); Certeau (1994, 1996); Ferrazo (2007, 2008, 2013) e Oliveira (2003, 2012). Buscamos em Santos (2000, 2001, 2008) e em Freire (1969, 1979, 1992, 1996) subsídios para a discussão sobre a (des)invisibilidade dos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) nas escolas investigadas.

⁵ Sobretudo a partir da leitura de OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, FAPERJ, 2012.

⁶ Em nossa pesquisa nas quatro escolas todas as participantes são do gênero feminino.

Nesse percurso tecemos as teias que surgiram e as utilizamos na organização do trabalho, como forma de constituir a estrutura desta tese, ao lembrarmos sempre do entrelaçamento existente entre as partes. A Primeira Seção é esta onde apresentamos a síntese do trabalho, já na Segunda Seção dialogamos com os teóricos que nos auxiliaram a melhor compreender os cotidianos das escolas da EJA em Alagoas e aqueles que nos permitiram refletir sobre as criações curriculares e a traduzir se houve nas salas de aula da modalidade rupturas com as propostas oficiais, mencionados no parágrafo anterior.

Na Terceira Seção focamos a abordagem metodológica da pesquisa, com ênfase nos/dos/com os cotidianos escolares, os modos como tecemos os fios desta tese, e detalhamos as “artes de fazer” (CERTEAU, 1994).

E na Quarta Seção narramos as temporalidades tecidas na EJA, especificamente no Estado de Alagoas, quando avaliamos os fatores que impediram e ainda impedem que a EJA deixe de ser considerada como uma educação compensatória, que luta para sobreviver, e da mesma forma, comentamos sobre a modalidade em Maceió.

Já na Quinta Seção buscamos indícios da existência de práticas curriculares nas salas de aula da EJA observadas, que precisam ser visibilizadas por serem diferentes do previsto e, principalmente, por valorizarem as experiências sociais dos estudantes na criação curricular cotidiana, permitindo-nos entrever seus significados libertadores.

Na Sexta e última Seção são explicitados historicamente como os currículos foram construídos na/da EJA dos anos de 1940 a 2011/2015, quando, por meio das ações realizadas no Observatório; comentamos sobre os currículos construídos nas salas de aula da EJA, em Maceió, a partir da escuta dos *praticantespensantes* como criadores de currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2003).

Esperamos que esta tese contribua para que os professores de EJA reflitam sobre a sua identidade cientes de seu papel social, e tenham condições de decidir sobre o que e como ensinar, ao valorizar as redes de saberes trazidas pelos demais sujeitos da/na escola, e compreenderem as diferentes maneiras de fazer e de dizer (CERTEAU, 1994).

Nossa intenção é contribuir para que os professores de EJA entendam que no cotidiano escolar, criam-se currículos *pensadospraticados* democráticos, com condições de gerar mudanças na prática pedagógica individual e coletiva deles e dos estudantes e, que diante do diálogo em sala de aula surgem currículos democráticos.

2 OS TEÓRICOS ENVOLVIDOS NAS TEIAS DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos as leituras realizadas sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos ao dialogarmos com Certeau (1996, 2012); Alves (2001, 2002, 2008, 2010), Ferrazo (2003, 2008); Oliveira (2003, 2009). Acrescentamos, também, os diálogos com Santos (2000, 2001, 2002, 2003) e Freire (1992, 1993, 1994, 1996), para melhor entendermos os currículos tecidos nos/dos/com/os cotidianos nas salas de aula da EJA. Consideramos que nossa opção por Santos (2000, 2002) e, sobretudo Freire (1992, 1996), é essencial a nossa reflexão em torno dos dados produzidos.

2.1 Contribuições de Certeau (1994): cotidianos e artes de fazer

A leitura que realizamos de Certeau (1994) nos instigou muito a trazê-lo nesta tese e destacar primeiramente as suas contribuições no sentido de mostrar que, no cotidiano das escolas da EJA, não há um conformismo generalizado em que ocorre o consumo das ideias, valores e produtos pelos anônimos sujeitos do cotidiano que não agem de maneira passiva e uniforme.

Entendemos que, para colocarmo-nos “à caça” dos indícios de uma lógica de produção de ação de sujeitos reais nas práticas cotidianas que encarnam os currículos, faz-se necessário seguir “pistas” das astúcias cotidianas de criação identitária dos saberes e fazeres. Nos usos singulares, para além do mero consumo, das regras e normas que procuram delimitar a ação dos sujeitos.

Sendo assim, acreditamos que os *saberesfazeres* dos *praticantespensantes* nas escolas da EJA podem ocorrer a partir dos *usos*⁷ e das *táticas* utilizadas por esses praticantes, que se configuram como modificadores das regras e das relações entre o suposto poder das estruturas e dos dominantes e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos.

Uma das discussões importantes que o autor nos traz é a distinção entre táticas e estratégias (CERTEAU, 1994, p. 99-100), e define estratégias como “[...] o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”. Completa afirmando que:

⁷ Adotamos aqui a interpretação utilizada por Michael de Certeau (1994) para a palavra, empregando-a com o sentido de reconhecer “ações” que “organizam o trabalho de formigas do consumo” (p. 93). Este sentido se distancia do sentido geralmente utilizado para a palavra designando procedimentos estereotipados de um grupo “seus usos e costumes”.

A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização ‘estratégica’ procura em primeiro lugar distinguir de um ‘ambiente’ ‘um próprio’, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar (CERTEAU, 1994, p. 101).

Nesse sentido, Certeau (1994) coloca em evidência como a estratégia é vinculada ao poder hegemônico e dominante. No contexto educacional da EJA compreendemos que as estratégias são utilizadas por escolas e secretarias para manter o controle sobre aqueles que tentam dominar. Entendemos como exemplo o currículo oficial como imposição, nas salas de aula da modalidade. Diante dessa tentativa de imposição, os *praticantespensantes* das escolas da EJA, em muitas circunstâncias utilizam táticas que lhes permitem burlar as estratégias, conforme afirma Certeau (1994, p. 100):

[...]. A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’, [...] e no espaço por ele controlado. 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’(grifo do autor) e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas.

Assim sendo, os sujeitos ordinários, pessoas comuns, que no dizer de Certeau (1994), produzem modos singulares de caminhar no “território do outro” e colocam em ação um jogo sutil de táticas de enfrentamento, que manifestam uma forma de resistência moral e política. As táticas de praticantes (CERTEAU, 1994), são uma sabedoria elaborada a partir da vivência e da reflexão sobre os acontecimentos.

É de se compreender que nos cotidianos das salas de aula da EJA os *praticantespensantes* podem apropriar-se, captar as pressões, alterando-as transformando-as em invenções cotidianas, inéditas e irrepetíveis. Isso, porque no dizer de Certeau (1994, p. 32):

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia, nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente [...] O Cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível.

O autor nos ajuda a enxergar as múltiplas produções dos sujeitos ordinários da EJA que praticaram/praticam e habitaram/habitam os cotidianos das escolas estudadas. Fomos entendendo nessa leitura, que nas construções curriculares cotidianas há sempre os *usos* que os *praticantespensantes* fazem dos currículos oficiais, permitindo-lhes apropriações e ressignificações imprevisíveis, incontrolláveis, modificadoras de pretensões previstas na origem, no planejamento, na idealização das coisas. Nesse sentido, consideramos importante distinguirmos os conceitos de lugar e espaço, conforme citação abaixo:

[...] lugar é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define. Um lugar é, portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.

Existe espaço sempre que se tomam em conta os vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais, ou de proximidades contratuais (CERTEAU, 1994, p. 201-203).

Esse contexto ou espaço em Certeau (1994) é modificado pelas transformações, sendo assim, o espaço é o lugar praticado. A rua, o aeroporto, uma praça ou uma escola são transformadas em espaço pelas pessoas: pedestres, viajantes, estudantes que nele circulam e dão vida àquele lugar.

Nestes espaços, os “consumidores” utilizam astúcias para sobreviver, compondo uma “rede de uma antidisciplina” que aparece como “resistência” em relação às propostas curriculares prescritas oficialmente. Compreendemos, também, que existe com frequência uma intenção de subversão nas maneiras de usar os currículos prescritos. Ou seja, pelas invenções cotidianas, pelas maneiras de fazer diferenciadas os estudantes e professores criam inúmeras metamorfoses, segundo seus interesses, usando as possibilidades a seu modo, as regras que supostamente consomem.

Nesse aspecto, percebemos que as produções curriculares de estudantes e professoras nas salas da EJA observadas trouxeram possibilidades de vivenciarem “suas astúcias, suas táticas seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarías, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em sua quase invisibilidade” (CERTEAU, 1994, p. 94).

Nesta investigação, constatamos as formas como as professoras e estudantes da EJA foram reorganizando/redimensionando o currículo oficial, fora da perspectiva de meros

consumidores, assumindo a posição de usuários, críticos construtores. A sala de aula é assim um espaço de exercício de autonomia dos sujeitos sociais que se foi se desenhando de maneira democrática, como criação cotidiana. Vejamos o diálogo entre a professora Andrea (PA) e alguns estudantes (E1, E2, E3..., E8...), em sala de aula, quando esta trabalhou o poema Das pedras de Cora Coralina (09 de agosto de 2014), expresso no exemplo que se segue:

E4 – Quando a senhora tava lendo eu fiquei aqui pensando, parece com minha vida, **porque eu também tive que ajuntar muitas pedras na vida.**

E5 – Eu também dona B [referindo-se a uma colega idosa], pensei na minha vida **eu também fiquei pensando quando eu ainda morava no interior, eu sofri muito, primeiro com meu pai depois com meu casamento.**

PA – Isso gente, veja só é da vida dela que a Cora tá falando né, mas ela também não ficou só no sofrimento não, ela conseguiu superar tudo não foi? **Ela diz que quebrou as pedras.**

E8 – É professora, mas **isso não é fácil pra gente que é pobre né professora?** (grifos nossos).

(BANCO DE DADOS DO OBSERVATÓRIO ALAGOANO DE LEITURA NA EJA, 2014).

Observamos no diálogo acima, que foi construído um processo de interação relacionando as identidades dos estudantes a partir das suas experiências de vida, que foram marcantes, com o poema da escritora. É de salientar que na EJA as mulheres interrompem seus estudos repetidas vezes, tanto pelo machismo dos pais como dos maridos, entre outros motivos o que tem se tornado um fato comum, mas não naturalizado. Em momentos como esse e em tantos outros acontecidos em outras aulas, os *praticantepensantes* produziram conhecimentos.

Nesse contexto, Certeau (1994), ajudou-nos a perceber a forma da “escola da EJA”, a sua lógica constituída historicamente que reage aos currículos prescritos, constituindo as suas próprias leis e suas representações num outro registro, entendendo que os *praticantepensantes* buscam currículos *pensadospraticados*, construídos cotidianamente, nas salas de aula.

Os *praticantepensantes* usam sabedoria, táticas, artes de fazer – maneiras de utilizar o sistema e suas imposições –, constituindo resistências, “manobras” entre forças desiguais. Os *usos táticos* se desviam de modo sorrateiro das determinações e se utilizam de suas brechas para criar novos modos de viver o cotidiano escolar. Dessa forma, consideramos que as *táticas* representam a capacidade de desviar, contornar ou burlar.

Compreendemos que Certeau (1994) contribui para evidenciarmos a atividade de “fazer com”, ou seja, os movimentos astuciosos das práticas, suas táticas e suas maneiras de utilizar os produtos impostos por um lugar de poder. Estratagemas dos dominados que

empreendem seus combates – silenciosos e sem propósitos políticos bem aceitos – para virar as regras de um contrato coercitivo favorável apenas aos fortes. Seguimos com Alves (2001) sobre as redes de *saberesfazeres* tecidos cotidianamente nas salas de aula da EJA.

2.2 Contribuições de Alves (2001, 2002, 2008, 2010): redes de *saberesfazeres*

Ao observar a prática em sala de aula, nos interessava, neste estudo, as relações que eram estabelecidas nas aulas, bem como as redes de *saberesfazeres* e poderes entrelaçados nos currículos construídos cotidianamente, que aconteciam nesses *espaçostempos*, onde aconteciam também a interação entre as professoras e os estudantes, os processos de produção, a partilha dos conhecimentos curriculares, dentre outros acontecimentos.

Esta pesquisa assumiu uma concepção democrática de se fazer investigação, uma vez que todos/as participantes tiveram suas vozes respeitadas, a partir da validação dos seus saberes “[...] ao contrário da formação aprendida e desenvolvida em tantas pesquisas do campo educacional que, de maneira muito frequente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando o cotidiano como *espaçotempo* de saber e criação [...]” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 260).

Essas pesquisadoras nos ensinam que devemos reafirmar o cotidiano,

[...] como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e, sobretudo, como espaço-tempo de grande diversidade e de conhecimentos até então desconhecidos (p. 260).

Com base nesses ensinamentos, voltamos nossa atenção para os acontecimentos diários; tentamos desinvisibilizar os currículos “não formais” construídos diariamente, e que tradicionalmente são silenciados. Estávamos com a nossa atenção voltada para os detalhes do cotidiano das salas de aula da EJA, incorporando o lugar da pesquisa como *espaçotempo* de criação de conhecimentos válidos para todos os envolvidos. Nesse contexto, assumimos que:

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes ou pipocam como rizomas os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, rompendo as fronteiras e transversalizando as teorias que no momento se mostram mais pertinentes, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas, sobretudo como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não havia sido atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano. Isso exige um processo de negação das próprias teorias e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final, quando outra verdade as/os substituir. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem possivelmente negadas, se não por nós, por outros ou outras que depois de

nós virão, para nosso desespero, com a bagagem sobre teorias e as práticas de pesquisa que fomos/forem pela vida acumulado (ALVES; GARCIA, 2002, p. 265).

Nessa perspectiva, caminhamos e buscamos sempre:

[...] entender, de maneira diferente do aprendido (que já sabemos não dar conta do que buscamos), as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano de modo geral, exige que estejamos dispostos/as a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que sejamos capazes de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, captando sutilezas sonoras, sentindo a variedade de sabores, tocando coisas e pessoas e nos deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que estão em cada ponto de nosso caminho diário e aprendendo a ler o corpo, este desconhecido que tantos sinais incompreensíveis nos dá (ALVES; GARCIA, 2002, p. 261).

Os *praticantepensantes* nos ajudaram a sentir/vivenciar os pormenores dos currículos realizados nas salas de aula da EJA. Especificando as contribuições das professoras compreendemos que suas narrativas nos deram pistas e revelaram fatos que possibilitaram entender os saberes trazidos pelos estudantes.

Com os apoios de Alves (2001, 2002, 2008, 2010) compreendemos que os acontecimentos no espaço escolar “[...] são, sempre – mesmo quando achamos que não são –, articulados uns aos outros, embora de modo desigual e com diferentes intensidades, e se inter-influenciando, permanentemente” (ALVES, 2010, p. 55). Não podemos desconsiderar as múltiplas produções dos sujeitos que praticam e habitam os cotidianos das escolas.

Na tentativa de superar a perspectiva de observadora passiva que descreve, apenas, os acontecimentos, tínhamos clareza que o nosso papel deveria ser de pesquisadora/*praticantepensante* imersa no cotidiano escolar, configurando-nos no sentido de:

[...] compreender como os sujeitos das práticas tecem seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o fazer curricular cotidiano e as lógicas de tecer conhecimentos nas redes cotidianas, as das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas, dentre tantas (ALVES, 2002, p. 17).

Assim, fomos nos fortalecendo na compreensão, sobretudo na metáfora da rede, referendada por Alves (2002) a qual aponta que os *praticantes* desenvolvem conhecimentos em extensas e poderosas redes de contatos, comunicação e informações, não agindo somente enquanto consumidores. Mas no uso que fazem do que é criado pela ciência e pela técnica, assumem sempre o lugar de *criador*, para muito além da passividade e da disciplina. Alves (2002), também nos chamou a atenção para observação das trajetórias docentes, e suas

atuações, e nós ampliamos na tentativa de validar as redes de *saberesfazeres* construídas cotidianamente nas salas de aula da EJA e:

[...] fomos compondo sentidos sobre: a relação professor-aluno; o papel do professor/professora na escola e na sociedade; como conduzir uma aula, bem como as tão diferentes aulas que precisamos fazer acontecer em toda a nossa vida profissional; onde procurar o melhor apoio para conduzir uma aula e todas elas; como encontrar, em um momento inesperado, uma resposta que não sabíamos que sabíamos [...]. (p. 64).

Em Alves (2001), fomos despertadas para que o nosso olhar permanecesse, durante a caminhada desta pesquisa, sempre debruçado sobre *as teoriaspráticas* produtoras de imagens e narrativas agenciadoras de currículos, buscando entender quais as principais características dessas redes ao serem tecidas com outros tantos cotidianos em que vivem esses sujeitos. Ainda, seguindo a concepção de Alves (2001) e a construção de conhecimento no cotidiano escolar da EJA, optamos por trazer na sequência, os escritos do pesquisador Ferrazzo (2001, 2003, 2008) que nos permitiu ampliar a concepção de pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares.

2.3 Contribuições de Ferrazzo (2001, 2003, 2008): sujeitos do cotidiano da EJA como autoresautoras da pesquisa

Ferrazzo (2003, 2008) é um dos pesquisadores que junto com Alves (2011) nos auxiliou a enxergar que os conhecimentos dos estudantes devem contar com um lugar próprio nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, conseqüentemente, compreendendo que deve haver um predomínio da valorização dos saberes dos estudantes no que se refere aos conhecimentos importantes na escola. Escolhemos, então, prosseguir e ampliar trajetórias como *professoraspesquisadoras*, trilhando outros caminhos, que Ferrazzo (2001) nos fez compreender, ao mostrar-nos que:

[...] Nossa metodologia de estudo da [da/na] escola é fortemente centrada na vida cotidiana [...] Uma metodologia de pesquisa das práticas concretas e das artimanhas produzidas e compartilhadas [...]. Neste enfoque metodológico, assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida (p. 103).

E fomos aprendendo a

[...] garantir em nossos estudos ‘com’ os cotidianos escolares [...] assumir os sujeitos [...] não só como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos autores autoras, reconhecidos em seus discursos. [...] ou seja, os textos e discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos das autoras autores que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes (p. 103).

Tentamos, portanto, mostrar as aproximações entre as redes tecidas pelos sujeitos da EJA e os sentidos que esses conhecimentos provocam nos cotidianos das escolas, reconhecendo ainda a impossibilidade de total apreensão ou análise dessas redes, por serem sempre inéditas e inesperadas. Sobre esse aspecto Ferrazo (2004) afirma que há, nas pesquisas que envolvem o cotidiano, uma infinidade de práticas, significações, narrativas, e que são feitos alguns “recortes” com a tentativa de problematizar as marcas encontradas. “De fato, sempre estamos dando nossas versões particulares e coletivas desses fatos. E não há como ser diferente” (FERRAÇO, 2004, p. 86).

Assumimos ainda a partir de Ferrazo (2004) e Oliveira (2003), que a dimensão do currículo vai muito além das prescrições escritas e formais impostas às escolas, como parâmetros e propostas curriculares, livros didáticos, calendários de datas específicas entre outros textos, estando muito mais relacionado aos usos que desses documentos são feitos e às criações e relações que emergem das práticas. Para Ferrazo (2004, p.85), os currículos realizados são “redes de *fazeressaberes*, de *discursospráticas*, compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos”.

Podemos ampliar ainda a defesa de que o currículo escolar da/na EJA deve estar para além do currículo oficial, devendo ser organizado considerando as vozes dos sujeitos estudantes e professores, o contexto em que estão inseridos; as comunidades em que vivem, as práticas culturais e sociais com que têm contato em suas comunidades, em suas motivações e expectativas em relação à escola, entre outros. Estamos assumindo que “[...] as escolas públicas como lugares onde, apesar de todas as pressões sofridas, a esperança ainda é um dado de vida. também queremos, de antemão, deixar registrado nosso otimismo em relação às escolas e aos seus sujeitos” (FERRAÇO, 2004, p. 79).

Diante desses pressupostos podemos afirmar que as transformações necessárias no currículo da escola da EJA, em Alagoas só se efetivarão a partir da valorização das decisões

tomadas por aqueles que fazem a escola; trata-se de dialogar e valorizar seus sujeitos como autores das propostas curriculares inovadoras e,

[...] considerar a importância de esse diálogo ser ampliado, envolvendo aqueles que vivem, convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam, estão, nesses cotidianos. Isso, não por uma questão de ‘boa vontade’ ou ‘gratidão’, mas por uma condição de as pesquisas ‘com’ os cotidianos não se tornarem estéreis, tediosas, soníferas ou, no máximo, como as propriedades da água: insípida, incolor e inodora. Ainda aqui, não se trata de usar fragmentos, trechos, das falas desses sujeitos como ilustrações do nosso discurso, assim como fazemos com os discursos dos teóricos legitimados pela academia. Trata-se de entender que também aqueles que vivem, de fato, esses cotidianos são os legítimos autores autoras dos discursos ‘com’ os cotidianos (FERRAÇO, 2007, p.78).

Defendemos que deve existir maior aproximação das redes que envolvem os sujeitos das escolas por meio de suas *teoriaspráticas* produtoras de conversações e narrativas agenciadoras de currículos, buscando entender quais são os principais sentidos partilhados nessas redes tecidas com outros tantos cotidianos em que vivem esses sujeitos (FERRAÇO, 2011). Assim, o autor nos permitiu confirmar que os conhecimentos populares devem ser visualizados e reconhecidos no currículo escolar da EJA, nos movimentos das redes de *saberesfazeres* que tecem as relações nos cotidianos dessas escolas. Ao aprofundar as discussões sobre os currículos *pensadospraticados* nas salas de aula da EJA buscamos os estudos de Oliveira (2003), conforme exposto a seguir.

2.4 Contribuições de Oliveira (2003, 2008, 2009, 2012): currículos *pensadospraticados*

É por acreditar que a EJA necessita de novas possibilidades educativas mais democráticas, que buscamos fundamentos nos estudos de Oliveira (2012) que nos permitiram visualizar outras possibilidades de currículos para/na EJA. Consideramos que os estudos com/nos/dos os cotidianos nos indicaram relações mais ecológicas entre saberes e culturas diferentes que dialogam em sala de aula, entre conhecimentos antes hierarquizados, reconhecendo a validade e a necessidade circunstancial de todos para o sucesso da proposta de trabalho.

Percebemos, por meio das leituras que fizemos dessa pesquisadora que os currículos *pensadospraticados* nas diferentes turmas envolvidas podem ser considerados criações cotidianas de currículo, em virtude das diferentes interlocuções promovidas, diferentemente do que pressupõem as normas curriculares.

Os currículos *pensadospraticados* possuem potenciais democráticos e justos porque promovem relações ecológicas, por meio de experiências de horizontalização/ecologização (OLIVEIRA, 2012) e aguçou a nossa curiosidade epistemológica para lermos Santos (2002). Nessa direção a autora (2003, p. 2) destaca que:

Os estudos do cotidiano vêm procurando, justamente, recuperar a importância daquilo que não integra as estatísticas e regulamentações para redefinir o próprio cotidiano, superando a ideia, ainda dominante, de que este resume-se ao espaço do *senso comum* e da *regulação*. Recuperando os aspectos singulares e qualitativos de práticas, aparentemente repetidas *ad infinitum*, percebemos que, na forma de fazer cada uma dessas atividades, nunca há repetição. Em sua infinita rebeldia, o cotidiano não se deixa dominar por normas e regulamentos formais, exatamente porque as ações cotidianas, na multiplicidade de formas de sua realização, não são e não podem ser repetidas no seu 'como'.

E assim defendemos, neste trabalho, que o conhecimento para os estudantes da EJA só tem sentido quando tenta responder, interpretar as indagações vivenciadas pelos próprios indivíduos. Acreditamos, dessa forma que as propostas curriculares para/da/na EJA necessitam ir além do formato oficial imposto, reconhecendo que o direito ao conhecimento socialmente produzido não se esgota no conhecimento escolar. Oliveira (2003) nos alerta sobre a importância de questionarmos as convicções e as verdades no privilegiado espaço de emancipação que pode ser a sala de aula, uma vez que:

Os próprios conteúdos do ensino, sempre necessariamente articulados às metodologias, às convicções de ordem relacional entre sujeitos, grupos sociais e saberes, são discutidos e reorganizados de modo a questionar as verdades oficiais, científicas e/ou deontológicas. Ou seja, a construção de uma sociedade democrática implica o desenvolvimento de uma ação democrática concreta em todos os espaços de interação social, inclusive na escola. (p. 31, 32).

Esta investigação, seguindo a perspectiva apontada pela autora, considerou os conhecimentos dos estudantes, que foram reconhecidos como saberes válidos, importantes para o currículo. As suas identidades foram garantidas como importantes, bem como, seus saberes do trabalho, da história de suas cidades e famílias, da segregação, da exclusão, da experiência. Em síntese, trabalhamos com todos os saberes coletivos que os sujeitos trouxeram para a escola, oriundos de suas lutas coletivas, que necessitavam ser ressignificados no currículo escolar. Isso se faz necessário considerando que,

[...] para se compreender o que de fato acontece nos processos educacionais e 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, 2008).

Tomando essas discussões como fundamentação, observamos que nas salas de aula envolvidas na pesquisa os *praticantespensantes* experimentaram diferentes modos de problematizar o currículo oficial, construindo currículos inéditos, os chamados currículos *pensadospraticados*, entendidos como Oliveira (2013, p. 386):

[...] para além dos conteúdos de *aprendizagemensino*, como criação cotidiana – produzidos por meio de enredamentos específicos entre propostas formais, conhecimentos diversos, valores e crenças, sentimentos e formas expressivas – dos seus sujeitos *políticopraticantes*. Disso se depreende que, em diferentes salas de aula, momentos, circunstâncias, diferentes professores criam currículos, modificando normas e textos de políticas educacionais, hegemonias políticas e outras influências, usando aquilo que sabem/sentem/desejam em diálogo com aquilo que lhes é supostamente imposto.

Esses modos de experimentação/problematização, com os quais os sujeitos da pesquisa se afirmam como protagonistas de currículos inéditos revelaram-se, em muitos momentos, de maneira extremamente transgressora, potente e inventiva, como observamos na próxima Seção. Oliveira (2008, p. 7) destaca que a reflexão sobre esses currículos deve se dar:

[...] no sentido da compreensão de suas especificidades entendidas como contribuições diferenciadas à tessitura das redes de conhecimentos, sem hierarquia necessária entre elas e sem que essas especificidades sejam percebidas como oposições. Ao considerar o enredamento entre os diferentes conhecimentos e práticas presentes na vida cotidiana, que é sempre coletiva, os estudos do cotidiano conseguem revalorizar o caráter também coletivo dos processos de criação de conhecimentos (OLIVEIRA, 2008, p. 7).

Concordamos com a autora, e ousamos dizer que esta investigação apresentou-se em Alagoas, como pesquisa inédita na EJA, que mostra um processo formativo rico de interações, trocas de saberes pedagógicos e científicos, possibilitadores do estabelecimento de relações *teoriaprática* mais horizontalizadas. Na tentativa de superar o paradigma da educação compensatória em prol de uma visão mais prospectiva, que articule a educação básica e a educação continuada como direito de todos.

Ao lado de ser inédita foi, também, inovadora pela invenção não de novas formas de se construir uma prática pedagógica na EJA e sim de valorização do que ocorre dentro do contexto da EJA em Alagoas, que permanece invisibilizado (des)respeitado e silenciado pelas Secretarias de Educação.

As contribuições de Oliveira (2008) no contexto desta pesquisa nos ajudaram a visualizar que os *saberes-fazer*s vivenciados durante o processo de investigação garantiu aos estudantes e professoras se reconhecerem como construtores da sua própria história educativa, num processo formativo. Nesse sentido, nossas discussões, no cotidiano escolar da EJA a nosso ver, versaram, sobretudo sobre os processos de *aprendizagem em* *sino*, concordando com Oliveira (2013, p.375), ao destacar que:

[...] cotidianamente, muitas coisas que não nos são ensinadas, ao contrário do que supõe o formalismo hegemônico que entende a ação formal de ensino como condição necessária a aprendizagem e a de que, nas escolas, não podemos nos conformar com um ensino que não produza aprendizagens.

Desta forma, durante a trajetória da pesquisa compreendemos que os fundamentos político-epistemológicos e reflexões nos permitiram avançar para além da dicotomização e da hierarquização entre os diferentes *conhecimentos práticos* e entre os seus praticantes. Entendendo, portanto, que os conhecimentos construídos nas salas de aula observadas se enredaram aos processos de reflexão em torno da emancipação social e da possível contribuição das escolas a esse processo.

É que a singularidade desta pesquisa não tentou padronizar os sujeitos e suas práticas, ou seus modos heterogêneos de pensar a EJA. Rompeu-se, portanto com uma problemática, que ainda é recorrente na EJA que é a busca pela homogeneização em nossos sistemas educacionais; na afirmação de uma modalidade de segunda categoria, se comparada ao ensino dito regular. Neste sentido Oliveira (2013, p. 378) mais uma vez contribui para nossa reflexão, quando afirma que:

Precisamos, por isso, superar a muito difundida e pouco eficaz fórmula segundo a qual as políticas se definem nos gabinetes e as práticas no campo de ação cotidiano – no nosso caso, as salas de aula. Caberia às primeiras estabelecer o que deveria ser feito e às últimas, executar o receituário. Ainda de acordo com essa concepção, os problemas não resolvidos da realidade são sempre “culpa” de quem não entende ou não sabe usar as ideias e determinações, sempre bem pensadas. Em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, a discussão aqui proposta pretende defender a inseparabilidade políticaspráticas e que, por isso, é mais apropriado e profícuo compreender sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam, as articulações entre as diferentes dimensões do real que lhes dão origem cotidianamente.

Enfim, as contribuições dos autores citados, nesses itens, nos permitiu compreender que nas escolas da EJA ao participarem das experiências curriculares cotidianas, mesmo que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores e estudantes têm

condições de superarem a lógica hegemônica tecendo alternativas curriculares com os fios que as redes das quais fazem parte *dentrofora* da escola, lhes possibilitam. Isso conseguimos enxergar com/na pesquisa realizada, da mesma maneira, os professores envolvidos empoderaram-se dessa postura que para além de ser metodológica é uma postura política, que nos dizeres de Oliveira (2013, p. 378):

Trata-se de um problema político-epistemológico que requer pensar a homogeneização no contexto das formas sociais de padronização com base no ideário hegemônico, e a necessidade de inscrever este debate na discussão sobre o direito à igualdade e à diferença de sujeitos, conhecimentos e culturas, que, longe de poder ser colocada em termos de oposição igualdade x diferença, precisa ser pensada como complementariedade.

Nos diálogos com os pesquisadores cotidianistas detectamos que há na EJA muitos currículos inéditos e democráticos acontecendo diariamente, que na maioria das vezes encontram-se invisibilizados. Feitas essas considerações, dialogamos na sequência com Boaventura e Freire, que nos permitiram um olhar diferenciado sobre o cotidiano da escola da EJA, sem que com isso queiramos limitar as contribuições desses autores.

2.5 Contribuições de Freire (1979, 1980, 1992, 1996): educação e diálogo

As leituras de Freire, que sempre fizeram parte da nossa trajetória profissional e que nos alertaram a entender o outro – o estudante da EJA –, com o olhar voltado para a concepção de educação como perspectiva do sentido de emancipação que o pesquisador defende nos remeteu ao entendimento da Educação dialógica, que possibilita,

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

Concordando com o autor, acreditamos em uma educação como possibilidade de enunciação de sujeitos invisibilizados e ou silenciados nas práticas sociais, sobretudo no reconhecimento dos seus saberes no âmbito da educação escolar tradicional, emerge a ideia da educação emancipatória para a rebeldia e para a formação de subjetividades inconformistas.

Para Freire (1996), a emancipação desponta na educação como fruto de conquista política a ser efetivada pela práxis educativa. Ou seja, uma educação forjada na luta constante, a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão. Essa libertação não se trata de um projeto que deva ser construído num futuro longínquo, ao contrário, deve ser um processo implementado cotidianamente no *espaçotempo* da escola da EJA.

Uma educação que seja forjada em uma perspectiva transformadora e emancipatória, não podendo se pautar em discussões superficiais ou corporativas que ocultam concepções sociais totalitárias e legitimam práticas reacionárias vigentes. Ao contrário, deve estar baseada no diálogo constante que desvela intenções e compromissos políticos, explicitando o sentido e a coerência ética das ações, uma vez que para Freire (1993, p.43):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 1993, p.43).

Essa prática docente, no nosso entendimento, em um trabalho educativo, caminha na contramão de uma lógica hegemônica, situando-se, mais especificamente, na perspectiva pós-abissal (SANTOS, 2002), que retomamos na próxima subseção. Segundo a no qual os conhecimentos dos sujeitos que antes eram silenciados, invisibilizados, aos poucos surgem e ocupam espaços nos currículos.

Ao focar nossa atenção nos currículos *pensadospraticados* vividos nas escolas de EJA, compreendemos que os sujeitos da pesquisa, estudantes jovens, adultos e idosos, junto com as professoras trouxeram saberes de suas vidas para a escola, e esses saberes se entrelaçaram nas salas de aula, construindo redes de conhecimentos. Uma perspectiva que tenta superar as discussões superficiais, buscando o diálogo constante permitindo desvelar intenções e compromissos éticos, explicitando o sentido e a coerência das ações, como sempre nos ensinou Freire.

Diante desses pressupostos, reconhecemos, com base em Freire (1996), que as salas de aula da EJA são espaços de diálogos que ampliam os conhecimentos dos estudantes. Nesse sentido, essa dialogicidade poderá permitir a construção de currículos emancipatórios nas salas de aula. No âmbito educacional há que se ressaltar que dialogar não pode ser “catequizar”, mas socializar para uma reflexão-ação. Dialogar é problematizar o fazer-pedagógico e suas consequências, é suscitar exigências para a mudança. Não se trata de

apresentar respostas prontas, mas questionar as intenções e contradições do constituído, processar a reconstrução.

Assim, o conceito de diálogo na sala de aula, apresentado neste trabalho ultrapassa a troca de ideias, ou conversar polemizando, é permitir uma educação problematizadora em que os *praticantespensantes* da EJA tenham seus saberes reconhecidos na escola, suas histórias, suas verdades e realidades. E educação compreendida como atividade extremamente importante no processo formativo do indivíduo, indo muito além de apenas decodificar letras e palavras.

Nesta perspectiva no Observatório, que focalizamos na próxima Seção, tivemos a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas comprometidas com os estudantes, enxergando-os como sujeitos inseridos em realidades concretas específicas, com diferentes anseios e expectativas culturais, sem aprisioná-los em estereótipos ou rótulos. Ou seja, uma prática comprometida com indivíduos possuidores de saberes, como afirma Freire (1993, p.36 e 37): “Decência e boniteza de mãos dadas. [...] mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”.

No referido Observatório, o diálogo entre as/os professoras/es de EJA e da Universidade, bem como os estudantes bolsistas, representou o problematizar do fazer-pedagógico e suas respectivas consequências, o que acreditamos ter suscitado reflexões que apontavam para possibilidade de indícios de mudanças da prática pedagógica. Nesse sentido, todos/as estávamos abertos/as para o diálogo, sem medos, como nos disse Freire (1992, p. 54):

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

No percurso dialógico que vivemos no Observatório, estávamos sempre refletindo sobre “o que fazer” e “como fazer”, entendendo a prática educativa como prática social que acontece *dentrofora* da sala de aula, uma vez que:

[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE, 1996, p. 36).

Dessa forma, vivenciamos uma prática investigativa com intencionalidade política dentro dos cotidianos das escolas participantes. Consideramos necessário ainda, nesta investigação, apoiar-nos em Freire (1979), no conceito de emancipação que se relaciona intrinsecamente com a educação libertadora e humanizadora, que busca nas indagações possibilidades de atuação de construção de currículos e nos instiga, como Freire (1996, p. 34):

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

Concordamos com o autor que em nossas experiências vivenciadas nas escolas da EJA, as professoras compreenderam a necessidade da problematização que deva subsidiar os estudantes para o enfrentamento da dúvida, do imponderável, das incertezas. Nesta perspectiva o currículo escolar é entendido não mais como um rol de conhecimentos preestabelecidos por diferentes disciplinas e presumivelmente indiscutíveis e imparciais.

Estávamos todos, durante o processo de vigência do Observatório, professores da Ufal e das escolas de EJA, em defesa de uma pedagogia crítica que implicava em promover práticas curriculares que possibilitassem:

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

Compreendemos, portanto, que a escola da EJA é um *espaçotempo* de produção de sentidos, para além do que é definido nos currículos prescritos, exige entendê-la a partir das suas contradições e dos *sabresfazeres* dos seus *praticantespensantes*. Isso significa pensá-la não apenas como um mero espaço de reprodução da ideologia dominante, nem tampouco um

lugar em que se aprende apenas os conteúdos prescritos nos currículos oficiais. Como nos ensinou Freire (1996, p. 32):

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

Concordamos com Freire, pois em nossa pesquisa o cotidiano da escola da EJA foi concebido como espaço de criações curriculares democráticas, espaço privilegiado da ação educativa possibilitando aos sujeitos construir suas próprias vozes, desenvolverem subjetividades democráticas e validarem suas experiências de maneira horizontal. O desafio nesta tese foi dar visibilidade aos currículos *pensadospraticados* que escapam ao modelo hegemônico, podendo ser considerados currículos contra-hegemônicos, geradores de outras concepções de aprendizagem para além da hierarquia dos saberes.

Nessa concepção, o currículo na/da EJA de base freireana deve estar comprometido com a concretude das vivências, uma vez que,

[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1996, p. 32),

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

E emerge a racionalidade problematizadora, fundamentada na criação do novo, do possível uma vez que para Freire (1992, p. 94), não se consegue alcançar a meta da humanização “[...] sem o desaparecimento da opressão desumanizadora, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham quase coisificados”.

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

2.6 Um diálogo com Santos (2000, 2003, 2004, 2008): *Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências*

As leituras dos escritos do pesquisador português Boaventura de Sousa Santos, nos chegaram por meio de seminários e das sessões conversas promovidas na Ufal pelo Procad/Casadinho, como já mencionamos anteriormente, trazidas, sobretudo, pela professora Inês Oliveira da Uerj, membro do referido Programa. No percurso desta pesquisa buscamos Santos, principalmente por acreditarmos que existem ricas experiências de professores/as e estudantes na EJA em Alagoas, mas há, ainda, uma predominância de propostas curriculares oficiais baseadas no pensamento abissal, que:

[...] consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O carácter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade. [...] A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso (SANTOS, 2008, p. 15).

Esse pensamento funda-se na hegemonia de um pensamento educacional monocultural, ou seja, centrado nos valores hegemônicos e promotor de homogeneização de identidades. Essa educação é pensada como ato de fora para dentro, em que o sujeito é objeto do ensino ao qual se submete, e faz com que os estudantes sejam assujeitados à educação (SANTOS, 2002). E as ricas experiências da EJA em Alagoas, no nosso entendimento têm sido desperdiçadas por uma racionalidade arrogante, que se considera única, exclusiva, correta e necessária, seguindo a concepção da razão indolente que,

[...] manifesta-se, entre outras formas, no modo como resiste à mudança das rotinas e como transforma interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros. Da minha perspectiva, para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos, é necessário começar por mudar a razão que preside tanto os conhecimentos como a estruturação deles. Em suma, **é preciso desafiar a razão indolente** (SANTOS, 2004, p. 781). (grifo nosso)

É importante dizer que sem “desafiar a razão indolente”, permanecerá o processo de invisibilização do outro e de seus conhecimentos, na perspectiva do pensamento abissal (SANTOS, 2010a), característico da modernidade ocidental. Segundo o pesquisador, esse pensamento produz uma fenda abissal, que traz divisões por meio de linhas radicais que

dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”.

No universo do “outro lado da linha”, este desaparece enquanto realidade, tornando-se inexistente e é produzido como inexistente. Nessa direção, cristaliza-se a inferiorização extrema e é disseminada, sobretudo, por meio dos discursos excludentes que representam a expressão cultural de uma classe social, mais poderosa sobre as demais. Nesse caso específico, os estudantes da EJA são reconhecidos como pertencentes ao grupo de excluídos, deslocados de suas referências, tornando-se sujeitos assujeitados.

É que a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está baseada na linha abissal invisível que separa, “de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade, nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos” (SANTOS, 2008, p. 3).

Compreendemos que as formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto às formas de conhecimento. Como nos diz a ecologia de saberes a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. A ecologia de saberes baseia-se no princípio de que há uma diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimentos, além do conhecimento científico, que implica em renunciar a monocultura do saber. Segundo Santos (2008, p. 27):

[...] na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca.

Reconhecemos, assim, com base em Santos (2000, 2004), que as salas de aulas da EJA são espaços que ampliam os conhecimentos dos estudantes, lugar de diálogos, podendo, portanto ser espaço para a construção da justiça cognitiva e, conseqüentemente, da justiça social, tendo clareza da complexidade das diferentes dimensões que permeiam os conceitos e as imbricações, conforme define Santos, (2000, p. 74-5):

Justiça cognitiva significa que as relações entre os conhecimentos são horizontalizadas e não hierárquicas, evidenciando um diálogo e um enredamento que não privilegiam necessariamente os conhecimentos formais, estabelecendo-se como

uma relação mais ecológica, de complementaridade e interdependência entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos aprendidos com a vida cotidiana.

[...] a justiça social existe se e quando os diferentes sujeitos sociais são valorizados e reconhecidos pelo que são e conhecem, exercendo seus direitos a fazer escolhas e permanecer vivendo dignamente.

Para Santos (2000), à medida que se estabelecem essas duas categorias, em dado contexto de subalternidade, poderão os sujeitos inseridos nesses *espaçotempos* construir um processo de emancipação social. Compreendemos a emancipação social proclamada por Boaventura de Sousa Santos como uma busca de construção de globalização contra-hegemônica, que tenha em seu cerne os mais variados mundos, com diferentes grupos sociais organizados e suas manifestações.

Diz Santos (2000), que a emancipação social tem que permitir interpretar de maneira expansiva as iniciativas, movimentos ou organizações que se mostram resistentes à globalização neoliberal e à exclusão social e que se contrapõem a alternativas de exclusão e segregação. Está para além da concepção do fomento de um processo libertário que conduziria à emancipação de um indivíduo ou grupo, uma vez que:

A emancipação social não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político das processualidades das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social (SANTOS, 2008, p. 277).

Nessa vertente, seguimos o viés de uma educação que possa expandir o presente e contrair o futuro, assunto que enfocamos, mais adiante. Santos (2008), diz que é preciso que as políticas – e no nosso caso específico as políticas educacionais –, sejam contrárias ao pensamento abissal, dando lugar a ações que sigam epistemologias pós-abissais, pois:

[...] parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido mais amplo toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não abissal, e que, enquanto a exclusão abissal definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista. (SANTOS, 2008, p. 23).

Compactuamos com Santos (2008, p.23), com a ideia de que é necessário que haja sempre “o reconhecimento da persistência do pensamento abissal” para que seja igualmente possível “[...] começar a pensar e a agir para além dele. Sem este reconhecimento, o pensamento crítico permanecerá um pensamento derivativo que continuará a reproduzir as linhas abissais, por mais anti-abissal que se autoprocleme” (SANTOS, 2008, p. 23).

Nessa concepção compreendemos ser necessário evitar o gigantesco desperdício das experiências nas escolas da EJA, como nos referimos na última Seção desta tese. Para expandir o presente, Boaventura propõe a sociologia das ausências; e para contrair o futuro, uma sociologia das emergências, ao dizer que.

Enquanto a dilatação do presente é obtida através da sociologia das ausências, a contração do futuro é obtida através da sociologia das emergências. A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado (SANTOS, 2008, p.03).

A sociologia das ausências como a sociologia das emergências tem como fundamento o inconformismo. No caso da primeira, em relação às experiências desperdiçadas e na segunda, em relação às carências que podem ser supridas. Baseando-nos nessas duas sociologias propostas, Santos busca superar o pensamento hegemônico, estático e que inferioriza e se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções. Esse é um pensamento que inferioriza e silencia os conhecimentos “ditos não científicos”. O processo da nossa pesquisa mostrou que essas distinções são intensamente visíveis em Alagoas, em relação ao atendimento ao público da EJA que se estrutura em cima de invisibilidades, tanto dos sujeitos como das escolas que ofertam a modalidade.

Com esse olhar, a nossa intenção foi recuperar a experiência não valorizada na EJA e para tanto, nos aportamos nesta pesquisa na crítica da razão metonímica⁸ (SANTOS, 2004), valorizando os conhecimentos de mundo dos estudantes, desinvisibilizando-os, trazendo-os para dentro do currículo escolar, enquanto epistemologia pós-abissal, como forma de combater o desperdício da experiência e buscar:

[...] a credibilidade para os conhecimentos não científicos o que não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tomado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos (SANTOS, 2008, p. 252).

Temos a compreensão que essa postura se vale do procedimento da *sociologia das ausências*, que visa a identificar e tornar presente toda a experiência produzida como ausente.

⁸ A Razão Metonímica é obcecada pela ideia de totalidade sob forma de ordem. Toma a parte pelo todo, o conceito de totalidade é feito de partes homogêneas. Esta razão contrai o presente porque deixa de fora muita realidade, muita experiência.

Ao ser considerada existente, como afirma Santos (2008) pode ser discutida e argumentada como alternativa às experiências hegemônicas, criando condições para ampliar “[...] o campo das experiências credíveis nesse mundo e neste tempo” (SANTOS, 2004, p. 789), por meio de um processo reconhecido pelo pesquisador como Ecologia dos saberes, como já afirmamos anteriormente.

E torna-se essencial entender a importância de se construir a Sociologia das Ausências (SANTOS, 2004), na realidade de EJA, uma vez que trata da superação das monoculturas do saber científico hegemônico, do tempo linear, da naturalização das diferenças da escola dominante. Centrada no universalismo e na globalização; para além da produtividade mercantil do trabalho e da natureza, transformando as ausências em presenças, demonstrando que é a razão indolente que produz ativamente essas inexistências, invisibilizando e descredibilizando as alternativas emancipatórias.

A sociologia das ausências visa a identificar e tornar presente toda a experiência produzida como ausente. Ao considerá-la existente, pode ser discutida e argumentada como alternativa às experiências hegemônicas, criando condições para ampliar “[...] o campo das experiências credíveis nesse mundo e neste tempo” (SANTOS, 2004, p. 789). Assim, a sociologia das ausências revela a diversificação e a multiplicação das experiências disponíveis e possíveis. Aliada a ela, está o trabalho de tradução, que utilizamos na Quinta Seção desta tese, configurando-se como:

[...] o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto da totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. (SANTOS, 2002, p. 265).

É comungando dessas ideias de Santos, que assumimos o trabalho de tradução das experiências vivenciadas nas escolas da EJA, entendendo que esse trabalho aponta a necessidade da superação da inexistência e da indiferença, mas essa perspectiva não traz garantias de êxito. A tradução é, pois um trabalho exigente sem seguros contra riscos, conforme nos expõe Santos, (2006, p. 135), uma vez que:

As expectativas são as possibilidades de reinventar a nossa experiência, confrontando as experiências hegemônicas que nos são impostas com a imensa variedade das experiências cuja ausência é produzida ativamente pela razão metonímica ou cuja emergência é suprimida pela razão proléptica. A possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente, ampliado pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências e tornado coerente pelo trabalho de tradução.

Para além da sociologia das ausências Santos (2010), traz a sociologia das emergências, que desinvisibiliza as alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas, ampliando o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta, revelando por via da amplificação simbólica as pistas e os sinais que podem estar invisíveis.

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 (SANTOS, 2002, p. 21).

A sociologia das emergências,

[...] é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas, procedendo ‘a uma ampliação simbólica’ dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências do futuro sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade de frustração (SANTOS, 2010, p. 24).

Esse olhar com base na sociologia das emergências nos propôs uma nova semântica das expectativas, uma vez que agimos tanto sobre as possibilidades como sobre as capacidades, identificando sinais, pistas ou traços de possibilidades futuros em tudo o que existia, ainda que silenciado, marginalizado ou desqualificado.

Nesse contexto, surge o Ainda-Não que é por um lado, capacidade (potência) e, por outro, possibilidade (potencialidade). Esta possibilidade tem uma componente de escuridão que reside na origem dessa possibilidade no momento vivido, que nunca é inteiramente visível para si próprio, conforme nos indica Santos (2010a, p.22):

O Ainda-Não (*Noch Nicht*) [...] insurge- -se contra o facto de a filosofia ocidental ter sido dominada pelos conceitos de Tudo (*Alles*) e Nada (*Nichts*), nos quais tudo parece estar contido como latência, mas donde nada novo pode surgir. Daí que a filosofia ocidental seja um pensamento estático. Para Bloch⁹, o possível é o mais incerto, o mais ignorado conceito da filosofia ocidental (1995: 241). E, no entanto, só o possível permite revelar a totalidade inesgotável do mundo.

Conforme expõe o autor, a sociologia das emergências busca uma relação mais equilibrada entre experiência e expectativa, o que, nas atuais circunstâncias, implica dilatar o

⁹ A expressão Ainda-Não criada por Ernst Bloch, nos ajuda a pensar os “possíveis não realizados” na realidade, existentes, mas que podem ser reconhecidos nela como potencialmente realizáveis (OLIVEIRA, 2012, p. 12).

presente e encurtar o futuro. Não se trata de minimizar as expectativas, trata-se antes de radicalizar as expectativas assentes em possibilidades e capacidades reais, aqui e agora.

Nas epistemologias pós-abissais devem ser estabelecidas relações mais ecológicas entre saberes e culturas diferentes que dialogam, por meio de experiências de horizontalização a partir da Ecologia de saberes, que valoriza os diferentes saberes e culturas dos estudantes rompem com o daltonismo cultural que tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou não colocá-las em evidência. Esse conjunto de epistemologias parte:

[...] da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (SANTOS, 2006: p. 154).

Esses pressupostos aguçaram o nosso olhar nesta investigação, na tentativa de focarmos no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna). Ou seja, partimos da ideia de que o conhecimento é interconhecimento. Aprendemos, com Santos (2010b, p.27) que:

[...] num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010b, p.27).

Entendemos que os saberes que os estudantes da EJA trazem para os cotidianos escolares, são alternativos ao saber científico e abrem espaço para a possibilidade do reconhecimento de saberes diferentes, incluindo as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são ativamente produzidas como não existentes.

Nesse percurso Santos (2004) nos possibilitou compreender que a perspectiva homogeneizante da razão metonímica, no campo educacional exclui os conhecimentos populares, inviabilizando a possibilidade de outras histórias no currículo da EJA, que só se tornam visíveis a partir da sociologia das ausências e possíveis com a sociologia das

emergências. Santos (2002, 2004) ainda, propugna uma “ciência comprometida com a emancipação”, afirmando sua posição de intelectual militante.

A rigor, encarna o paradigma, por ele configurado, do “Conhecimento prudente para uma vida decente” (2004), sustentando a concepção de que necessita-se (re)construir a emancipação a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença.

Uma discussão dessa dimensão na/com a escola da EJA torna-se instigante e desafiadora, porque permite a viabilização de possibilidades das justiça cognitiva e social, por meio de diversas redes de conhecimento e de ressignificações que circulam e se inter cruzam nesse espaço. Isso porque compreendemos que os *praticantes pensantes* da EJA nas escolas envolvidas na pesquisa estabelecem redes de subjetividades formada nos diversos contextos de que participam. Ou seja, entendemos que cada conhecimento aprendido ou criado *dentrofora* da escola deva entrar nas redes educativas, e incorporado aos currículos construídos cotidianamente.

É importante dizer que as leituras realizadas desses pesquisadores, que compuseram esta Seção, contribuíram significativamente para o avanço do nosso olhar na tradução dos eventos acontecidos nos cotidianos das salas de aula de EJA. Na próxima Seção apresentamos os fios tecidos em nosso percurso metodológico, enfocando a abordagem de pesquisa nos/dos/com os cotidianos; o nosso envolvimento com o Observatório, os *loci* da investigação e os atores envolvidos.

3 OS FIOS METODOLÓGICOS TECIDOS NA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32):

Nesta Seção destacamos o porquê da nossa opção pela abordagem metodológica nos/dos/com os cotidianos; o envolvimento com o Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos (Observatório), que desencadeou a *pesquisaformação* e produziu os dados desta tese. E focalizamos os cotidianos na EJA; os *loci* da investigação e a caracterização dos sujeitos professores e estudantes envolvidos.

O interesse por esta pesquisa, como explicitamos na introdução está centrado nas práticas curriculares acontecidas em 2 escolas públicas, as que contaram com nossa atuação de forma mais sistemática, uma estadual e outra municipal, situadas em Maceió. E que atuam na EJA, dentre as 4 que fizeram parte do Observatório Alagoano de Leitura em EJA (2010-2015) e teve como objetivo compreender nos cotidianos escolares, a existência ou não de rupturas nos currículos *pensadospraticados*, em salas de aula da EJA. Entendemos sala de aula como espaço de diálogo por meio do qual os sujeitos ressignificam suas experiências a partir dos *saberesfazeres* dos quais participam.

Para o alcance do objetivo acima descrito, mesmo entendendo a escola como espaço regulador ousamos problematizar: *Em que medida as escolas da EJA de Maceió constroem currículos inéditos/democráticos que extrapolem as propostas curriculares oficiais?*

Diante dessa problematização, emergiram as seguintes indagações: Como se desenvolvem os currículos nas salas de aula da EJA? *Que práticas pedagógicas são utilizadas pelas professoras de modo a permitir ou não aos estudantes a construção de saberes, considerando as suas manifestações e valorização de suas culturas?*

Em Ferrazo (2003, p. 160), encontramos inspiração para nos sentirmos *pesquisadoraspraticantes*, incluídas e mergulhadas no objeto de estudo “[...] chegando, às vezes, a nos confundirmos com ele [...]” como “[...] de fato, acontecem os estudos ‘com’ os cotidianos”. Isso foi nos tornando também pesquisadora confundindo-nos com o próprio tema da pesquisa. É que nos estudos “[...] ‘com’ os cotidianos, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar da pretensão desse estudo ser de “[...] explicar os ‘outros’, no fundo estamos

nos explicando”. Dessa forma “Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outras”.

Com essa opção tivemos a clareza de que não estaríamos buscando a explicação exata dos fatos, ou uma estrutura rígida de análise, isso porque pensar o cotidiano e a pesquisa com o cotidiano nos permitiu outras possibilidades de entendermos o estudo que pretendíamos fazer. Nesse aspecto, compreendemos que ao nos inserir dos/nos/com os cotidianos das escolas da EJA levamos em conta que qualquer tentativa de fechamento do seu conceito ou de pesquisa dos/nos/com os cotidianos implicaria em despotencializar a condição de realização do próprio processo de investigação (FERRAÇO, 2003).

Para justificar ainda mais a nossa opção, apropriamo-nos do que diz Ferração (2003), na citação abaixo:

[...] Penso ser essa uma das razões que justificam estudos envolvendo os cotidianos das escolas: estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares, tanto como *alunosalunas* que fomos quanto como *professoresprofessoras* que somos. Estamos sempre retornando a esses nossos lugares’ (Lefebvre), entre-lugares ‘(Bhabha), não lugares’ (Augé), de onde, de fato, nunca saímos (FERRAÇO, 2003, p.158).

Esta pesquisa também tentou romper com a ideia de *explicar*, isso por que:

[...] qualquer tentativa de explicação de algo, fatalmente, irá reduzir esse algo à lógica do raciocínio daquele que explicou. Por isso, tentaremos no texto estabelecer diálogos entre diferentes teorias/discursos, diferentes autores, trazendo muito mais questões do que explicações, mais dúvidas que certezas, pois entendemos que só com dúvidas e incertezas podemos nos aproximar da complexidade da educação e, por efeito, da vida (FERRAÇO, 2007, p. 91).

Esse rompimento com a ideia de *explicar*, com base no que diz Ferração (2007), nos fez optar pela tradução em (SANTOS, 2002). E nesse sentido, realizamos diálogos com Santos (2000, 2001, 2002, 2003), sobretudo focalizando as Sociologias das Ausências e Emergências e Freire (1992, 1993, 1994, 1996,), no tocante à educação problematizadora e ao diálogo.

Traduzir os currículos realizados nos cotidianos da EJA implicou em buscar caminhos que nos possibilitassem compreender a existência cotidiana a partir das redes de relações que ali são tecidas e partilhadas, na construção desses mesmos currículos, uma vez;

[...] que os seres humanos, em suas ações e para se comunicarem, estão carregados de valores que reproduzem, transmitem, mas também criam [...]. Assim, em um mesmo processo, vão aplicando o que lhes é imposto pela cultura dominante, com os produtos técnicos colocados à disposição para consumo e, em contrapartida, vão criando modos de usar e conhecer o invento técnico, fazendo surgir tecnologias e possibilidades de mudanças tanto dos artefatos técnicos, como das técnicas de uso. (ALVES, 2002, p. 03).

Nos dados produzidos pelos eventos de aulas tínhamos a intenção de desvendar o que acontecia, criativamente, nas salas de aula da EJA, sem controle regulador, perseguindo as alternativas curriculares tecida e vivenciadas nas turmas da EJA. Isso nos permitiu vivenciar cotidianamente nas escolas da EJA uma perspectiva investigativa que visou um duplo objetivo: de um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de ação que promovessem a realização dessas condições, uma dimensão ética de fazer pesquisa.

Com o olhar voltado para os currículos tecidos nos/dos/com/os cotidianos da EJA tentamos sempre visualizar novas possibilidades educativas chamadas de democráticas, que acreditamos desenhar uma outra formação para os sujeitos da EJA. Essa é na nossa compreensão, uma atitude política na investigação e um mergulho nos *espaçostempos* em estudo, na tentativa de compreendermos os processos de tessitura de currículos enredados em sala. Isso com os estudantes e as professoras, porque entendemos que não temos como apartar os currículos *pensadospraticados* das redes de *saberesfazeres* que são trazidos pelos indivíduos e que se misturam nas tessituras das relações cotidianas nas escolas.

Ressaltamos que a tradução que realizamos não teve como centralidade os aspectos linguísticos, relativos ao ensino de leitura na EJA, foco do referido Observatório. Posicionamo-nos na compreensão do currículo e da leitura como “lugares que se cruzam, como fios num tear” (CERTEAU, 2012, p. 52) e acreditamos que é possível promover encontros entre leitura e currículo escolar. Neste trabalho, assumimos currículo não apenas como um documento denominado de Proposta Pedagógica, mas acima de tudo como: “criação dos *praticantespensantes* em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação” (OLIVEIRA, 2012, p. 90).

Acreditamos que a produção de conhecimento resultante de pesquisas dessa natureza – *teóricoprático*, contextual, real, útil – é emancipadora e a exemplo do que vivenciamos no Observatório, possibilita e possibilitou às professoras participantes um *saberfazer* autônomo, e a necessidade constante de continuarmos aprendendo pela positiva relação *teoriaprática*.

Nessa perspectiva, o Observatório permitiu que as professoras tivessem oportunidades de refletir e ressignificar suas práticas a partir de suas identidades e das identidades dos estudantes. Segundo Marinho (2015), experiências como essa e outras dentro dessa abordagem, constituem-se em processo transformador das práticas, pelo qual o professor se envolve num processo de mudança individual e coletiva; atua, reflete e aprende com o outro.

Isso significou andar na contramão do padrão hegemônico, uma vez que nesta tese, trazemos as vozes dos estudantes e das professoras. Ou seja, vozes não pertencentes ao citado padrão e sim aquelas que geralmente parecem invisíveis, inaudíveis ou, como diria Santos (2008), não existentes.

Registramos que não temos a pretensão de estabelecer a contraposição entre “prescrições curriculares oficiais” e “currículos realizados”, o foco é nos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2003). Ou ainda, nos currículos estabelecidos por meio das redes de saberes (ALVES, 2001) que se expressaram como possibilidades nas salas de aula da EJA em escolas públicas de Maceió.

3.1 Observatório Alagoano de Leitura em EJA: *pesquisaformação*, *corpus* e procedimentos

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

O Observatório atuou na formação inicial dos estudantes de Pedagogia e na formação continuada das professoras de EJA e dos professores da Ufal e o seu desenvolvimento desencadeou o processo de *pesquisaformação*. A vivência, nessa caminhada provocou em nós a curiosidade epistemológica em relação às práticas curriculares, como diz Freire (2006, p. 32) num fragmento na epígrafe desta Seção: “Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”, mostrando-nos a possibilidade que a prática educativa em EJA, no seu fazer constrói currículos cotidianamente.

Isso foi decisivo para considerarmos a produção de dados do Observatório advindos da pesquisa: *A leitura e a formação de leitores no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização na educação de jovens e adultos* (2011-2014), como foco desta tese, articulando-os ao Procad/Casadinho (2012-2017), no eixo temático Currículo.

A *pesquisaformação* envolveu ações que romperam com o caráter universalista, generalista dos modelos de formação voltados para os professores de EJA, que ainda são pontuais. Nesse aspecto a pesquisa não se reduziu à eleição de temas educacionais aleatórios, mas permitiu a inserção no universo educacional com toda sua riqueza e complexidade. No

exercício de pensar alternativas viáveis na e para a situação, no caso específico o ensino de leitura, de modo que fomentou a cultura de uma formação na escola a partir dos desafios postos e impostos pela cultura escolar.

E nesse contexto, houve a possibilidade de se romper com as dicotomias características do pensamento abissal, conforme explica Santos (2007, p. 02):

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. O universo ‘deste lado da linha’ só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética. [...] Do outro lado não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas.

Isso permitiu o *movimentum* de alteridade entre os seus *particantespensantes* – professoras/coordenadores da Educação Básica e da Ufal, além dos bolsistas do curso de Pedagogia, que vivenciaram observações colaborativas, sessões reflexivas sobre as aulas observadas, e na sequência sessões de estudos, que perfizeram 240 horas de gravações em vídeo. Foram incluídas nessas horas também as sessões conversas com os estudantes e as entrevistas com as professoras, que consideramos fontes secundárias desta pesquisa. As sessões de reflexão e de estudo constituíram-se em espaços de autorreflexão sobre os saberes e a forma singular de aprendizagem docente, com encaminhamentos para os estudos.

Dentre os dados do Observatório que estão catalogados no banco de dados do Nepeal e considerando a sua abrangência, como já foi dito, selecionamos duas escolas, sendo uma municipal e outra estadual, dentre as quatro envolvidas no projeto. Na sequência, separamos as gravações em vídeo das aulas observadas, das sessões realizadas, sejam as de reflexão, estudo e as sessões conversas com os estudantes, num total de 30 horas por escola. Juntamos as entrevistas com as duas professoras e os registros das fichas de matrícula dos estudantes, constituindo, assim, os *copora* desta pesquisa.

Apresentamos na Quinta Seção as traduções das criações curriculares existentes nas gravações de quatro eventos de aulas de leitura, dentre os que foram vivenciados no processo de pesquisa, articulando-os com evidências das sessões realizadas, tendo como foco compreender a interação entre as professoras e estudantes, durante os processos de produção e partilha dos conhecimentos curriculares. Ou seja, que relações eram estabelecidas em suas redes de *saberesfazer*s e poderes (ALVES, 2001), entrelaçando os conhecimentos ensinados nas salas de aula e os conhecimentos oriundos das vidas dos estudantes, e por efeito, que outras políticas de currículos são por eles (professoras e estudantes) produzidas nesses

eventos de aula, no sentido de compreendermos nos cotidianos escolares, a existência ou não de rupturas nos currículos da EJA.

Ao revermos as gravações das aulas, em relação às duas escolas, para tradução (SANTOS, 2004), escolhemos 04 eventos, sendo três que tiveram como ponto de partida os currículos materializados em livros didáticos adotados pelas Secretarias de Educação, e 01 advindo de um livro paradidático. Na sequência, enfatizamos sobre a *Pesquisaformação* vivenciada durante a vigência do Observatório, que produziu os dados para esta tese.

3.1.1 *Pesquisaformação* no espaço escolar: os fios construídos com/no Observatório Alagoano de Leitura na EJA

No processo de *pesquisaformação* desencadeado pelo Observatório, conforme anunciamos anteriormente, as relações estabelecidas foram de respeito e valorização das redes de saberes de todos os envolvidos. Assim sendo todos os atores fossem eles da Universidade ou da escola desempenharam papéis ativos, diante da dimensão da *pesquisaformação* entendida por nós como: “[...] possibilidade de reinventar, ressignificar, ampliar, brincar práticas pedagógicas situadas em um novo *espaçotempo* e em outras maneiras de *aprenderensinar* [...]” (RIBEIRO, 2014). Isso foi vivido nas sessões de reflexão e de estudo, bem como nas sessões conversas que permearam todo o Observatório.

A formação ocorrida no processo da pesquisa proporcionou a todos os envolvidos a compreensão de que o conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa. Portanto, refletir sobre a prática pedagógica e currículos envolve tanto a necessidade de rever a teoria quanto de desvelar as vicissitudes da ação docente. Nesse sentido, buscamos fundamentos em Macedo (2008, p.03) quando justifica que:

[...] a importância de se exercitar nos processos formativos e no processo de configuração dos atos de currículo por consequência, uma certa *metaformação*, ou seja, reflexões formativas a respeito da própria formação em processo e reflexões curriculares a respeito dos atos de currículo em construção.

Dessa maneira, não estava em jogo apenas a discussão teórica sobre currículo, ou a análise da prática pedagógica, ao contrário, o foco central de nossos encontros sempre foi a discussão do processo identitário em fluxo na relação com o saber. Durante a pesquisa aprender significou, para todos nós, entrar numa dinâmica relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, construir de forma autorreflexiva conhecimentos, saberes e reconstrução curricular, conforme nos esclarece Macedo (2008, p.05),

Se queremos compreender os processos pelos quais as pessoas constroem cotidianamente currículos, seus sentidos e significados, sejam essas pessoas técnicos, professores, gestores, coordenadores, estudantes, pais, líderes comunitários, entre outros atores sociais e institucionais, temos que ir, compreensivamente, ao encontro dos atos de currículo, suas realizações, seus motivos, suas crenças, seus pontos de vista e justificativas (MACEDO, 2008, p.429).

Ao considerar essa concepção de pesquisa, nosso olhar não ficou estático, tentamos sempre observar as rupturas, as táticas dos *praticantespensantes* em suas ações cotidianas que lhes possibilitaram selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/ dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, “configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo” (MACEDO, 2008, p. 24).

E nós, pesquisadores participantes, desta maneira estávamos em nossos estudos envolvidos, mergulhados em movimentos de invenções e partilhas desses *saberesfazeres*, com destaque para as artes de inventar o cotidiano (CERTEAU, 1994). Esta possibilidade de mergulhar no cotidiano por ocasião da pesquisa do Observatório, nos remete a Alves (1998, p. 2) que nos fez notar:

[...] O modo de ‘ver’ dominante no mundo moderno deverá ser superado por um ‘mergulho’ com todos os sentidos no que desejamos estudar; a este ‘mergulho’ temos chamado, pedindo licença ao poeta Drummond, de ‘o sentimento do mundo’.

Entender de maneira diferente do aprendido as atividades do cotidiano escolar nos exigiu que estivéssemos dispostas a ver além daquilo que os outros já viram. E muito mais: que fôssemos capazes de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, buscando referências de sons, sendo capazes de engolir sentindo variedades de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e se deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário.

Assim, no cotidiano das escolas observamos que as professoras da EJA constituíram-se professoras da modalidade a partir das experiências vivenciadas com os sujeitos estudantes, uma vez que os processos de formação oferecidos nas redes não tinham, à época, foco específico em EJA. Neste aspecto as professoras tentaram romper as limitações em suas formações e foram criando identidades com a EJA.

No tocante ao processo formativo essas interlocutoras estavam abertas conforme demonstraram na pesquisa do Observatório, onde tiveram a oportunidade de refletirem sobre as suas práticas e as ressignificaram (CAVALCANTE; FREITAS; SANTOS, 2016).

O contexto formativo do referido Observatório mostrou-nos que os processos de aprendizagem não são permanentes e jamais completos. Assim, há de aceitar que as formas de agir cotidianamente, que deles derivam, são sempre provisórias. E, portanto, dinâmicas, refletem diretamente na maneira de pensar e agir dos praticantes (OLIVEIRA, 2003), desses fazeres, conforme nos ensinou Certeau (1994).

3.2 Mergulho nos cotidianos da EJA

Ao considerarmos as contribuições dos estudos do cotidiano tivemos clareza que esta pesquisa se insere numa perspectiva de que o conhecimento não é algo pronto, acabado, mas entendido como uma construção cultural, social e histórica de homens e mulheres, inseridos na Educação de Jovens e Adultos. Essa clareza deslocou a nossa atenção dos currículos oficiais para a criação anônima dos *praticantespensantes* nessa modalidade, tornando as práticas curriculares foco deste estudo.

Compreendemos currículo escolar muito além de um rol de conteúdos, advindo do órgão central ou aqueles que são definidos no início do ano pela escola. Sendo assim, currículo é defendido como um conjunto de práticas escolares, considerando a complexidade do que é vivido na escola, bem como as redes de *saberesfazeres* que estão situadas fora dos muros escolares e que se fazem presentes nos cotidianos escolares, levados pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012).

Entendemos, então, que os currículos escolares com a EJA estão recheados de *saberesfazeres* dos estudantes e professores que formam redes dos *praticantespensantes*. Assim, currículo é tudo aquilo que é vivenciado na escola. Neste sentido, escutar os sujeitos com/na prática curricular, representa não apenas garantir o direito à voz, mas acima de tudo é assumir a postura ética de garantir um posicionamento simétrico para os sujeitos em relação às concepções de realidade, é reconhecer que as redes de *saberesfazeres* dos *praticantespensantes* trazem sentidos para o fazer pedagógico.

Assim, mergulhamos nos cotidianos escolares da EJA para tentar compreender:

[...] como os professores e professoras agem cotidianamente na busca de levar os seus alunos à aprendizagem, que elementos criam a partir de suas redes de saberes, de práticas e de subjetividades, como criam os seus fazeres e desenvolvem suas práticas em função do que são. Essa é, talvez, a questão central [...] dos estudos curriculares voltados para o cotidiano (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 94).

Nesse caminhar experimentamos a riqueza da cotidianidade e, vinculadamente, a importância em reconhecer a existência de um conhecimento escolar que é forjado todo dia de maneira inédita por seus *praticantespensantes*. A cotidianidade também nos permitiu observar os procedimentos astuciosos das professoras e dos inventivos estudantes; que surgiram multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos, escapando dos currículos oficiais, quando da pesquisa do Observatório.

Mudar e resistir, talvez seja esta uma relação possível e necessária quando se pensa na realidade da EJA, que ainda no século XXI constitui-se em um campo de luta pela efetivação do direito de acesso e permanência dos estudantes. Na escola os estudantes e professores da modalidade inventam o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando, silenciosamente, a essa conformação (CERTEAU, 1994). Essa invenção do cotidiano se dá por meio do que o pesquisador chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um.

Encontrar sentidos nas “artes de fazer” de professoras e estudantes nesse percurso exigiu considerar a legitimidade dos saberes e valores que permeiam suas práticas subterrâneas no coletivo escolar, suas estratégias e táticas próprias, em busca da compreensão dos usos que fazem de seu desenvolvimento (CERTEAU, 1994, p. 142). Consideramos que toda atividade humana é cultura, mas ela não o é, necessariamente ou, não é forçosamente reconhecida como tal.

Nessa trajetória nos/dos/com os cotidianos nas escolas de EJA buscamos referências epistemológicas pós-modernas, principalmente por não possuir a pretensão de verdade absoluta, uma vez que postula-se as alternativas curriculares centradas nas variadas tradições culturais, nos saberes do cotidiano dos estudantes e professores, nas suas experiências de vida, sem negar o valor e a importância dos conhecimentos produzidos pela ciência. É que:

Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. (SANTOS, 1989, p. 57)

A escola de EJA, entendida como um *locus* privilegiado de aprendizagens significativas, lugar de avanços nas possibilidades curriculares que incorporam novos conhecimentos, vivenciados por seus atores, pode ir além de currículos oficiais, já que tem sua gênese na fluidez, na incerteza, no desequilíbrio. Como nos diz Morin (2000, p. 84),

quando sustenta que a “Nova consciência começa a surgir: [no] homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em uma nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza”. É nessa perspectiva que consideramos que os currículos poderão constituir-se como possibilidades alternativas na EJA, como já apontava Freire (1996, p. 148), ao nos dizer:

[...] quão importante se faz tomar o óbvio como objeto de nossa reflexão crítica e, adentrando-nos nele, descobrir que ele não é, às vezes, tão óbvio quanto parece. [...] Daí a ênfase que dou [...] não propriamente à análise de métodos e técnicas em si mesmos, mas ao caráter político da educação, de que decorre a impossibilidade de sua neutralidade.

Assim, as relações sociais deixam de ser sobre os “outros” para ser com os “outros”, o desemprego de um aluno, a morte de um de familiar, a violência na comunidade deixam de ser fatos indiferentes e naturais, passando a ser objetos curriculares. E que exigem uma nova maneira de agir e de se relacionar com o real, buscando a pertinência da prática pedagógica nas redes de *saberesfazeres dos praticantespensantes*.

A construção de um conhecimento na escola a serviço de uma nova realidade é um novo estar curricular mais justo, que procura contribuir concretamente, atuando, buscando humanizar pela simetria das relações socioculturais e econômicas presentes na comunidade, dignificando todos que o fazem, pois,

[...] é próprio dos homens estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as ‘situações limites’. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as situações-limites. Freire (1996, p. 91)

Isso nos fez/faz acreditar que não se pode mais aceitar que nos cotidianos escolares da EJA prevaleça a valorização do conhecimento formal em detrimento do conhecimento trazido pelos estudantes. Nesse aspecto não se concebe a existência de ‘muros’ entre as escolas e os “contextos externos” ou a “vida”. Baseando-nos na ecologia de saberes (SANTOS, 2002), compreendemos que os diferentes conhecimentos são válidos em virtude de sua aplicabilidade social circunstancial e não, aprioristicamente, em virtude de sua cientificidade.

Nos cotidianos das escolas da EJA, foco deste estudo, tentamos capturar as táticas, os *saberesfazeres dos praticantespensantes* dessas instituições, compreendendo a constituição da sala de aula como um *espaçotempo* privilegiado da pesquisa, pois nela desenvolve-se, cotidianamente,

[...] a trama tecida pelos seus sujeitos, os professores e os alunos: o que são e trazem o que ensinam e aprendem o que produzem e criam de conhecimentos, imagens, sentidos e significados, o que envolve também outros espaços-tempo e sujeitos, em rede. É uma trama, muitas vezes invisível aos olhos que, se melhor compreendida, captada, com todos os sentidos, em sua complexidade, pode nos aproximar de possibilidades de ampliação do entendimento das realidades concretas das salas de aula e, com isso, conhecer melhor suas vozes e seus silêncios, e os textos e lições que nela estão. (MACEDO, 2005, p. 8, 9).

No entanto, foi difícil a incumbência de seguir os fios e desvendar os labirintos dos bordados em salas de aula, uma vez que exigiu uma nova forma de olhar, de sentir o mundo, de lidar com a *prácticateoriaprática* (ALVES, 2001), com as fontes, com a forma de narrar, com o mundo e o *pensarfazer*. Os cotidianos das escolas envolvidas na pesquisa passaram a ser compreendidos como o conjunto de atividades desenvolvidas no dia a dia. Nesse sentido, concordamos com Alves (2008), quando afirma que,

[...] os estudos dos cotidianos [nas escolas] vêm indicando a necessidade da crítica radical à organização dominante: internamente, tanto quanto à estrutura de poder, quanto ao fazer pedagógico, como quanto à sua estruturação curricular; externamente, quanto aos limites e relações de poder existentes na sociedade, quanto às relações da educação com a sociedade (o mundo do trabalho, os movimentos sociais etc.), na busca da identificação/caracterização/análise crítica/proposição dos conhecimentos da prática, nas suas múltiplas criações teóricas (racionais, imaginárias, artísticas etc.) (p. 96).

Pesquisar o cotidiano na EJA foi para nós captar as invenções que aconteceram nas escolas, realizadas pelos *praticantespensantes*, tais invenções no/do cotidiano produzem uma “cultura”, de saberes pedagógicos da escola, saberes produzidos por professoras e estudantes, na dialeticidade da vida cotidiana, na concretude do cotidiano escolar.

Nos acontecimentos cotidianos das salas de aula observadas, em muitos momentos, as professoras tentaram superar o paradigma tecnicista, o que chamamos de rompimento com a postura cientificista cartesiana, que se entende como superior a outros *espaçostempos* de pensar e fazer dos seres humanos, definidos como “não científicos”.

Nesse novo caminho Alves (2008) propõe outro desafio: “narrar a vida e literaturalizar a ciência” (p. 30), o que nos instigou a perceber a escola da EJA, buscando a incorporação de outros conhecimentos e significações relativos às produções acadêmicas, curriculares e cotidianas, a fim de compreendermos as complexidades das relações, influências e contingências que permeiam os *fazeressaberes dos praticantespensantes*.

Com base nesses pressupostos, respeitamos os processos reais de aprendizagem e as tessituras de conhecimentos, produzidos a partir das narrativas e das observações realizadas em sala, no sentido de que:

[...] o saber que não se nomeia não é menos saber do que aquele que se organiza e diz formalmente. Ou seja, os saberes não nomeados e estruturados formalmente pelos seus portadores, em função de sua pouca autoconsciência da legitimidade e relevância dos mesmos ou da pouca articulação discursiva desenvolvida, precisam ser considerados nos estudos curriculares porque intervêm fortemente no fazer cotidiano de professoras e professores que criam alternativas curriculares e, portanto, produzem saber a respeito de currículo em suas salas de aula, mesmo sem o saber. (OLIVEIRA, 2001, p. 17).

Inspirada nas ideias da pesquisadora, compreendemos que é importante que os estudantes da EJA tenham como objeto do conhecimento curricular, suas experiências de classe, etnia, raça, gênero, campo ou periferia e que sejam incorporadas nos conhecimentos escolares. Ressaltamos que os desenhos curriculares oficiais da EJA, narrados na Sexta Seção desta tese, estão distantes de considerarem essas dimensões no currículo. No entanto, vale ressaltar que a vivência no Observatório nos mostrou a possibilidade de superar a tradição curricular oficial na EJA, na medida em que se constitui em uma tentativa de valorizar os *saberesfazeres* dos sujeitos. Em síntese, ousamos mergulhar na imprevisibilidade do cotidiano das escolas da EJA, articulando a compreensão dos processos de tessitura de currículos.

3.3 Os *espaçotempos* da investigação

As duas escolas participantes da pesquisa foram escolhidas considerando as que mais contaram com nossa atuação de forma mais sistemática, dentre as quatro pertencentes ao Observatório, conforme já enfatizamos nesta Seção, e foram compreendidas como importantes *espaçotempos* de múltiplos conhecimentos de atores – estudantes e professoras, que provocaram redes educativas, evidenciaram formas de experimentação do mundo e de tessitura de subjetividades.

Utilizamos para as duas instituições os mesmos nomes fictícios – para não expor os/as participantes da pesquisa, já designados pelo Observatório, quais foram: Escola Municipal Pérola situada na periferia urbana de Maceió, e a Escola Estadual Rubi localizada na área urbana considerada nobre, com peculiaridades bem diferenciadas.

Escola Estadual Rubi

A Escola Estadual Rubi funciona no horário diurno com Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e no noturno com a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos iniciais (1ª, 2ª e 3ª etapas¹⁰) e finais (4ª, 5ª e 6ª etapas). Isso permite a possibilidade do estudante concluir o Ensino Fundamental em EJA e ingressar no Ensino Médio de Educação Geral, que a rede Estadual oferece ou, no Programa Nacional Integração da Educação Profissional com Educação Básica na modalidade Jovens e Adultos (Proeja), existente no Instituto Federal de Alagoas (Ifal).

A EJA tem uma jornada escolar de 3 h, das 19:00 h às 22:00 h, durante os cinco dias da semana. Nessa Escola foi observada a sala de aula de 2ª etapa, que corresponde a uma turma de pós-alfabetização. A escola Rubi situa-se em um bairro considerado nobre em Maceió, com muitas casas comerciais e um *Shopping Center*, e há também muitos prédios residenciais e consultórios médicos. Nesse contexto os estudantes, sobretudo os da sala observada, são predominantemente mulheres que atuam como empregadas domésticas; os homens atuam como caseiros, e também trabalhadores da construção civil, vigilantes dentre outras ocupações. A turma tinha de 10 a 12 alunos frequentando dentre os 24 matriculados.

No tocante à biblioteca ou sala de leitura, a escola possui um espaço pequeno, mas específico para leitura. Dispõe de coleções de livros paradidáticos, doados pelo MEC, que ficam expostos em estantes abertas de fácil acesso. O fluxo de uso é muito limitado por parte dos estudantes. À noite é mais um espaço para a professora escolher os livros e levá-los à sala de aula.

Escola municipal Pérola

A Escola Municipal Pérola atende nos turnos matutino e vespertino ao Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e no turno noturno à Educação de Jovens e Adultos (1ª, 2ª e 3ª fases¹¹). A escola Pérola situa-se na periferia urbana de Maceió, mais especificamente no bairro do Jacintinho. Os estudantes estão bem divididos entre o público jovem, que convive com o público de adultos. Em relação ao gênero predomina o feminino, a maioria dos/as estudantes é constituída por empregadas domésticas; desempregados e autônomos. Durante a pesquisa estavam matriculados 23 alunos, com frequência média de 14 e 15 alunos.

¹⁰ Terminologia utilizada pela rede estadual de ensino em Alagoas.

¹¹ Terminologia utilizada pela rede municipal de ensino em Maceió.

No tocante à biblioteca ou sala de leitura, a escola não possui um espaço específico destinado à leitura. É importante destacar que recebeu do MEC coleções de livros paradidáticos e, durante o período da pesquisa, os encontramos empilhados no laboratório de informática. Dispõe a escola de uma lista *online*, onde estão mencionados livros de uma parte do acervo.

3.3.1 Os *praticantes pensantes*: suas histórias, suas identidades

Para compreender as identidades dos estudantes e das professoras da EJA, que participaram desta pesquisa foi importante escutá-los, não simplesmente para decodificar as suas mensagens, mas para compreender os sentidos que foram produzidos em condições determinadas e o que esses sentidos têm a ver com o que é/foi vivido pelos sujeitos, suas experiências, suas histórias de vida.

Essa escuta deu-se por meio de narrativas de múltiplas vozes que ecoaram num discurso, seja nas sessões conversas com os estudantes, seja no cotidiano vivenciado nas escolas onde os sentidos foram se construindo e se recriando e os sujeitos teceram “[...] seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o fazer curricular cotidiano [...]” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 17). Foram momentos que nos,

[...] fizeram compreender que: [...] Narrar histórias é, pois, uma **forte experiência humana**, ampla tanto no tempo quanto no espaço, pois era assim que os antigos contavam a sua História, e esta forma narrativa pode ser encontrada em todos os lugares deste planeta, até hoje. Ela é também **muito funcional** nos espaçotempos **culturais cotidianos**, nos quais ‘conta’ – no sentido de ter importância – tanto a oralidade como a memória oral. Nesses espaçotempos cotidianos, a cultura narrada tem grande importância **por garantir formas**, de certa maneira, **duradoras aos conhecimentos**, por poderem ser **repetidas e recriadas**, isto porque, embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma **ressignificação**, uma história diferente das que conhecemos em relação aos **conhecimentos científicos ou políticos oficiais**, que são, sobretudo escritos (grifo dos autores).

É a partir desse sentimento que comentamos os itens que se seguem.

- Dos estudantes

Os estudantes das escolas envolvidas em nosso trabalho são trabalhadores jovens e adultos que possuem muitos saberes advindos de suas comunidades, trabalhos, experiências extraescolares, que não devem ser ignorados no cotidiano escolar. Por isso, durante a pesquisa

necessitamos ouvi-los, sobretudo para analisar quais seriam suas expectativas em relação à escola. Entretanto, de maneira geral constatamos que no discurso oficial, os níveis de leitura e de escrita dos sujeitos estudantes da EJA os colocam sempre em posição de desvantagens perante aqueles que dominam essas habilidades. Reconhecendo esse processo, os sentimentos de inferioridade permanecem em suas narrativas.

Rompendo com essa visão de inferioridade, nossa pesquisa entende esses estudantes como sujeitos inseridos em uma realidade concreta específica, com diferentes anseios e expectativas culturais. Não tentamos, portanto, classificá-los e subjugar-los a tempos, situações socioeconômicas, ou a um *espaçotempo* futuro e mitificado, idealizado,

Esta é a razão pela qual ao perceber um fato concreto da realidade sem que o 'ad-mire', em termos críticos, para poder 'mirá-lo' de dentro, perplexo frente à aparência do mistério, inseguro de si, o homem se torna mágico. Impossibilitado de captar o desafio em suas relações autênticas com outros fatos, atônito ante o desafio, sua tendência, compreensível, é buscar, além das relações verdadeiras, a razão explicativa para o dado percebido. Isto se dá, não apenas com relação ao mundo natural, mas também quanto ao mundo histórico-social (FREIRE, 1969, p.29).

Entendendo que apenas as narrativas das professoras seria pouco para caracterizar esses sujeitos, desta forma decidimos ouvir os próprios estudantes. Assim as narrativas orais desses sujeitos apresentam-se como fundamentais nas sessões conversas realizadas pelo Observatório. Essas sessões com os estudantes nas duas escolas tiveram em média 2 horas de gravações de áudios, divididos em momentos diferentes de 30 a 60 minutos. Elas possibilitaram a autorreflexão sobre os saberes e a escola e, conseqüentemente, a relevância da instituição escolar para os estudantes.

Nesse espaço aberto os estudantes das duas escolas dialogaram nas sessões conversas realizadas em cada uma, sobre o que esperam da escola, suas histórias, suas identidades, entre outros pontos, uma vez que assim como Freire (1992b, p.46) acreditamos que:

[...] foi à custa de ouvir discursos assim que aprendi que, para o(a) educador(a) progressista, não há outro caminho senão assumir o 'momento' do educando, partir de seu 'aqui' e de seu 'agora', somente como ultrapassa, em termos críticos, com ele, sua 'ingenuidade'.

Para além de Freire, concordamos com Certeau (1994), quando ele diz que “A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis” (CERTEAU, 1994, p. 50). No tocante à autorreflexão sobre os saberes e a escola os estudantes, disseram:

[...] eu já tive muita dificuldade, já vim da outra sala pra aqui, eu tenho muita dificuldade de responder o dever, preciso saber das coisas pra acompanhar minha filha, é que eu tenho uma filha doente especial, e tenho outra filha que estuda no terceiro ano, e tô aqui pra ir pra frente, **muita coisa que eu não sabia, desenrolei muitos casos aqui na escola**, (ESTUDANTE DA ESCOLA RUBI – REGISTRO DAS SESSÕES CONVERSAS, 2014).

E olhe que é por enquanto só aqui é que a gente tá tendo oportunidade, porque ali naquele outro colégio, num tá tendo mais não, só aqui é que a gente pode estudá, estudava lá, aí fechou, aí e botar gente pra aqui, mas aqui **eu estou aprendendo muito mais do que lá** (ESTUDANTE DA ESCOLA PÉROLA – REGISTRO DAS SESSÕES CONVERSAS, 2014).

Só aqui **deram oportunidade pra gente** aqui, [...] eu quero aprender para melhorar minha vida, meus filhos me dão o maior apoio querem que eu vá pra frente (ESTUDANTE DA ESCOLA PÉROLA – REGISTRO DAS SESSÕES CONVERSAS, 2014).

Fica explícito que o retorno à escola provoca nos sujeitos uma grande expectativa com relação ao saber escolar, mas aos poucos essa expectativa se amplia e surgem outros desejos: ajudar os filhos menores que frequentam a escola, e almejar um futuro profissional relativamente melhor e, também, a continuidade de avançar na escolarização.

Em outras falas os estudantes ressaltaram, ainda, que a volta à escola foi apoiada por filhos: “Eles [os filhos], [...] *dão o maior apoio querem que eu vá pra frente*” e isso para os interlocutores é motivo de orgulho e de elevação da autoestima, uma vez que descobrem novas coisas e vão aprendendo aos poucos a ler e escrever, e junto aos colegas se sentem mais estimulados a continuar na EJA.

Esses sujeitos valorizam a cultura escolar, principalmente porque suas histórias e vidas estão carregadas de negação, suas falas nos mostraram que a escola para eles é lugar privilegiado de oportunidades que lhes possibilitam ampliarem suas ações na sociedade e, conseqüentemente, no mundo do trabalho. Neste contexto, o educador da EJA deve ter uma prática ética e libertadora, capaz de, partindo da denúncia da negatividade do sistema sociocultural e econômico vigente, conscientizar os sujeitos, buscando a transformação das situações de opressão, para a construção da justiça e da autonomia (FREIRE, 1996).

A decisão de voltar à escola é uma forma de resistência e é de certa maneira uma possibilidade de melhorar a situação socioeconômica desses sujeitos. Como demonstram em suas vozes:

[...] quem estuda, quem estuda tem um **bom emprego**, quem não **estuda não tem nada**, eu digo sempre à minha filha, eu mesmo tenho 58 anos não tenho muito o que fazer mais da minha vida, mas quem é jovem tem que estudar (ESTUDANTE DA ESCOLA RUBI – REGISTRO DAS SESSÕES CONVERSAS, 2014).

[...] eu já estou com 23 anos que estou aqui em Maceió, em Riacho Doce, agora vim estudar aqui, já sei ler um pouquinho, **o meu objetivo é ser ao menos um mestre de obra, já sou pedreiro, vou tentar** (ESTUDANTE DA ESCOLA RUBI-REGISTRO DAS SESSÕES CONVERSAS, 2014).

Hoje [2014] tenho 38 anos, **tenho meu negócio e estudo**, eu estudava antes aí fui trabalhar na campanha [política] e sai da escola, agora eu não vou mais sair, não vou desistir. Eu acho que o melhor da vida do ser humano é o estudo, porque **hoje em dia você sem estudo não é nada**. Até mesmo no serviço se você não tem estudo não é nada, por isso eu continuo aqui, mesmo com todas dificuldades da vida eu fico e não desisto (ESTUDANTE DA ESCOLA PÉROLA – REGISTRO DAS SESSÕES CONVERSAS, 2014).

Como podemos observar nessas falas os estudantes da EJA, mesmo diante de suas situações de subalternidade em relação à vida, situações socioeconômicas, ou como eles mesmos afirmam “mesmo com todas dificuldades da vida” insistem em permanecer na escola.

Nessa caminhada, no cotidiano das escolas da EJA, ao nos envolver mais com os estudantes fomos percebendo que esses sujeitos, a cada dia na sala de aula, resistem, permanecem burlando e contrariando a opressão dos currículos engessados, desejando e inventando currículos em outras condições. E Certeau (1994, p. 54) nos diz: “Entre duas formas de inconsciência, a que se recusa a ver os destroços e a que se exime de reconstruir, a que nega o problema e a que renuncia a buscar uma solução”. E acreditando nisso esta tese sondou atentamente as vias da lucidez e da ação dos *praticantes pensantes* nas escolas envolvidas.

- As narrativas das professoras: foco na formação

Neste item apresentamos as duas professoras envolvidas nesta pesquisa, a professora Andréia e a professora Carla que atuam na escola municipal Rubi e na escola estadual Pérola, respectivamente. A professora Andréia pertence ao quadro efetivo da rede municipal de Maceió há 18 anos e atua na Escola Municipal Rubi em EJA há quatro anos. Tem Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). A professora Carla, atuante na escola estadual Pérola, da mesma forma tem formação superior em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Sua atuação como professora da rede estadual tem dez anos, e apenas três anos na área de EJA.

Há que se ressaltar mais uma vez, que as professoras não representaram dentro da pesquisa meros receptáculos “passivos”, ao contrário, resignificaram suas experiências a partir do processo de diálogo permitido trazendo sempre suas visões diferenciadas que foram

respeitadas e acatadas. Assim, suas vozes explicitadas demonstraram como contribuíram/construíram os seus próprios processos formativos.

As narrativas tiveram em muitas falas um foco autobiográfico, tanto nas conversas informais como nas entrevistas, numa sucessão de combinações em que se misturavam muitos fios. Para Alves (2008) só ouvindo essas narrativas é que podemos compreender e "[...] escrever uma história [...] na qual o que conta é a experiência cotidiana [dos] praticantes, dentro e fora dela, em todas as redes de conhecimentos e significados nas quais *aprendemos ensinamos*" (p. 133).

Ainda sobre narrativas em pesquisas com/nos/dos/os cotidianos Alves e Garcia (2002, p. 275) nos dão pistas, alertando que:

É preciso, pois, que incorporemos a ideia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio de nosso modo próprio de contar. Exercemos, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato de pertinência do que é científico.

Concordamos com as autoras, e reafirmamos que a necessidade de escutar professores acontece porque, quando se trata de práticas cotidianas sempre há que se buscar um respaldo nas narrativas dos *praticantes pensantes*. A narração nos permitiu um olhar diferenciado para essas práticas. Neste sentido, Certeau (1994) concluiu que o discurso do pesquisador dos cotidianos é um dizer:

[...] sobre aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte. Se se afirma que essa 'arte' só pode ser praticada e fora do seu exercício não se dá enunciado, a linguagem deve ser então a sua prática. Será uma arte de dizer: nela se exerce precisamente essa arte de fazer onde Kant reconheceria uma arte de pensar. Noutras palavras, será um relato. Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte (CERTEAU, 1994, p. 151-152).

Como afirma o autor a narrativa rompe com a dicotomia entre a *teoriaprática*, remodelando a ideia de ciência para compreender a complexidade humana. Acreditando nesse pressuposto trazemos as vozes das professoras das duas escolas que focamos nesta tese. Em relação ao processo de formação continuada na EJA, as professoras disseram:

[...] no Estado eu não participei de formação porque não tem, eu já fiz umas formações na escola particular, mas lá é para trabalhar com as crianças, aí eu vou lendo uma coisa aqui outra ali e aí vai dando certo. Também com a ajuda do Observatório acho que estou muito melhor (PROFESSORA CARLA).

Eu já participei de vários congressos e eventos de especialização mais voltados para a linguística, e sempre participo das formações continuadas ofertadas pela Semed, porém essas formações não estão dando conta de atender as necessidades que encontramos na sala de aula (PROFESSORA ANDRÉIA).

As falas explicitam que não há uma política de formação continuada. A Rede Estadual ancora-se sempre em programas de formação ofertados pelo MEC. Sendo assim, as formações locais quando acontecem são cursos pontuais. Na Rede Municipal o processo é diferenciado, existe formação continuada, mas ainda necessita aproximar-se mais das necessidades pedagógicas dos professores e consolidar o processo de ação e reflexão.

Nas sessões conversas com as professoras, quando perguntadas sobre a pesquisa do Observatório, as impressões foram muito positivas sobre o processo de atuação na EJA, considerando as diversas redes de conhecimentos partilhados nas escolas objeto de estudo. Nessa direção, afirmaram que:

[...] inicialmente, quando eu estava lá que você [referindo-se a uma professora da Universidade] foi me chamar, eu disse: ‘Meu pai [DEUS], eu vou para o paredão’. Mas fiquei tranquila, quando vocês começaram a falar, porque entendi que estamos sempre para aprender. Nós nunca sabemos. A EJA ainda é muito nova para mim.

E continuou:

Realmente era complicado, porque você pensa que vai ser avaliada. [...] Então assim ao longo desse processo a gente percebe que vai tendo melhorias. (PROFESSORA CARLA, ESCOLA PÉROLA).

Sobre sua participação na investigação, a professora Andréia afirmou:

[...] comecei a perceber que ao ler, ao discutir com vocês, cada aula, eu tentava buscar uma coisa melhor. Então, eu iria fazer uma coisa melhor, às vezes eu conseguia, às vezes não conseguia. Mas a tentativa sempre era de fazer o melhor (PROFESSORA ANDRÉIA, ESCOLA RUBI).

Nesse aspecto, compreendemos que o Observatório constituiu-se como um dispositivo de *pesquisaformação*, permitindo às professoras a construção de novas possibilidades de formação, que não foram réplicas ou repetições de “capacitações”, mas formas singulares contextualizadas nas problemáticas vivenciadas nas práticas pedagógicas. Uma das professoras narrou a importância das leituras para o seu processo de formação:

A partir dos momentos que a gente estuda, eu retomei muita coisa do que já tinha aprendido [...]. Depois que a gente passa para rede pública a gente quer fazer, mas você se corrompe, corrupção existe até aqui. Ou seja, você acaba sendo corrompida

porque você tenta, mas se vê só. E não tem ajuda de uma coordenação ou outros profissionais na escola. (PROFESSORA CARLA, ESCOLA PÉROLA)

Ao analisarmos essas falas percebemos que, nos estudos desenvolvidos durante o processo da pesquisa, houve processos de tessitura e contaminação entre as redes de *saberes-fazer* dos sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas. Essas falas nos lembram Certeau (1994) quando afirma que:

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras ‘de situações de palavra’, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém (CERTEAU, 1994, p. 50).

De um modo geral ser professor de EJA em Alagoas é um processo ainda em construção, tanto na formação inicial como na continuada. Nesse aspecto, compreende-se a responsabilidade em se propor construir ou (re)construir propostas de formação comprometidas com a realidade do Estado. As poucas ações de formação voltadas para esse público acontecem de maneira pontual, sem no, entanto, constituir-se como política pública de formação, nesse aspecto, o Observatório poderá ser utilizado como subsídio.

Há ainda que ressaltar que essa falta de compromisso com a formação dos professores, nas redes públicas de Alagoas, de certa forma compromete a ampliação de propostas inovadoras para o público da EJA. Assim sendo, em Alagoas as secretarias impõem às escolas que ofertam a modalidade, propostas oficiais para justificar a continuidade de sua política educacional de silenciamentos e invisibilidades, e não tentar a transformação da prática educativa. Portanto, há o anacronismo entre o conhecimento escolar e aquele demandado pelas relações sociais contemporâneas; o conteúdo tradicional continua como referência oficial para o processo *ensinoaprendizagem* na EJA. A realidade nos documentos oficiais é utilizada apenas como ilustração eventual desse conteúdo.

Apesar dessa ausência de políticas curriculares inovadoras na/para EJA, educadores e educandos da EJA, em Alagoas buscam com graus de consciência diferenciados, e a partir das táticas forjadas nas salas de aula, romper com essa dominação instituída no cotidiano escolar. E extrapolam, portanto, a pretensa perfeição do modelo curricular tradicional reprodutivista, mesmo porque a realidade é diversa, dinâmica e contraditória, não sendo passível de aprisionamentos ou de total submissão dos indivíduos. Assim, os sujeitos forçam práticas, currículos, e *espaçostempos* fora do controle, não sujeitas à dominação.

Na próxima Seção apresentamos a construção histórica no campo educacional da EJA em Alagoas, explicitando as políticas e ações pensadas para esse público, bem como as condições possibilitadas, negações e silenciamentos.

4. CURRÍCULOS DA EJA: UMA TRAJETÓRIA EM BUSCA DE IDENTIDADE

Para a construção desta Seção buscamos fundamentos nos estudos de Oliveira (2003, 2012) que nos levou às leituras de Santos (2000, 2001, 2006, 2008, 2009). Consideramos ser Oliveira a pesquisadora que trouxe as contribuições de Santos para o campo do currículo, provocando discussões em torno de sua efetivação, seus significados emancipatórios possíveis e as invenções cotidianas que o caracterizam.

Essas leituras das obras dos pesquisadores citados nos fizeram acreditar que, o currículo da/na EJA deve ser forjado a partir dos conhecimentos dos estudantes, suas histórias e culturas, que se fazem presentes no cotidiano escolar por meio das redes de conhecimentos tecidas ao longo de suas vidas e que não devem ser invisibilizadas.

Nesta tese, o currículo é compreendido como *práxis* e não como um objeto estático, configurando-se por meio das ações, conteúdos e práticas que ocorrem nas escolas. Pensar currículo, nessa vertente, se constitui como um movimento de interpretação e interlocução permanente entre a teoria educacional e a prática pedagógica cotidiana, diretamente ligada à produção e circulação de conhecimentos nos espaços escolares.

Concordamos com Silva (1996, p. 23) quando afirma que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Trazemos nesta Seção, na primeira subseção a análise histórica, a partir dos anos de 1940, no campo educacional brasileiro, das concepções de currículo que permearam/am a Educação de Adultos (EDA) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹², com ênfase na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), sem com isso negar a existência de outras.

Cabe-nos, portanto, identificar a partir de quais perspectivas de compreensão de currículo têm-se elaborado propostas curriculares para essa modalidade, bem como que relações podemos estabelecer entre as práticas educativas na EJA e os diversos aspectos de ordem social, política e econômica do país que acabam se refletindo nas ações pedagógicas desenvolvidas na modalidade.

¹² Terminologia assumida a partir do final dos anos de 1980.

Na segunda subseção focalizamos as primeiras iniciativas formais/escolares na/da EDA, e as perspectivas curriculares que estiveram presentes nessas ações. Procuramos explicitar os desenhos curriculares que, em diversos momentos do país, foram transplantados para a modalidade, e analisar as suas ligações com as políticas educacionais e seus contextos históricos, e refletir sobre os currículos *pensadospraticados* nas primeiras experiências oficiais da EDA.

Tomamos como ponto de partida para análise a primeira Campanha da Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, 1947), na década de 1950 e ressaltamos as experiências de base freireana nos Movimentos Sociais, que tentaram romper pela primeira vez no Brasil com a invisibilização das populações alvo da EJA. E, com isso, da própria modalidade; comentamos ainda o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que teve como base de suas ações a razão indolente (SANTOS, 2000).

Na terceira e última subseção, concentramos na discussão das teorias curriculares críticas e pós-críticas e suas indagações e significados destabilizadores para os currículos da EJA, e reconhecemos o esforço dos estudantes e professores por um currículo mais justo, cognitivo e socialmente comprometido. Por fim, aportamos nos anos 2014, especificamente nas salas de aula da EJA que participaram do Observatório Alagoano de Leitura na EJA (2010-2015), cujos currículos romperam com a primazia do pensamento abissal, aquele que torna inexistentes formas de conhecimento não científicas por meio de sua relegação ao “outro lado da fenda abissal”.

Esses currículos, como demonstramos buscaram trabalhar com conhecimentos situados pela modernidade nos dois lados da linha abissal e assumem, portanto, a luta por um pensamento pós-abissal que reconhece a copresença desses diferentes conhecimentos na sociedade. Seguimos, na perspectiva da sociologia das ausências, desinvisibilizando currículos praticados em escolas públicas de Maceió.

Nessa trajetória, traduzimos os modos por meio dos quais estudantes e professores, *praticantespensantes* das salas de aula da EJA criaram potencialidades de currículos únicos, chamados por Oliveira (2012) de currículos *praticadospensados*, muitas vezes tecidos por meio de uma ecologia de saberes. E que se configuram como criação cotidiana que garante a produção de conhecimentos, de leituras e de significados da realidade em função daquilo que existe e que é compartilhado pelos *praticantespensantes*.

Buscamos indícios de que há práticas curriculares na EJA que merecem ser reforçadas e legitimadas para, que se avance no direito de reconhecimento das experiências sociais dos estudantes no currículo e seus significados emancipatórios.

Destacamos nesse processo a importância de se articular as dimensões política e social de cada contexto histórico e seus reflexos nos currículos da EJA, e usamos como fundamentação a teoria epistemológico-política de Santos (2004). Sobretudo, a noção de razão indolente, que se concretiza produzindo a monocultura do saber, bem como de sua ruptura a partir das perspectivas de ecologização das relações entre os diferentes saberes na perspectiva do pensamento pós-abissal.

4.1 A desumanização nos currículos da EJA

Abrimos espaço inicialmente para esclarecer que a nossa escolha do termo “desumanização”, no título desta subseção foi inspirada em Santos (2008), que nos alertou sobre o modo como são considerados os sujeitos excluídos e, portanto, “seres sub-humanos que não são considerados sequer candidatos à inclusão social” (SANTOS, 2008, p. 9). É que durante décadas, nas propostas curriculares oficiais da EJA em Alagoas houve sempre a negação dos saberes dos estudantes, confirmando-se a persistência de uma ausência radical de humanidade nos currículos.

O termo *curriculum* chega até o século XXI quase sem alterações, assim, a palavra currículo no meio educacional, sobretudo na EJA, ainda é majoritariamente definido como o que e como se ensina. Numa perspectiva didática entendeu-se na EJA currículo como "ordem como estrutura" para formar sujeitos em busca de determinada eficiência social.

Isso ocorre principalmente porque as propostas curriculares oficiais desenvolvidas para a EJA, em muitos momentos históricos, estavam articulados à ideia de quais conteúdos escolares devemos ensinar, nesse aspecto segue a ideia de "eficiência social pretendida". Essa eficiência, especificamente no campo da EDA/EJA, significou historicamente a adesão a propostas curriculares definidas e vinculadas a uma concepção de educação compensatória, alternando-se ou complementando-se com a visão de uma EJA que deve prestar serviço à economia e ao mercado de trabalho do país.

Silva, T. (2004, p. 38) afirma que nessas circunstâncias:

Acredita-se na apreensão do conhecimento em uma sequência única e linear no processo de ensino/aprendizagem que contemplaria patamares cognitivos e de complexidade dos tópicos abordados, justificando os pré-requisitos, as avaliações quantitativas e a invariabilidade da ordem tradicional dos recortes do conhecimento universal abordados pela escola. Como decorrência, tem-se um ensino exclusivamente propedêutico, que se autojustifica, alijado de qualquer significado social concreto, em que cabe à realidade imediata ser algumas vezes mera ilustração do conhecimento preconcebido.

Essa é a concepção do pensamento abissal que impõe uma postura predatória de invisibilidade que respalda o discurso da marginalidade, exclusão, desigualdade e inconsciência conforme Santos (2009). Esse pensamento se centra na ordem e no sequenciamento da ação pedagógica, hierarquiza conhecimentos e conteúdos, e levar à produção de currículos impregnados conformes à monocultura do saber formal que:

[...] consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O carácter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade. (SANTOS, 2010, p. 20).

Pensar a EJA desprezando o diálogo com os conhecimentos dos estudantes é aceitar um currículo imposto, predeterminado por Secretarias de Educação que não o focam na realidade dos estudantes. Nessa perspectiva, a cultura deles, suas experiências de vida diversas, construídas historicamente permanecem ausentes das práticas escolares, nas quais não se dá a articulação com o que se vive fora da escola, em diferentes espaços sociais. Esse fechamento curricular produz o fechamento da inteligibilidade da realidade na qual se vive e é responsável pela redução desta às realidades hegemônicas ou canônicas (SANTOS, 2006, p. 129).

Essa é a perspectiva da ciência moderna que se constrói a partir da modernidade ocidental. Essa zona epistemológica ao se confrontar com os outros saberes, não científicos, nomeados como leigos ou tradicionais, os despreza por não enxergá-los, diante de sua “extrema disparidade entre as realidades em contato e pela extrema desigualdade das relações de poder entre elas” (SANTOS, 2006, p. 130).

Essa visão se reflete numa perspectiva de currículo que está presa às tão conhecidas teorias tradicionais, que têm como expressão máxima os modelos tecnocráticos que aceitam o *status quo*, e primam por valorizar elementos como o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a eficiência e os objetivos. (SACRISTÁN, 1999, p. 37).

Essa perspectiva curricular está historicamente presente na EJA no Brasil, legitimada por sua suposta validade universal, ancorada no pensamento abissal no qual estão baseados os currículos para esse público, que se materializam por meio de uma estrutura que prevê percursos do polo negativo da incultura, para a cultura, da ignorância para o saber, como estratégia para conformar jovens e adultos, tidos como seres inferiores.

Nessa concepção, todo conhecimento não canônico é considerado irrelevante, uma vez que não possui o rigor do conhecimento científico. Os conhecimentos dos estudantes são negligenciados pelo currículo oficial, compreendido como inexistente e, portanto, passíveis de serem silenciados. Desconsideram-se, portanto, as experiências reais dos estudantes, seguem nessa vertente a monocultura do saber e do rigor que parte do princípio de que só pode existir um único saber válido, é o saber científico, configurando o que Santos (2001, p. 22) afirma:

Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. E, como tal, todas as práticas sociais que se organizam segundo esse tipo de conhecimentos não são críveis, não existem, não são visíveis. Essa monocultura do rigor baseia-se, desde a expansão europeia, em uma realidade: a da ciência ocidental. (SANTOS, 2001, p. 22)

Ao narrarmos as experiências desenvolvidas a partir das propostas oficiais elaboradas para EJA, percebemos a forte influência da monocultura do saber, articulada a essa ideia reducionista de totalidade, baseada em um conhecimento formal, único reconhecido pela razão indolente, que assume sua faceta de razão metonímica¹³: que é uma racionalidade que toma a parte pelo todo, porque tem um conceito de totalidade feito de partes homogêneas, e nada do que fica fora dessa totalidade interessa (SANTOS, 2000).

Segundo essa perspectiva, prevaleceu durante muito tempo na EJA em Alagoas o caráter técnico-prescritivo e a seleção e organização dos conhecimentos, no caminho das hierarquias hegemônicas, sem olhar para a moldura mais ampla que os enquadram. A partir de um conhecimento supostamente objetivo e rigoroso. Ou seja, um currículo prescrito que não pode tolerar a interferência de particularidades humanas e de percepções axiológicas, consideradas subjetivas e, portanto, desprovidas de verdade.

Santos (2000, p. 82) alerta para o fato de que “o investimento epistemológico da ciência moderna na distinção entre sujeito e objeto é uma das suas mais genuínas características”. Questionando essa ideia, Moreira e Silva (1999, p. 7-8) vão considerar que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 7 e 8)

¹³ Metonímia é uma figura da teoria literária e da retórica que significa tomar a parte pelo todo.

Baseadas na razão metonímica, as iniciativas oficiais para a EJA, durante décadas se caracterizaram por iniciativas que limitavam a preparação dos sujeitos para a aprendizagem de conteúdos que os qualificassem para atuação mínima no mercado de trabalho, e desconsideraram as especificidades e identidades dos estudantes jovens e adultos.

Sendo assim, diante da imposição de currículos tradicionais pelas Secretarias de Educação, bem como com a total negação ao direito de formação continuada, os professores da EJA em Alagoas sentem dificuldades em desenvolver a prática pedagógica contextualizada na realidade dos estudantes. Mesmo assim fazem as suas tentativas e de forma isolada. Em muitos casos, o que se percebe são insegurança e medo do diálogo com esse público e seus conhecimentos,

[...] não obstante, justificar este medo do diálogo, é a melhor maneira de 'racionalizá-lo'. É falar de sua inviabilidade; é falar da 'perda de tempo'. Daí que, entre eles, como 'distribuidores' do saber erudito e seus alunos, jamais será possível o diálogo. E o anti-diálogo se impõe, ainda, segundo os que assim pensam, em nome, também da 'continuidade da cultura'. Esta continuidade existe; mas, precisamente porque é continuidade, é processo, e não paralisação. A cultura só é enquanto está sendo. Só permanece porque muda. Ou, talvez dizendo melhor: a cultura só 'dura' no jogo contraditório da permanência e da mudança (FREIRE, 1992, p. 54).

Cabe-nos dizer que a maioria das escolas que oferecem a EJA no Estado, mesmo diante do abandono lutam para sobreviver. Sendo assim, quando nos debruçamos sobre o cotidiano dessas escolas em Maceió percebemos que, muitos professores realizam uma ruptura com os currículos prescritos e efetivam currículos inéditos que valorizam a cultura e os saberes dos estudantes, compreendendo os estudantes como detentores de conhecimentos e atores sociais em diversos campos da vida social, política, econômica, cultural.

Constatamos, portanto, que nessas escolas se valoriza o universo dos estudantes, uma vez que envolvem o processo de *ensinoaprendizagem* de jovens e adultos em espaços informais, e transbordam os limites da escolarização, ao incluírem a vida dos estudantes em sua comunidade, sua experiência profissional, a formação política e outras tantas experiências culturais, pautadas em outros espaços que não o escolar. Na sequência comentamos essas tentativas de rupturas, os retrocessos e avanços nas propostas de currículo para a EDA/EJA.

4.2 O currículo da EDA/EJA no Brasil: rupturas, retrocessos, avanços, invisibilidades

Desde 1930 com a República Nova, e mais fortemente com o fim do Estado Novo (1945), desenvolveu-se no Brasil a intensificação do capitalismo industrial, que impulsionou novas exigências educacionais, principalmente com o intuito de preparar mão de obra para o mercado industrial em expansão e de aumentar o contingente eleitoral¹⁴. A educação de base ganhou impulso, concebida e implementada em consonância com os projetos de desenvolvimento que prevalecem no país.

Em 1947 foi lançada a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) no Brasil, visando a alfabetizar a população adulta de trabalhadores. Envolveu também os adolescentes, considerando que a escola primária à época era obrigatória, apenas dos 7 aos 11 anos de idade. No aspecto político, a CEAA tinha por objetivo expandir a educação de base ou a educação fundamental comum aos brasileiros que não possuíam “formação”, nas cidades e nas áreas rurais.

À época, na EDA prevalecia a visão tradicional do currículo, em que,

[...] é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração ‘teórica’ é a ‘administração científica’, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. (SILVA, 2000, p. 12)

Ao seguir essa vertente foram elaborados guias de leitura e guias de saúde que tinham como metodologia o uso do sistema silábico de alfabetização, predominante na época. Nas últimas lições havia pequenas frases e textos de conteúdo moral, e com informações sobre higiene, saúde e técnicas de trabalho, conforme imagens a seguir.

¹⁴ Na época apenas alfabetizados eram eleitores.

Figura 1 — Capa e contracapa do Segundo Guia de Leitura



Fonte: forumeja.org.br, 2015.

Nesses materiais, não se reconheciam os saberes dos estudantes participantes. Saberes, como já enfatizamos, compreendidos como inexistentes e que eram silenciados e ignorados, na perspectiva que Santos (2006) designa como Razão Indolente. Pois sendo predominante, preside as concepções curriculares que afirma que, todo conhecimento não canônico, não científico, deve ficar fora do currículo oficial. Baseando-se na monocultura do saber, eram concebidos na compreensão de que só podia existir um único saber válido, o saber científico. Portanto, outros conhecimentos não tinham a validade, nem o rigor do conhecimento científico para se fazerem presentes no currículo oficial.

4.2.1 Tentativas de rupturas e avanços

Na década de 1950 havia um processo de ruptura, quando começam discussões que indagavam o pensamento e a estrutura educacionais tradicionais utilizadas na EDA. Chamamos atenção a experiência liderada por Paulo Freire, nos mocambos, assim chamadas as favelas, na cidade de Recife, que em Relatório intitulado: **A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos**, apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), “defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política” (MOURA, 2004, p. 27), concepção não aceita oficialmente, mas à qual aderiram os Movimentos Sociais da época.

Apesar de Paulo Freire nunca ter formulado um estudo sistemático sobre a questão do currículo (SILVA, 2002) é possível, por meio de sua obra, analisar aspectos que nos levem a esboços de uma teoria curricular subjacente ao seu trabalho. A maior crítica de Freire encontra-se no seu livro denominado “Pedagogia do oprimido” (1969). Nele, o autor focaliza o modo narrativo, eminentemente anti-dialogal, que permeava as práticas educativas tradicionais, o que podemos vincular aos currículos propostos, sobretudo na CEAA. É, também, na Pedagogia do oprimido que Freire (1996, p. 32) propõe a noção de educação “emancipadora” que se constitui como “Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide. Liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo”.

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

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

em questionar, por exemplo, as formas dominantes de conhecimento ensinado nas escolas e seguidas pela EDA.

Na EDA/EJA, compreende-se que a teoria de Freire representou o primeiro esforço, no Brasil, de focar a questão dos conhecimentos dos estudantes e a necessidade de sua presença nos currículos, e abriu espaços para propostas curriculares mais democráticas. Já na década de 1980, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre incorporou esse ideário, e no final da década 1980 e na década de 1990 ele chega às propostas curriculares do município de Maceió, (dimensão que será aprofundada mais adiante, nesta Seção), dentre outros municípios.

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

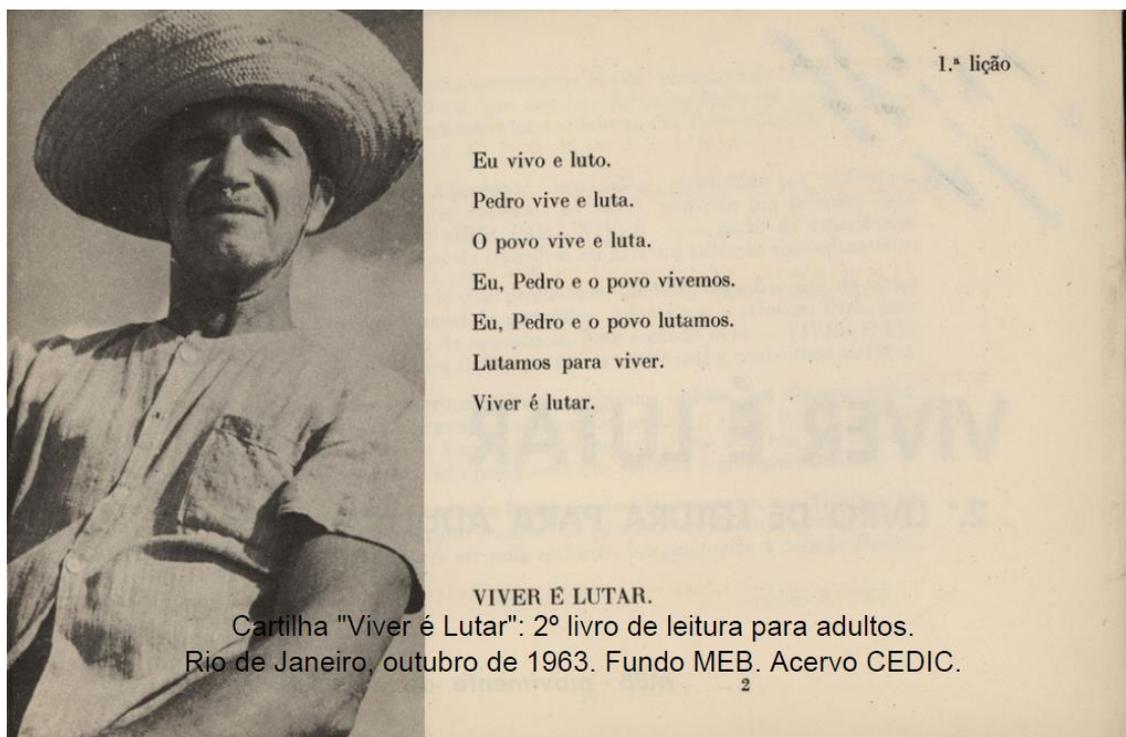
A partir de 1964, a ditadura militar suprimiu as ideias freireanas desse Movimento. À época, essas iniciativas traziam práticas e metodologias que desenhavam uma Educação Libertadora. Segundo Fávero (1983, p. 24), delineiam-se os princípios da Educação Popular na medida em que os trabalhos realizados nesses movimentos partiam do princípio de que; “um movimento de cultura popular deverá promover a elaboração da cultura com o povo, fazendo-o participante da comunidade cultural, e não uma cultura para o povo”.

Oriundos da organização da sociedade civil, e inspirados nas ideias freireanas, esses Movimentos atuavam com propostas curriculares baseadas no diálogo. Com essa concepção de educação, os Movimentos de Educação e Cultura popular tinham autonomia para elaborar propostas curriculares, que rompiam com a perspectiva de um currículo conteudista e cientificista. A metodologia usava o diálogo, por considerar as especificidades dos estudantes a partir de seus contextos. Para Fávero (2009, p. 15) essa metodologia de base freireana permitia a:

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

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

Figura 2 — Cartilha Viver e lutar, 1ª lição



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

Constata-se na observação do material acima, extraído de uma cartilha do MEB, que naquela época já existiam contrapontos ao currículo tecido apenas com base em conhecimentos hegemônicos, prescrito e imposto de cima para baixo, na perspectiva de uma “educação problematizadora”. Em síntese, esse e outros materiais traziam nos textos as vozes dos sujeitos trabalhadores, a denúncia de suas sofridas realidades, configuradas em suas experiências e em seus discursos, assumindo-se, pela primeira vez na história da Educação de Adultos a possibilidade de construção de uma prática curricular crítica. Considerava-se que a fala significativa do estudante trazia sentido para o currículo, uma vez que revelava as experiências dos protagonistas e seus conhecimentos de mundo.

O material didático exposto na Figura 2 deixa explícito que a prática na EDA, é percebida como um fenômeno sociopolítico, já que tem por finalidade a transformação social.

Sendo assim, o ideal seria produzir ressignificações no processo de aprendizagem dos estudantes (FREIRE, 1996), pois a educação só seria libertadora quando orientada por objetivos, mediada por problematizações, conhecimentos e necessidades daqueles que se envolvem na atividade.

Nessa época, os Movimentos Populares de base freireana traziam práticas e metodologias que representavam uma convincente emergência do pensamento pós-abissal que:

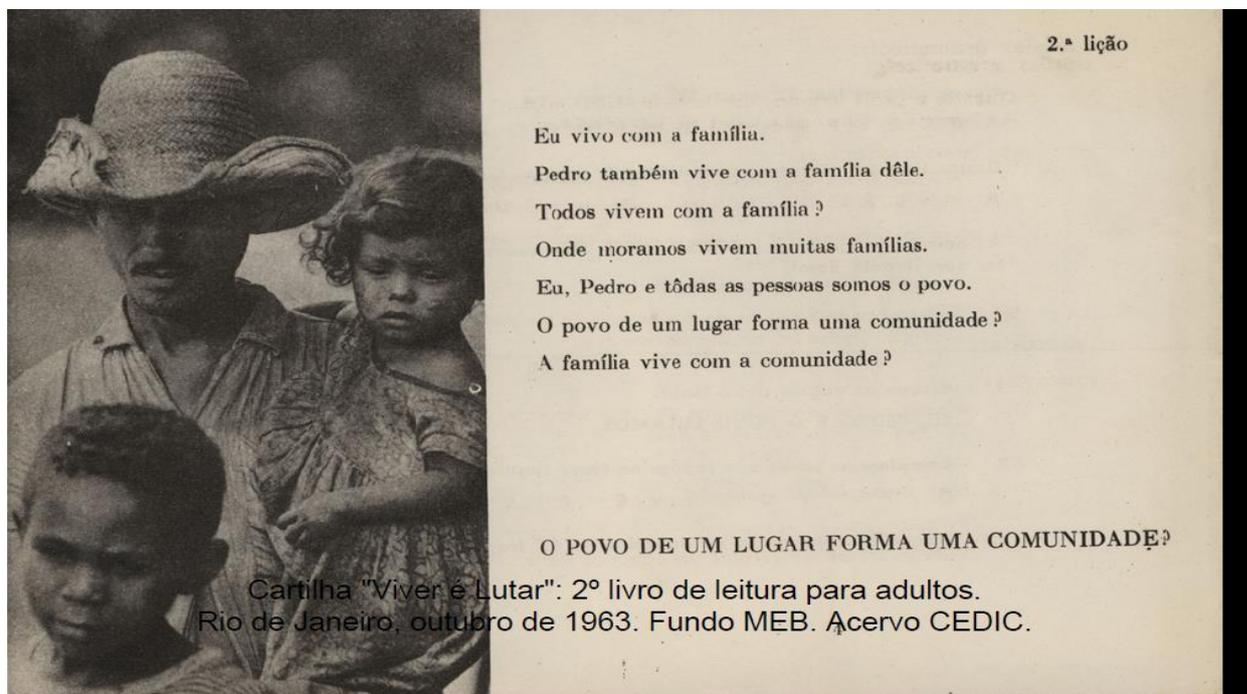
[...] confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2001, p. 42).

Os textos como esse que explicitamos na Figura 2, rompiam com a infantilização e alienação tão comuns na EDA, à época. Essa reinvenção curricular que partia das experiências dos educandos buscava garantir o direito de todos a um processo educativo mais inclusivo. As salas da modalidade ganhavam novos contornos, nova organização, surgiam assim os círculos de cultura, as rodas de conversas, nas quais se valorizavam as falas significativas dos sujeitos, privilegiando os saberes que possuíam, propiciando a construção de um currículo muito mais democrático, que garante,

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

Esse novo olhar para a EDA permitiu tomar a realidade dos estudantes como objeto de estudo pedagógico. E esta passou a fazer parte do currículo proposto em virtude da consideração pelas propostas de trabalho na experiência dos sujeitos, seus problemas, suas necessidades materiais e seus conflitos culturais. A “consciência ingênua” (FREIRE, 1996) dos estudantes e as contradições sociais e econômicas que os dominavam e os vitimavam faziam também parte das discussões nos círculos de cultura, com suas indagações como podemos observar abaixo:

Figura 3 — Cartilha Viver e lutar, 2ª lição



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

Na Figura 3 acima, registramos mais uma vez a materialidade do currículo que o MEB defendia na sua proposta curricular, no processo de alfabetização que Freire (1996) denominou de emancipador, ao afirmar que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. [...] A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (p. 23).

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

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade (FREIRE, 1996, 1997, p. 34).

O sucesso dessas experiências curriculares de base freireana evidencia que a fala e a cultura dos estudantes deveria compor o currículo. Os conhecimentos dos estudantes deviam ser considerados como base autêntica e legítima de conhecimento, bem como sua gênese sociocultural, seus processos históricos e contextos de produção e de reconstrução, seus limites de validade e de verdade, deveriam ser aspectos balizadores do fazer educativo.

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

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

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

No próximo item trazemos a experiência da EDA no contexto da ditadura militar, considerando que as práticas pedagógicas diferenciadas foram todas abortadas. Estava de volta à EDA o currículo oficial imposto, sem considerar os sujeitos e seus conhecimentos, que voltaram à invisibilidade e ao silenciamento.

4.2.2 O currículo da EJA na ditadura militar – retrocessos/invisibilidades: presença da razão metonímica

No período da ditadura militar, iniciado em 1964, as experiências de bases freireanas foram publicamente abortadas. O governo ditatorial assumiu a alfabetização de adultos com foco principal na preparação de mão de obra, que deveria, minimamente, atender às necessidades do modelo econômico vigente. E a EDA passou a ser utilizada como estratégia de formação técnica, de despolitização, de suavização das tensões sociais.

O golpe militar, acontecido em 1964 significou um imenso retrocesso político no país. Setores conservadores da sociedade a exemplo na época “A Marcha da Família com Deus pela Liberdade” existente em inúmeras capitais do país, bem como outros grupos religiosos, apoiaram o golpe, em nome da preservação dos valores cristãos e ‘democráticos’ que estariam sendo ameaçados.

Na sequência surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral, 1967 a 1985), que se constituiu em uma fundação independente do MEC e tornou-se poderoso, e atuou por meio de uma coordenação nacional e comissões instaladas praticamente em todos os estados e municípios brasileiros. Com integral apoio dos governos militares, era mantido por uma parte dos recursos financeiros da Loteria Esportiva e doações do empresariado, deduzidas do Imposto de Renda. Sua ação alfabetizadora, travestida em forma de campanha, foi considerada a mais ampla e mais rica do país, o que lhe permitiu produzir farto material didático, centralizado em plano nacional, e importantes investimentos na formação de pessoal, à época denominada de capacitação (JANNUZZI, 1979, p. 22).

É importante registrar que paralelamente à ação do Mobral, havia movimentos sociais que se dedicavam à educação popular, como forma de oposição à ditadura militar. Esses movimentos prosseguiram com experiências isoladas e clandestinas de alfabetização de adultos. Nesse contexto, podemos citar a ONG Vereda que, com propostas mais críticas, desenvolvia suas atividades com base nos postulados de Paulo Freire, comunidades religiosas de base, associações de moradores e lideranças sindicais.

Para o Mobral o discurso sobre educação se constituía como:

[...] processo que auxilia o homem a explicitar suas capacidades, desenvolvendo-se como pessoa que se relaciona com os outros e com o meio, adquirindo condições de assumir sua responsabilidade como agente e seu direito como beneficiário do desenvolvimento econômico, social e cultural (JANNUZZI, 1979, p.13).

Em atendimento a essa concepção a ação de alfabetização de adultos desenvolveu-se por meio de Programa denominado de Alfabetização Funcional (PAF) que tinha o objetivo de fazer com que os alfabetizandos aprendessem técnicas de leitura, escrita e cálculo para que fossem “enquadrados” em seu meio social. O alfabetizando tinha que obter seis habilidades básicas: Aprender a ler, escrever e contar; Enriquecer o vocabulário; Desenvolver o raciocínio; Criar costumes em relação ao trabalho; Incentivar a criatividade e obter o senso de responsabilidade (JANNUZZI, 1979).

Dessa forma, do ponto de vista curricular, esse Programa se materializava em temas que versavam sobre civismo e moralismo, valores que todo “bom cidadão” deveria ter, tais como: honestidade, bondade, respeito aos mais velhos, cumprir os deveres, caráter reto, obediência aos preceitos cristãos, caridade, dedicação ao trabalho e à família, entre outros.

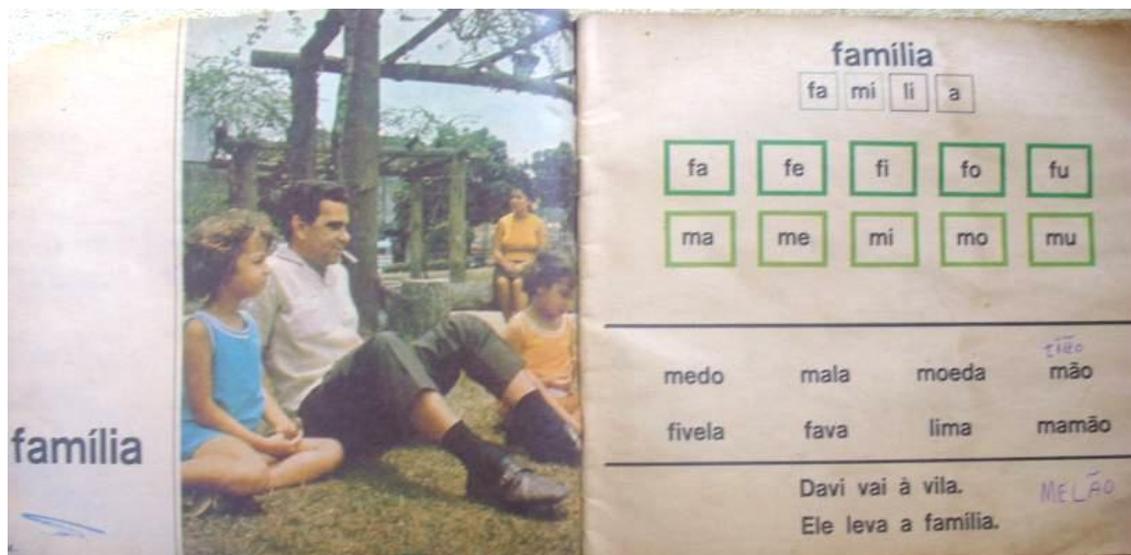
O currículo pensado para a EDA no Mobral se associava a intencionalidades que se situavam muito além dos aspectos meramente didático-pedagógicos, e ressaltar a ideia de “responsabilidade pessoal” dos seus alfabetizandos pelo seu êxito ou fracasso no processo de alfabetização, além de incentivar os padrões da vida moderna como os ideais (JANNUZZI, 1979).

Presas à razão metonímica, a proposta desperdiçava experiências: contraindo, diminuindo e subtraindo, deixando de fora a realidade dos estudantes, que não era considerada relevante. Estava de volta a monocultura do saber que invisibiliza, desvaloriza e silencia outros conhecimentos, produzindo epistemicídios (SANTOS, 2007, p. 29) que é um processo que,

[...] ‘descredibiliza’ não somente os conhecimentos alternativos, mas também os povos, os grupos sociais cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos. Qual é o modo pelo qual essa cultura cria inexistência? A primeira forma de produção de inexistência, de ausência, é a ignorância. (grifo do autor)

Os saberes reconhecidos e legitimados cientificamente eram supervalorizados, em detrimento dos saberes considerados leigos ou tradicionais do povo, que eram silenciados e tratados como inexistentes. Ao analisarmos sinteticamente o currículo do PAF, observamos a presença da noção de totalidade da razão indolente. Ele considera as partes como homogêneas, uma vez que se baseia numa dicotomia simétrica que invisibiliza as diferenças e especificidades dos diversos modos de estar no mundo e de compreendê-lo, como podemos observar na figura abaixo.

Figura 4 — Modelo de família



Fonte: Revista – Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa.

Na imagem acima, observa-se a representação de uma família de pele branca e vestida tradicionalmente, de base patriarcal em que o pai se configura como centro familiar. Os demais membros estão em uma posição de submissão, principalmente a figura da mãe, que apresenta uma postura meramente contemplativa. Estão, aparentemente, em um momento de lazer, fato raro na vida das populações subalternizadas.

Esse era o estereótipo de família bem-sucedida que devia ser “ensinado” às camadas menos favorecidas. Ou seja, esses foram valores hegemônicos, e foram impregnados na proposta curricular do Mobral, típicos do modo como a razão metonímica compreende e explicita o mundo, ao tomar a parte pelo todo. Na realidade de EDA/EJA os estudantes em sua maioria desconhecem o pai, sendo geralmente criados pelas mães sozinhas ou pelas avós. Implicitamente, essa realidade era considerada pelo material do movimento em foco, como um modelo de família incompatível com o padrão considerado normal, sendo, portanto, condenável.

Nessa forma curricular, os sujeitos não “[...] são considerados sequer candidatos à inclusão social”, como diz Santos (2010, p. 9) ao tratar do modo como o pensamento abissal, característico das sociedades ocidentais modernas opera. Esse pensamento abissal impõe uma

postura predatória de invisibilidade que respalda o discurso da marginalidade, da exclusão e da inconsciência em função da monocultura do saber formal, reconhecido e legitimado socialmente, portanto, supervalorizados, em detrimento de outros, conforme já afirmamos nesta tese.

O que a ditadura tentava implementar como senso comum na sociedade era o pensamento que se baseia na monocultura do tempo linear (SANTOS, 2008), que concebe o desenvolvimento como *status* e como produto quase automático do acesso ao conhecimento científico. Nessa perspectiva, compreende-se que os países desenvolvidos estão na dianteira, e estando nessa posição, tudo o que existe neles é, por definição, mais avançado do que o que existe nos países subdesenvolvidos: suas instituições, suas formas de sociabilidade, suas maneiras de estar no mundo.

Fortalecendo essa ideologia propagava-se a imagem do Brasil que caminhava para o “progresso”. Isso pode ser percebido em diversas imagens utilizadas nas cartilhas do Movimento. Em muitas ilustrações eram apresentadas famílias “desfrutando” dos benefícios que o rádio e a televisão, considerados tecnologia de ponta à época poderiam oferecer como fonte de entretenimento, como observamos nas imagens das Figuras 05, 06 que se seguem:

Figura 05 — Rádio e TV – fontes de entretenimento



Fonte: Revista – Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa.

Ao analisarmos a imagem observamos que se associava a alfabetização à possibilidade de se alcançar os “benefícios” que a tecnologia poderia proporcionar tudo isso dependia do

esforço individual. A ideia era forjar um currículo para a EDA que fortalecesse uma política de enaltecimento das características e da identidade nacional, ao transmitir a visão de país em processo de modernização. Segundo Santos (2008, p, 30):

Esse conceito de monocultura inclui o conceito de progresso, modernização, desenvolvimento e, agora, globalização. São termos que dão a idéia de um tempo linear, no qual os mais avançados sempre estão na dianteira e todos os países que são assimétricos com a realidade dos países mais desenvolvidos são considerados atrasados ou residuais. Então, a segunda forma de produção de ausências é a residual, o que tem sido chamado pré-moderno, simples, primitivo, selvagem [...].

O compromisso ideológico do Mobral envolvia usar a educação para atingir suas metas e interesses, e forjar a ideia de que “todos” poderiam gozar das “benesses” que o “desenvolvimento” traria para os cidadãos e a sociedade brasileira, e construir e realimentar o ideal de um país em pleno desenvolvimento.

Como artifício de persuasão havia temas recorrentes no material didático do Programa de Alfabetização do Mobral, entre eles ressaltamos a utilização do tema futebol, rico de possibilidades de adesão em virtude da vitória brasileira na Copa de Mundo de 1970 no México expresso na figura seguinte:

Figura 06 — Futebol e ideologia



Fonte: Revista – Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa.

O esporte, essencialmente o futebol, era entendido no contexto militar como uma possibilidade de disseminar a ideologia do novo regime a partir do sucesso da seleção

brasileira e, assim, “neutralizar” as oposições ao governo. Nesse contexto, as pessoas eram estimuladas a permanecer em casa e torcer pela seleção brasileira e seus “times do coração”. Nessa perspectiva, observamos a tentativa de construção de uma unidade/identidade nacional e utilizar a imagem de jogadores da Copa do Mundo de 1970, e personalidades do mundo artístico, por meio de festas e campeonatos.

As pessoas eram incentivadas a torcer por sua pátria, o Brasil, que era mostrado para o mundo como país que tentava sair do atraso e do primitivismo. Esse projeto de nação propagado pelo regime ditatorial e, nesse caso específico, pelo Mobral trazia a concepção de “Brasil potência”. A partir de pressupostos básicos como a necessidade do oferecimento de um “mínimo de cultura para todos”, o que justificava a “erradicação” do analfabetismo por meio da implantação do Movimento, pois no contexto de uma sociedade que se urbanizava, era preciso possibilitar às amplas camadas do povo brasileiro os meios para viverem no mundo letrado (BITTAR, 2006, p. 3).

O currículo do PAF, efetivado em seus materiais didáticos trazia a representação de um país “pra frente”, e que todos os cidadãos deveriam estudar para contribuir com o seu esforço para o crescimento de uma nação “forte”. Além de reforçar a ideia de que todo trabalho seria digno, e utilizava nas suas orientações metodológicas e nos materiais didáticos a reprodução de:

[...] muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60 [do século XX], mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chave, retiradas ‘da vida simples do povo’, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa (MEC, 2001, p. 26).

Fica evidente no currículo do PAF/Mobral, a presença da noção de totalidade da razão indolente, por se tratar de uma dicotomia simétrica que invisibiliza as diferenças e outras formas de manifestação das “partes”, sem relação de complementariedade com outra parte na formação do todo, sendo por natureza um conhecimento dicotômico: homem/mulher, norte/sul, cultura/natureza, branco/negro, desenvolvido/atrasado.

Dessa forma não poderia haver nas salas de aula, discordâncias desses ideais. O alfabetizador não opinava sobre o material, até mesmo o planejamento era indicado oficialmente. Como estratégia de perpetuação desses ideais foram propostos outros programas dentro do Mobral que o fortaleciam, dentre eles:

- ♦ Programa de Educação Integrada (PEI), que tinha como objetivo a continuidade dos estudos dos egressos do PAF e de outras pessoas que se encontravam fora da escola, e tinham necessidade de complementarem o ensino básico relativo às primeiras séries, o que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- ♦ Programa de Profissionalização que trazia como metodologia o treinamento ocupacional cujas características eram, segundo Corrêa (1979, p, 273): “Atendimento em larga escala; Atendimento a nível de semiqualificação; Mobilidade no mercado de trabalho; Adequações à realidade dos Mobralenses”.

Esse último Programa apresentava uma forte tendência tecnicista, principalmente através da incorporação das ideias de Tyler, que por meio do seu *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, publicado nos Estados Unidos em 1949, e traduzido para o Brasil em 1974, influenciou o campo do currículo em nosso país (MOREIRA, 1997). Dentre esses Programas acima citados e outros, como por exemplo, o de Ação Cultural, o Mobral buscava atrair pessoas para a legitimação de sua ideologia e suavizar as tensões que emergiam dos problemas da ditadura.

4.2.3 Currículo da EJA – redemocratização do país: buscando outros caminhos

Com o processo de redemocratização do país que teve início em 1978 e foi culminado em 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira denominada Cidadã, e foram estabelecidos entre outros acontecimentos o retorno ao pluripartidarismo, o movimento das “Diretas Já” e a Anistia dos acusados de crimes políticos que garantiu a volta de muitos intelectuais brasileiros que haviam sido exilados, entre eles o educador Paulo Freire. O campo do currículo no período foi marcado pela presença da teoria crítica na educação e da chamada Pedagogia Crítica, que partia de análises das realidades sociais que sustentavam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

Para Rocha (2011), no Brasil as teorias críticas do currículo encontram espaço fértil no período (1978-1985), no auge: da abertura política, do fortalecimento das oposições ao regime ditatorial, da recomposição dos movimentos populares e desencadeando, também, na EDA propostas curriculares denominadas alternativas, nos governos municipais de São Paulo (1989-1992) e Porto Alegre (1994 - 2001).

É importante registrar que, desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral e seus programas foram extintos em 1985 e surgiu a Fundação Educar¹⁵, considerada um órgão de fomento. A principal diferença entre o Mobral e a Fundação Educar é que, essa última fazia parte da estrutura do MEC e assumiu como sua competência o financiamento de programas de alfabetização de adultos nos âmbitos dos governos municipais e estaduais. Bem como das organizações não governamentais e trouxe currículos tradicionais e de base freireana. É tanto que a sua extinção em 1990 deixou uma grande lacuna de financiamento federal nas ações de EDA.

Paralelamente, a redemocratização do Brasil desencadeou a demanda dos movimentos sociais que estavam na clandestinidade e muitas experiências de base freireana foram ampliados, e novos canais de troca de experiência, reflexão e articulação surgiram numa perspectiva de tessitura de conhecimento em rede (ALVES, 2004). Segundo Lopes e Macedo (2002, p. 13-14), a segunda metade dos anos 1980, no Brasil, caracterizou-se por uma disputa entre duas tendências curriculares marxistas: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia libertadora, percebendo-se nelas e em outros debates, a presença teórica das influências de reflexões curriculares críticas europeias e americanas.

Inferimos que a produção acadêmica no âmbito das teorizações curriculares críticas teve ampla aceitação e destaque no campo da EJA, no Brasil, sobretudo ancoradas nos contributos teóricos de Freire (1996), baseados no livro *Pedagogia do oprimido*.

A partir das influências freireanas e marxistas educadores/as da EJA posicionaram-se contra os currículos tecnicistas em vigor, ao argumentar que nessa concepção os conhecimentos definidos refletiam os interesses de determinados grupos dominantes. Portanto, não atendiam aos interesses dos estudantes pobres das escolas públicas, e mostravam o afastamento das teorias tradicionais de currículo dos saberes dos estudantes, visto que defendem que o currículo real deve interagir intensamente com as estruturas sociais e econômicas mais amplas, e não podem ser caracterizado como um corpo neutro, imparcial e inocente de conhecimentos.

Surgem indagações sobre a ausência dos professores e estudantes nos desenhos curriculares da EJA, e as propostas e teorizações de Freire retornam com certa predominância. Esses educadores, afirmavam ainda, que o currículo como território do conhecimento na EJA, na história educacional do país, sempre foi pobre em sujeitos sociais.

¹⁵ O seu Estatuto, no entanto, só foi estabelecido pelo Decreto nº. 92.374, de 6 de fevereiro de 1986, quando todos os bens do Mobral foram transferidos para a Fundação Educar.

Moreira (2001) ressalta que no final da década de 1980, houve o início das atividades do Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Destaca que houve modificações significativas no campo curricular em função das influências teóricas inglesas e da implementação de propostas de renovação. Para o autor:

[...] entre 1988 e 1992, [há] uma incidência crescente de artigos brasileiros que refletem a influência da sociologia do currículo inglesa (MENDES, 1997). Vale realçar, nessa década, os esforços feitos por educadores, associados tanto à pedagogia dos conteúdos como à educação popular, de aplicar suas ideias em processos de renovação curricular em diferentes sistemas escolares do país. Ressalto os trabalhos de Guiomar Namó de Mello em São Paulo, Neidson Rodrigues em Belo Horizonte e Paulo Freire em São Paulo (MOREIRA, 2001, p. 17).

Para Lopes e Macedo (2002, p. 15), esse foi um período em que surgiram e tornaram-se hegemônicas as concepções curriculares que defendiam a contextualização política, econômica e sociocultural. Segundo as autoras, tendo.

[...] como centrais as discussões sobre currículo e conhecimento. Especialmente no Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), mas também em periódicos da área, foram aprofundadas questões referentes às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção dos conteúdos constitutivos do currículo; às relações entre a ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a necessidade de superarmos dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento. [...] temos o desenvolvimento de trabalhos em torno da multireferencialidade (BURNHAM, 1993), indicando o campo do Currículo como complexo e capaz de exigir uma rede múltipla de referenciais para a sua interpretação.

Paralelo a isso em vários estados foram implantados currículos na EJA mais democráticos e de base dialógica, baseados nas teorias críticas, segundo as quais o conhecimento se configura com a troca de experiências entre educadores e educandos. São exemplos dessa influência as reorganizações curriculares propostas numa perspectiva popular crítica, experienciadas nas Redes Públicas de Educação dos municípios de São Paulo (1989-1992) e Porto Alegre (1989-2005), como a reorientação curricular em Rede Temática.

Em Alagoas, especificamente em Maceió, essas formas de (re)elaboração curricular foram vivenciadas um pouco mais tarde, a exemplo em 2000, na Rede Pública Municipal de Educação. Teve como denominação: Proposta Curricular na perspectiva de Rede Temática, que correspondeu ao currículo popular crítico, vivenciado e construído com os sujeitos

estudantes e professores, a partir das experiências dos estudantes. Para Silva (2004, p. 232), as Redes Temáticas são representações relacionais da realidade e:

[...] atuam como referenciais pedagógicos para o resgate constante do processo de análise crítica realizado pela comunidade escolar, em que objetos e elementos da realidade local, micro e macro social se inter-relacionam nas dimensões materiais, culturais e políticas.

Atuar nessa perspectiva curricular é considerar como referência o capítulo terceiro do livro *Pedagogia do oprimido* (1974), no qual Freire indicava que a educação dialógica deve acontecer a partir de uma pesquisa socioantropológica temática que envolve a investigação do pensar do povo que:

[...] não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. [...] É no momento do buscar que inaugura-se o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus geradores (FREIRE, 1996, p. 32).

Essas propostas curriculares, implementadas em forma de Rede Temática, proporcionaram o repensar do currículo no âmbito da modalidade, num indício que podemos associar à *Sociologia das Ausências* que, ao desinvisibilizar conhecimentos, práticas e possibilidades contribuem para superar a norma estabelecida, através da ruptura com a monocultura do saber. Nesse sentido, afirmamos que essas ações implementaram na EJA a desestabilização do já sabido e do inaceitável, se coadunando com a busca da emancipação social, e seguiu o ideário do Projeto Educativo Emancipatório (SANTOS, 1996).

Nessas propostas curriculares, os conhecimentos são percebidos não mais como elementos engessados que deveriam estar no currículo porque seriam verdadeiros e necessários para o processo de ensino-aprendizagem “ideal”. Operavam com o reconhecimento da centralidade das relações de poder e, demonstrar a conexão básica entre a produção dos recursos econômicos, a sua distribuição e o consumo de recursos simbólicos como o conhecimento, a educação e o currículo.

Assim, as relações dentro das escolas de EJA deixaram de ser sobre os “outros” para ser com os “outros”. A fome de um estudante, o desemprego de um pai e a violência na comunidade deixam de ser fatos indiferentes e naturais e passam a ser objetos curriculares que exigem uma nova maneira de agir e de se relacionar com o real, e buscar a pertinência da prática pedagógica na transformação do estado de sofrimento comunitário (SILVA, 2004).

Em um contexto do Encontro Nacional Preparatório para a V Confitea, realizado em Natal em 1996, o governo federal, na contramão das discussões lançou uma nova campanha para alfabetizar o público jovem e adulto: o Programa Alfabetização Solidária (PAS) que em 1998 passou a ser denominado Alfabetização Solidária (AlfaSol), regido por uma Organização não Governamental que atuou na alfabetização de jovens e adultos, ao trabalhar com voluntários e doações. Era uma EJA vista como filantropia para atender à massa de jovens e adultos analfabeta do país.

Esse programa aproximava-se em diversos aspectos de tantas outras campanhas de alfabetização pensadas para EDA/EJA no Brasil. E sempre trabalhou com voluntários e limitado tempo de alfabetização. Lançada para esse público utilizava a metodologia de trabalho com módulos, que duravam seis meses e, o currículo desse programa mais uma vez era esvaziado dos conhecimentos dos estudantes.

Em 1998, a ONG Ação Educativa elaborou a Proposta Curricular para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, com a coparticipação de pessoas em todo Brasil, que tinham compromissos com a modalidade, para subsidiar o trabalho desenvolvido na referida modalidade. Essa proposta foi assumida pelo MEC, que comprou os direitos autorais da referida ONG.

Esse documento tornou-se norteador nos estados e municípios brasileiros, para os professores de EJA, que na maioria das vezes se apoiavam nas próprias criações curriculares infantilizadas, para o público a quem se destinava. A Proposta em foco tinha seus avanços e o carro-chefe era as Ciências Sociais, que considerava o contexto dos estudantes trabalhadores e a perspectiva de interdisciplinaridade com as demais áreas do conhecimento, mas trazia ainda limitações, sobretudo, por seu caráter prescritivo.

Para a materialização da proposta curricular para EJA – 1º Segmento foi publicada a coleção de livros didáticos **Viver, Aprender** (2001) que trazia uma gama de textos bem diversificados, com temáticas interessantes para a modalidade, referendada na realidade dos estudantes da EJA. Os livros foram organizados por eixos temáticos. Essa coleção é considerada por muitos professores da EJA como um dos melhores materiais elaborados para a modalidade. Sobretudo, porque considerava o contexto social dos estudantes e porque serviu de norteadora, ao preencher a lacuna de anos. Os três volumes da coleção trazem gêneros textuais que circulam nos domínios discursivos dos estudantes, como podemos observar:

Figura 07 — Certidão de nascimento – gênero textual burocrático

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

REGISTRO CIVIL

ESTADO DE SÃO PAULO
COMARCA DA CAPITAL

MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SUBDISTRITO DE SANTO AMARO

PARTORTO, AVENIDA MARIO LOPES LEÃO N.º 239, 200 e 208 - FONE: 240-3187

31 APO 1952

Livro A. 61.- Folha 37.968.- Fls. 40.-

Oswaldo Sousa Machado, Escrivão do Registro Civil de Santo Amaro

CERTIFICA

que, em 11.- de Maio.- de 19 59.-, no livro e fls. supra foi promovido

a assento de: ELIENE ANCONI.-

nascida aos vinte e cinco de abril de mil novecentos e cinquenta e nove./

(25/04/1.959).- às 11,45.- horas,

n este subdistrito, no Campo Grande.-

do sexo masculino.-

filh a do: Luiz de Paula Anconi (Nat. S. Sebastião do Paraíso-MG).- e

Dona Nilda Anconi (Nat. Varpa-Sp).-

sendo avós paternos Leon Anconi.-

Dona Iseniê de Paula Anconi.- e

maternos Valério Klange.-

Dona Maria Klange.-

Foi declarante a mãe: e serviram

de testemunhas: de direito, qualificadas no termo.-

Observações:

O referido é verdade e dou fé.

30/05/59 24180.- São Paulo, 18.- de Maio.- de 1959.-

O Escrivão

Fonte: Site, Ação Educativa, outubro 2016.

O foco em relação ao exemplo acima não era trabalhar o documento por ser uma identificação da pessoa e sim a “[...] função em que ele é usado na identificação do indivíduo e a influência das relações de poder presentes na comunidade [...]” (TERZI; PONTE, 2006). Entendida qual a função do documento e os fatores contextuais que podem influenciar seu uso, a partir daí já poderiam ser analisados enquanto um gênero textual.

As atividades da mesma forma possibilitavam a reflexão, ao extrapolar atividades mecânicas tão comuns na EJA, como podemos constatar abaixo:

Figura 08 — Modelos familiares mutantes

Observe estes retratos de família:



Autor desconhecido, c. 1585, óleo sobre tela, Weiss Gallery, Londres



É possível observar traços comuns entre as pessoas dessas famílias?
Traga uma fotografia de sua família para que seus colegas observem se há traços comuns entre seus parentes.

12

Viver, Aprender 2

Fonte: Site, Ação Educativa, outubro 2016.

Observamos que o livro *Viver e Aprender* seguia uma perspectiva em que os gêneros textuais, mostravam imagens e atividades dando ênfase para a contradição, com o objetivo de conectar os estudantes com a realidade da prática social. Havia a preocupação de possibilitar uma educação que não se adaptasse ou se ajustasse inocentemente à realidade que está posta/imposta.

Essa coleção de livros foi utilizada em quase todos os municípios alagoanos, incluía-se nesse contexto a rede estadual e a rede de ensino de Maceió. À época, o MEC a distribuiu em disquetes, como forma de baratear o custo, e coube aos municípios a sua reprodução. A utilização desse material no Estado de Alagoas perdurou até 2014, e foi utilizado também, em 2003 no Programa Brasil Alfabetizado, que enfocamos ainda nesta Seção. Vale ressaltar que os professores mais antigos da EJA no município de Maceió, se referem aos livros da coleção

Viver, Aprender com um certo saudosismo e com elogios, nos dizendo que a coleção, nas suas temáticas atendiam à realidade dos estudantes, e que não surgiu outra que a superasse.

Posteriormente, na perspectiva crítica foi publicada a Resolução CNE/CEB 1/2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, e o Parecer CNE/CEB 11/2000, ambos do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo relator foi o pesquisador Jamil Cury da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), então conselheiro, por intermédio da Câmara de Educação Básica (CEB). Na sequência foi expedida a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 05 de julho de 2000, que serviu como referência para o Parecer CNE/CEB 11/2000, homologado pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza em 07 de julho de 2000, que garantiu a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

A Resolução CNE/CEB 1/2000 apresenta 25 artigos e foi mais um aparato jurídico que normatizou em âmbito nacional a educação de pessoas jovens e adultas como modalidade. Considerado avançado pelos pesquisadores da área, a função do documento foi estabelecer diretrizes nacionais que deviam, obrigatoriamente, ser observadas na oferta de EJA, nas etapas fundamental e média, em instituições que integravam a organização da educação nacional e considerava o caráter próprio desta modalidade de educação.

No tocante aos conteúdos do currículo destinados aos anos iniciais de EJA o documento indica que:

serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re)significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos/(re)construídos por crianças, jovens e adultos. (CEN/CEB. PARECER CEB Nº. 11/2000, p. 40).

Observamos que há um apelo para a consideração das diferenças nas salas de aula da EJA e constatamos em todo corpo da lei a orientação para o ensino específico às condições do estudante, que insiste “na oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (CNE, 2000, p. 40). Há ainda no documento a indicação clara de articulação entre o currículo e trabalho, no sentido de que:

[...] o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar, sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até os seus significados na construção da vida coletiva. Mesmo na perspectiva da transversalidade temática tal como proposta nos Parâmetros Nacionais do Ensino Fundamental; [...] cabe aos projetos pedagógicos a redefinição dos temas transversais aí incluindo o trabalho ou outros temas de especial

significado. As múltiplas referências ao trabalho constantes na LDB têm um significado peculiar para quem já é trabalhador (CEN/CEB PARECER CEB Nº. 11/2000, p. 45).

Mesmo com esse apelo para a vinculação do currículo com o mundo do trabalho e as práticas sociais observamos que não houve grandes avanços, e chegou até 2016, sem que tenhamos conseguido efetivamente trabalhos massivos bem-sucedidos nessa direção. Existem, no entanto, experiências localizadas bem sucedidas nesse caminho, em alguns Institutos Federais.

Em 2003, já no Governo Lula, foi lançado mais um programa de alfabetização para o público jovem e adulto denominado Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PBA) que traz em seus documentos, traduzidos em Resoluções do MEC, um discurso que se propõe a superar o caráter de campanha. No entanto, constatamos que os avanços prometidos não se concretizaram na prática, uma vez que o PBA apresenta muitas semelhanças com campanhas anteriores, implantadas no país. A exemplo o tempo determinado para o processo de alfabetização, que inicialmente foi de três meses “tal qual o Mobral, assim sendo, está implícito um conceito de alfabetização aligeirada” (LIMA, 2010, p. 45). No entanto, segundo a autora, pretende ser diferente, o que nos parece um tanto paradoxal.

Em 2007, a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e a Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (Unitrabalho) estabeleceram um convênio, por meio de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para elaboração de material didático específico para EJA, numa perspectiva crítica, que foi denominado de Coleção Cadernos de EJA.

A coleção é composta de 27 cadernos: 13 para o estudante, 13 para o professor e 1 com a concepção metodológica e pedagógica centrada na concepção marxista. Os gêneros textuais, nela contidos, remetem a reflexão sobre educação e o mundo trabalho, de maneira crítica. Os Cadernos do Estudante são coletâneas de textos de diferentes gêneros e diversas fontes; o material do professor é um catálogo de atividades, com sugestões para o trabalho com esses textos. Textos que extrapolam o lugar comum, e permitem reflexões acerca das práticas sociais e o mundo do trabalho em que os sujeitos adultos trabalhadores estão inseridos, como mostra a figura abaixo:

Figura 09 — Análise do mundo do trabalho

TEXTO 5 Relações do trabalho

REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA DESTRÓI EMPREGOS, MAS CRIA TRABALHOS

Oficina de informática da Casa Água e Vida para moradores de baixa renda de Garulhos, 9 de agosto de 2006.



Desenvolvimento diminuiu empregos e gerou novas profissões

Renato Pompeu

Os avanços tecnológicos das últimas três décadas destruíram uma grande massa de empregos permanentes e de carreiras estáveis, mas criaram muitos trabalhos temporários. A robotização e a informática tornaram desnecessária grande parte da mão-de-obra que havia sido imprescindível no setor da produção nos períodos anteriores. Os operários e funcionários administrativos foram sendo substituídos por equipes cada vez mais enxutas, que trabalham com equipamentos de altos níveis de produtividade e qualidade.

No Brasil isso se refletiu na queda relativa do número de empregos com carteira assinada no setor de produção, tanto nas fábricas como nas seções administrativas. Está acabando a era do emprego estável, com férias e descanso semanal remunera-

dos, com direito a indenização no caso de dispensa sem justa causa.

Mas isso não significa necessariamente que as pessoas fiquem sem oportunidades de renda. Está surgindo um novo tipo de trabalhador, em especial no setor de serviços, que tem renda por tarefas executadas. Esse trabalhador, ao contrário do antigo, não tem uma profissão fixa em que se especializa e se qualifica, seguindo uma carreira: uma jovem, por exemplo, pode passar um tempo como faxineira, ou como cabeleireira, depois trabalhar em algum lugar como auxiliar administrativo temporária, em seguida, como babá ou acompanhante de pessoa idosa, ou como modelo de publicidade para pequenas empresas, ou para calendários. É a era em que a grande massa de trabalhadores garante a sua renda pulando de bico em bico.

Texto escrito por Renato Pompeu, escritor e jornalista.

Tecnologia e Trabalho • 15

Fonte: Site – MEC, outubro 2016.

A materialização do currículo deu-se por temas que perpassam as áreas do conhecimento, como no exemplo acima, ao mobilizar saberes do universo cultural dos estudantes, e gerou debates nas áreas econômica e social, e permitiu por parte dos sujeitos a uma leitura crítica da realidade.

A Coleção seguiu as orientações curriculares do MEC, em relação aos componentes; tinha como eixo geral integrador os temas: Cultura e Trabalho, Diversidades e Trabalho, Economia Solidária, Emprego e Trabalho, Globalização e Trabalho, Juventude e Trabalho, Meio Ambiente e Trabalho, Mulher e Trabalho, Qualidade de Vida, Consumo e Trabalho, Segurança e Saúde no Trabalho, Tecnologia e Trabalho, Tempo Livre e Trabalho, Trabalho no Campo.

A principal característica dessa Coleção Cadernos de EJA é que se configurou como apoio aos professores em suas atividades diárias e fugia, portanto, do formato de receita, por meio do livro didático. Sendo assim, a Coleção reforçou a importância do planejamento temático na EJA, na perspectiva interdisciplinar. Apesar de suas muitas qualidades, muitos professores sentiam-se inseguros ou desconfortáveis para trabalharem as temáticas de base marxista, que não dominavam e, a formação continuada para que avançassem não aconteceu. Isso comprometeu em muito a utilização da Coleção, que em pouco tempo caiu em desuso, nas escolas de EJA.

Ao fazermos essas reflexões, por meio de quadros histórico-teórico-epistemológicos, que não se esgotam, podemos observar que o campo do currículo na área da EJA, e as propostas curriculares na EDA/EJA, na linha de tempo focalizada, quase sempre estiveram vinculados a uma concepção formalista de currículo, como já mencionamos, onde a EJA é tida como educação compensatória e que deve prestar serviço à economia e ao mercado de trabalho do país. Nesse sentido construiu-se um campo educacional com características fundantes na impossibilidade da copresença dos dois lados da fenda abissal (SANTOS, 2008).

Ressaltamos que na década de 2000 evidenciamos, nos currículos de EJA, influências das teorias pós-críticas, que rompem com o primado da racionalidade moderna, mesmo de forma pontual, a exemplo a experiência vivida no Observatório Alagoano de Leitura em EJA, que atuou com práticas curriculares plurais, nas quais os conhecimentos formais dialogaram com aqueles trazidos pelos estudantes, num entrecruzamento de múltiplos saberes nos parecendo apontar para novas perspectivas paradigmáticas na EJA.

E, que promovem a valorização das experiências sociais, constituindo-se em formas concretas de superar a tradição curricular na EJA, quase sempre atreladas ao pensamento hegemônico. Nessa vertente, no próximo item enfocamos o referido Observatório, que nos mostra a proximidade com a perspectiva da ecologia dos saberes, em que são consideradas tanto as experiências dos estudantes quanto as dos professores

4.3 A Educação de Jovens e Adultos em Alagoas: invisibilidades e ausências

A formação do Estado de Alagoas foi pautada por relações autoritárias, tendo os donos de latifúndio como protagonistas e articuladores das relações sociais a partir do próprio poder. Analisando historicamente essas relações postas na sociedade alagoana, é possível entender a centralização do poder que foi se estabelecendo e que perdura até a contemporaneidade.

Nessa perspectiva, criou-se em Alagoas a cultura do silêncio em que o poder da classe dominante é imposto à população, conformando-se como adestramento do corpo e da mente dos sujeitos. E perpetua a concepção do homem como um objeto capaz de ser moldado, capaz de ser domesticado, “adestrado”; a partir de um centro de poder e de normas e punições por ele definidas, para que todos exerçam suas tarefas evitando infringir as normas estabelecidas.

Percebemos que esse poder no Estado foi construído desde suas raízes coloniais, a partir das relações de trabalho escravocratas, no latifúndio, na monocultura da cana-de-açúcar. Esse modelo social traz as figuras do senhor de engenho e do coronel, que posteriormente assumem os cargos políticos no Estado, como atores centrais da sociedade alagoana, e são os únicos aptos a exercerem o poder com os demais indivíduos apenas orbitando ao redor desses poderosos.

Dessa forma, a máquina estatal de Alagoas se desenvolveu e se estabeleceu em função da classe economicamente dominante, personificada na figura do coronel, reafirmando o seu exercício de poder sobre os demais habitantes. Pouco interessou/a a educação da população pobre, que foi acumulando ao longo da história um excedente de analfabetos que, servis, atuavam em subempregos ou mesmo na escravidão. Esse círculo vicioso permitiu a perpetuação da falta de interesse em formar pessoas das classes menos favorecidas.

Ressaltamos, portanto, que há fragilidade no cumprimento do papel social da escola da EJA em Alagoas, pois percebemos que ainda prevalece a construção de políticas compensatórias, e no campo curricular, ressaltamos a construção de propostas que procuram dirimir essa ineficiência do sistema. Entretanto, o desenvolvimento da humanização, meta educativa e projeto ético por excelência de qualquer tradição ou tendência pedagógica, depara-se, na prática, com uma diversidade de obstáculos, muitas vezes, relegados (SILVA, 2004, p. 35).

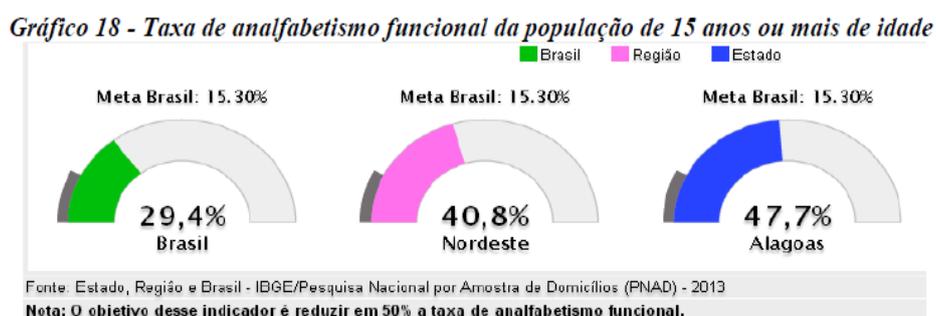
É relevante destacar que a legitimidade desse processo seletivo que as secretarias de educação em Alagoas impõem às escolas e aos sujeitos da EJA, muitas vezes é defendido

pelas próprias vítimas do sistema educacional, que têm em comum a crença de que a escola os recebe sem rotulação, sem discriminação e que estão recebendo uma nova oportunidade de estudar. São agradecidos por isso, não se veem como possuidores deste direito. Esse sentimento permanece arraigado em função da forma como são tratados pelas esferas governamental e civil que estabelecem políticas compensatórias, nas quais esses indivíduos,

[...] Aparecem como destinatários passivos, agradecidos, à espera de entrar no reino da igualdade propiciada pelo Estado e suas políticas socioeducativas. Os coletivos feitos desiguais pensados na imagem do Estado benevolente, protetor dos desiguais. [...] Por aí poderíamos apontar a urgência de analisar como foram e continuam sendo pensados os coletivos feitos desiguais para entender como o Estado se pensa e como as políticas de correção das desigualdades são pensadas. Consequentemente, deveríamos aprofundar como o Estado se pensa para entender como os desiguais são pensados. Impossível ignorar os coletivos que padecem as desigualdades e as formas históricas de pensá-los desde o Estado e suas políticas e instituições. As formas de pensá-las no Estado e nas políticas socioeducativas têm feito parte de sua reprodução como desiguais (ARROYO, 2010, p. 11).

Neste contexto predominam políticas generalistas para o público da EJA, e as especificidades do público atendido são ignoradas. Essas políticas generalistas mostram a ausência do Estado. A Educação de Adultos e a de Jovens e Adultos (EDA/EJA) em Alagoas apresentou, e ainda apresenta dificuldades para assumir um patamar de visibilidade e garantia de direito, mesmo após a Constituição Federal de 1988. Sendo assim, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma como educação compensatória, como lugar dos que podem menos e também obtêm menos (RIBEIRO, 2002), conforme observamos no ano de 2015, nos dados do PEE/AL:

Figura10 — Demonstrativo de analfabetismo nacional, regional e local



Fonte: Estado, Região e Brasil – IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNDA) – 2013

Diante da ausência de políticas específicas para a modalidade, como podemos constatar no gráfico acima, Alagoas integra o *ranking* de analfabetismo como um dos estados com os maiores índices de analfabetismo do Nordeste e do Brasil.

Considerando essa realidade, nesta Seção faremos a retrospectiva histórica sobre a EDA/EJA em Alagoas nas primeiras iniciativas educacionais, no início do século XX até o ano de 2015; destacando quais fatores foram e são determinantes para que a modalidade não consiga superar as concepções tradicionais, predominantemente, centrados em suplência, permanecendo como uma educação compensatória. Nos fundamentamos em autores alagoanos como Cabral (2005), Costa (2011) e Verçosa (2001), e buscamos, ainda, respaldo nas teorias de Foucault (1979, 1995, 1999) que nos ajudou a construir esse percurso.

4.3.1 Alagoas a “capitania da cana” sem escolas, sem professores

Alagoas inicia sua ocupação territorial basicamente no final do século XVI, a partir da criação dos primeiros engenhos de açúcar, que foram implantados na cidade de Porto Calvo, situada na região Norte do estado. No início do povoamento, o senhor de engenho logrou grande poder, desde a época de desmembramento da capitania de Pernambuco (1888) dando origem ao estado de Alagoas. Apesar de sua emancipação política, Alagoas ficou totalmente dependente da atividade açucareira, sua única atividade econômica.

Desta maneira, as figuras do latifúndio e do coronel acompanharam toda a trajetória histórica, perpassando gerações. Atualmente, em pleno século XXI, ainda há resquícios dessa forma de relacionamento social desenvolvido a partir do patronato, da centralização do poder, como observamos no trabalho semiescravo na monocultura da cana, mesmo após o fim da escravidão.

Ou seja, era a figura masculina que tudo estabelecia. Escravizava, punia e estabelecia a lei e a ordem em suas propriedades, definindo a estrutura da sociedade alagoana que fora construída de uma forma disciplinar subjugando a população pobre, que dependia economicamente desse coronel. Esse disciplinamento, como ensina Foucault (2002), desempenhava uma função econômica e política, permitindo gerar lucros com o trabalho humano, mecânico, tirando o máximo de forças individuais. Com essa estratégia, se conseguia controlar grandes massas humanas a partir de um discurso criador de um regime de verdade, a fim de formar um sujeito submisso e disciplinado, que não fugisse das normas impostas pelo senhor.

Essa sujeição de uns aos outros criava uma relação de obediência, percebida como um modo de tornar mais útil o sujeito subjugado (FOUCAULT, 1979). Esses indivíduos passam a pensar e tratar o outro nos padrões de poder, nas relações de trabalho, de apropriação/exploração da terra, da renda e dos direitos.

A forma de pensar dos latifundiários refletiu-se na política alagoana, beneficiando poucas famílias que participavam/am das decisões no Estado. Para a população pobre o que restou foi a negação de todos os direitos sociais. Em relação à Educação escolar, a primeira referência a uma construção com objetivo de instrução a que tivemos acesso foi em Costa (2011); que reporta-nos a um colégio religioso, um internato, construído à margem esquerda do Rio São Francisco, no local que depois ficou conhecido como Porto Real do Colégio, em meados do século XVII, cuja casa funcionou até 1820.

Esse modelo de escola confessional era um espaço para os “poucos” que eram reconhecidos como cidadãos na sociedade da época. Predominava, então, nesse contexto, a pedagogia da inferiorização, silenciando, invisibilizando os conhecimentos dos analfabetos pobres, plebeus, camponeses ou indígenas, que permaneciam invisibilizados. Nessa perspectiva, o caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade (SANTOS, 2002).

Esse embrião da “educação formal em Alagoas” trouxe traços do modelo ocidental burguês de educação e de sua evolução possibilitando-nos fazer compreender de onde vêm determinados hábitos, que ainda predominam nas escolas. Tais como: ouvir e respeitar ao professor, realizar leituras em voz alta, utilizar cadernos, valorizar a utilização de algumas obras em sala de aula em detrimento de outras. Isso nos faz refletir que na educação não há lugar neutro nem posição de indiferença, toda postura na escola e na sala de aula, todas as estratégias utilizadas, todas as ações têm significados que produzem efeitos nos estudantes. Como diria Foucault (1995, p. 24): “O exercício do poder não é simplesmente uma relação entre parceiros individuais ou coletivos, é um modo de ação de alguns sobre os outros”.

Essa forma de educação estava a serviço da salvação, era oblativa, individualizante. Nesses espaços, o currículo trazia como finalidade garantir disciplina, a leitura acontecia como forma de disciplinamento dos estudantes e envolvia textos sempre de cunho religiosos e moralizantes. Como princípio fundamental para uma distribuição eficiente, delimitava-se um local específico e fechado para as práticas disciplinares. No caso dessas escolas confessionais, “o modelo do convento se impõe pouco a pouco” (FOUCAULT, 1979, p. 122), prevalecendo o modelo do internato como o ideal educativo.

Os ministrantes das aulas eram frades franciscanos de “várias procedências” que se estabeleciam na comarca, entre os quais alguns já nascidos em território alagoano. Essa movimentação intelectual vivia porta adentro nos claustros sombrios, cá fora de alto a baixo a ignorância era completa, saber ler e escrever era coisa de raros (COSTA, 2011). Para além dos muros da escola, os indivíduos pobres de Alagoas que não tinham acesso à Educação formal desenvolviam práticas de leitura clandestinas, sob a forma de escuta de textos lidos por outrem, uma vez que:

A alfabetização era rara e os livros, propriedade dos ricos, privilégio de um pequeno punhado de leitores. Embora alguns desses senhores afortunados ocasionalmente emprestassem seus livros, eles o faziam para um número limitado de pessoas da própria classe ou família. As pessoas que queriam familiarizar-se com determinado livro ou autor tinham amiúde mais chance de ouvir o texto recitado ou lido em voz alta do que de segurar o precioso volume nas mãos (CHARTIER, 1999, p. 123).

No final do século XIX e início do século XX, após a “emancipação” de Alagoas, poucas são as tentativas de organização da instrução pública na província. Nesse contexto surgem grandes empecilhos, um deles, e o mais grave problema no campo educacional da época na província de Alagoas era a quantidade insuficiente de escolas. Muitos prédios que atendiam ao propósito educacional eram casas de famílias alugadas. A sociedade abandonada contava com umas poucas “*casa-escolas*” distribuídas em poucas vilas e províncias que funcionavam de maneira precária para atender ao interesse público.

No ano de 1900, a Educação do povo pouco interessava, uma vez que a província vivia mergulhada em extensas plantações e na vida rural. Assim, de alto a baixo, a falta de escolaridade era completa em Alagoas, saber ler e escrever era privilégio de poucos, não sendo considerado coisa de grande importância pelos coronéis e os poderes instituídos em Alagoas (COSTA, 2011).

Mantinha-se, na política local, a mesma estrutura do período colonial, com a permanente subalternização da população pobre, a quem eram negados quaisquer direitos que pudessem levá-la a melhorar de vida, subvertendo sua condição de subalternidade. Neste sentido, buscamos as palavras de Santos (2003, p. 12) que nos respalda, ao dizer:

Em primeiro lugar, *o regresso do colonial e o regresso do colonizador*. Aqui, o colonial é uma metáfora daqueles que entendem as suas experiências de vida como ocorrendo do outro lado da linha e se rebelam contra isso. O regresso do colonial é a resposta abissal ao que é percebido como uma intromissão ameaçadora do colonial nas sociedades metropolitanas.

Para a população adulta, em geral, lhes faltava instrução, havia poucas pessoas em Alagoas nessa época com uma formação mínima. Poucos eram os cidadãos do povo que conseguiam ler sem dificuldade um texto, não só em Alagoas, mas em todo o Brasil. Com isso, os índices de analfabetismo permaneciam alarmantes, mais de 90% da população era analfabeta. Isso significava que, de cada dez brasileiros apenas dois conseguiam ler uma carta, um jornal, um documento, ou pegar um bonde sem precisar de alguém (GALVÃO, 2001).

Observamos que na época não havia preocupação com a instrução pública, uma grande questão era a falta de professores em todas as províncias, se configurando como um dos principais empecilhos ao funcionamento da escolarização pública, sobretudo em Alagoas, como afirma Kidder (1980, p. 54):

Em todas as províncias reclama-se a falta de professores competentes e há probabilidade de que tal situação persista até que se paguem ordenados melhores mesmo que as escolas normais sejam mais bem-sucedidas que até aqui.

Assim, sem jamais ter havido uma grande inflexão política, imperava no estado o abandono da educação pública e, conseqüentemente, a instrução de escravos, agregados, trabalhadores e a educação das mulheres/filhas/esposas, toda essa massa de indivíduos considerados de “segunda classe” nunca assumiu relevância política. Mantinha-se, assim, um quantitativo de analfabetos adultos que interessava aos senhores donos de engenhos, a classe dominante do Estado. Essa trajetória permite compreender a imensa demanda, nunca devidamente atendida, por Educação de Adultos em Alagoas, mantendo-se essas populações no lugar de marginalizados invisíveis.

Ao longo do século XX, com a urbanização e um certo progresso no Brasil e em Alagoas, houve pressão da sociedade pela responsabilização do Estado por uma educação pública para todos os cidadãos, em virtude de necessidades econômicas e do novo modelo econômico-social que o país vivia. A partir das décadas de 1920 e 1930, aproximadamente, iniciam-se alguns pronunciamentos em favor da educação para o povo, ampliando-se a cobrança pelo aumento da oferta de Educação pública e gratuita. A Educação de adultos surge mesmo que de modo bastante incipiente, numa perspectiva civilizatória de levar “cultura” ao povo ignorante. Era pensada como uma educação para os coletivos humanos menos favorecidos. Ou seja, ao civilizado cabia pensar os “outros” (SANTOS, 2002) de maneira que esses reconhecessem seu lugar na ordem social, econômica, política e cultural da província.

Surgia nesse contexto, uma escola para o adulto alagoano, um “local oficial de aprender”, e assim difundiu-se em Alagoas a crença no poder da escola como sinônimo de progresso, modernização social e mudança. Todo cidadão teria o direito e o dever de preparar-se para atuar na construção do futuro. Segundo Beisiegel (1986), essa educação era entendida como exigência individual e social, era necessária e deveria ser levada a todos, “mesmo quando a coletividade ainda não tivesse desenvolvido a *consciência* (grifo do autor), de sua necessidade e de seu dever cívico” (p. 67). Nesse aspecto, passou-se a inculcar no indivíduo a responsabilidade pelo entrave da marcha do progresso e do desenvolvimento do Brasil, conforme tratamos no próximo item.

4.3.2 EDA no cenário educacional alagoano: ainda ausências e marginalidades

Ainda no século XIX, a demanda de adultos da classe menos favorecida por aprender a ler e escrever era crescente, já que a escolarização aparecia como possibilidade de dominar habilidades relativas à leitura, escrita, aritmética ou ter noções das quatro operações. Em função dessa pressão popular, desde as lutas relacionadas à Abolição da Escravatura, e de outras, inclusive dos coronéis, depois que a legislação eleitoral passou a permitir o voto de qualquer cidadão alfabetizado em fins do século. Portanto, nesse aspecto houve o incremento de acesso à escolarização em todo país.

Em Alagoas a legislação mais importante do período sobre a educação do povo foi o decreto de 1878 que criou os cursos noturnos, que se expandiram no auge da discussão abolicionista (CORREIA, 2011, p. 43) e podem ser considerados, de certa forma, como as primeiras iniciativas oficiais para a escolarização da classe trabalhadora.

As aulas para adultos menos favorecidos foram sendo criadas, mesmo que bem poucas por iniciativa do governo provincial e muito mais por ações individuais de professores ou até mesmo de associações, agremiações literárias que se destinavam a instruir os “desvalidos” da sorte. Pode-se dizer que “tais iniciativas surgem muito provavelmente como um desejo da elite letrada na tentativa de dar uma cara moderna ao estado do que promover a ascensão da cultura letrada para aqueles economicamente pobres” (CORREIA, 2011, p. 44).

Já no século XX, e mais notadamente a partir da década de 1930 e começo da década de 1940, na tentativa de fortalecer o processo de urbanização no Estado de Alagoas, é que começa a se expandir em âmbito oficial as aulas para adultos, predominantemente, no horário noturno. Essas aulas noturnas foram pensadas para atender aos trabalhadores que só dispunham de disponibilidade nesse horário. A implantação de escolas noturnas em Alagoas,

tanto as públicas como as de iniciativa privada de cunho filantrópico, destinavam-se, apenas, a promover o ensino de primeiras letras, acompanhado do ensino de ofícios e se faziam presentes somente em algumas vilas e, sobretudo, na capital (CORREIA, 2011, p. 108).

Havia o interesse de escolarizar esse público mais para atender funções econômicas e políticas do Estado, permitindo gerar lucros com o trabalho humano, mecânico, tirando o máximo de forças individuais desses trabalhadores, e assim, controlar essa massa de indivíduos em idade produtiva. Fica explícito que o surgimento, naquele momento, da escolarização de adultos era por motivação econômica, muito distante, ainda, da perspectiva do direito. Nessa direção fora utilizado o discurso contra o analfabetismo do povo, mantendo-se implícita no currículo, a meta de formação de sujeitos submissos e disciplinados, dentro das normas impostas pelo Estado. Ou seja, esses sujeitos deveriam assimilar os conhecimentos e valores socialmente pré-estabelecidos.

Inferimos que nesse início a EDA em Alagoas, estruturou-se considerando a meta de normatizar os corpos, com o objetivo de atender aos valores e hábitos em função de parâmetros ético-políticos compatíveis com a ideologia segregadora vigente da época (FOUCAULT, 1995).

Diante dessa realidade, o que se percebe é que o projeto educacional direcionado para a EDA serviu, sobretudo, como uma das muitas estratégias de perpetuação da cultura patrimonialista e de suas relações hierárquicas na sociedade alagoana. Exerceu papel fundamental de fincar e institucionalizar os valores culturais e estéticos hegemônicos, instituindo a pedagogia da dominação e do desrespeito, deixando claras suas marcas ideológicas, no campo do conhecimento.

A cultura dos estudantes da EDA estava ausente dos currículos das escolas, sendo compreendida como o universo das crenças e dos comportamentos acientíficos e/ou não racionais que de forma alguma poderiam ser considerados conhecimento. Estando, por isso, para além do verdadeiro e do falso, ou seja, seriam apenas práticas incompreensíveis, mágicas ou idolátricas. (SANTOS, 2010, p. 24).

Nessa perspectiva, a EDA em Alagoas chega à década de 1950, com a total ausência de políticas públicas estaduais, tendo se expandido pouco o trabalho educacional voltado para esse público. Freitas e Moura (2007), em seus estudos, afirmam não terem encontrado na referida década, iniciativas próprias e progressistas na área da Educação de Adultos (EDA), que se aproximasse das iniciativas/ações que aconteceram em outros estados e municípios nordestinos. A exemplo dos Movimentos de Cultura Popular (CMCP) de inspiração freireana, acontecidos em Pernambuco (Recife e Olinda), da Campanha De Pé no Chão também se

Aprende a Ler desenvolvida no Rio Grande do Norte e da Campanha de Educação Popular (Ceplar) na Paraíba.

As pesquisadoras enfatizam, ainda, que Alagoas sempre reproduziu as iniciativas propostas pelo governo federal, que, como indutor de políticas públicas garantia a liberação de recursos financeiros para a operacionalização de Programas e Campanhas que impunham aos entes federados. Essa realidade de federalização ainda persiste em Alagoas até os dias atuais. Cabe ainda ressaltar que, nos anos recentes a EJA tornou-se uma modalidade educativa oficialmente reconhecida, com diretrizes próprias para todos os níveis de escolarização.

A partir de 1964, com o golpe militar no Brasil, o país passou a viver sob a Ditadura Militar. Nesse período, a alfabetização de adultos foi anunciada como primordial para a formação de mão de obra minimamente preparada, para atender às necessidades do modelo econômico vigente e passa, também, a ser utilizada como estratégia de suavização das tensões sociais pelo atendimento às reivindicações populares. Em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que teve abrangência significativa em Alagoas, se fazendo presente em todos os municípios do Estado.

Abrimos espaço para mencionar que, em Maceió, antes do Mobral houve uma iniciativa, em formato de campanha; a Cruzada de Ação Básica Cristã conhecida como Cruzada ABC sustentada por um acordo entre a United States Agency for Development, (USAID), o Colégio Agnes Erskine (Recife) e a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene). A capital pernambucana era o centro dessas ações de Campanha que irradiavam-se para o Nordeste. Segundo Freitas e Moura (2007) a passagem da Cruzada ABC em Alagoas foi rápida e silenciosa, e suas atividades foram assistencialistas e caritativas, muito mais do que ações de caráter político-pedagógico.

Quanto ao Mobral, a oferta de alfabetização por meio do Programa de Alfabetização Funcional (PAF) para os adultos, no período da ditadura militar aparecia como única forma de superação da condição marginal para o seu público-alvo, minorias, assim chamadas a partir do discurso hegemônico que identifica populações superiores, nomeadas como “maioria”, mesmo sendo numericamente minoritárias.

Mesmo apontando questões sobre a intencionalidade ideológica do Mobral, em Alagoas, segundo Silva (2013, p. 23), sua pesquisa em Santana do Ipanema, município situado no alto sertão do Estado, evidenciou a forte aprovação do Movimento por parte dos ex-estudantes:

[...] todos os sujeitos entrevistados, sejam eles ex-alunos, ex-alfabetizadores e até mesmo a ex-supervisora avaliaram de maneira positiva a atuação do Movimento no município de Santana do Ipanema, destacando com saudosismo as contribuições advindas das ações de alfabetização e outras, que foram implementadas pelo Mobral no sertão alagoano nas décadas de 1970 e 1980.

Desta forma compreendemos que, para os municípios alagoanos com poucas oportunidades de escolarização, o Mobral realmente assumiu um caráter redentor, sendo para esses sujeitos a educação que poderia ajudá-los a obter dignidade, e terem restituídas a sua condição humana e cidadã.

Outro projeto federalizado e que merece destaque, por sua abrangência em Alagoas, quase que na mesma época e pertencente ao Mobral foi o Programa de Educação Integrada (PEI), para a continuidade dos estudos dos egressos do Movimento. E na sequência o MEC lançou o Projeto Minerva que possuía como objetivo possibilitar a continuidade dos estudos (em nível de primeiro e segundo graus¹⁶), e para as pessoas que já tivessem cursado a alfabetização. Ele se diferenciava do Mobral, pois seu público-alvo eram as pessoas oriundas de cursos supletivos, ou até mesmo “evadidos” do curso dito regular (FREITAS; MOURA, 2007).

Para as pesquisadoras, o referido projeto “buscava uma Educação massificadora por meio de comunicação via rádio, tecnologia de ponta à época”. Complementam ainda as autoras que “foi criado muito mais como instrumento político de desmobilização do Programa de organização e mobilização desenvolvido pelo Movimento de Educação de Base (MEB), anterior ao Regime Militar, [...] que também utilizava a mídia rádio”.

O projeto Minerva, de forma diferente da Campanha ABC, mesmo tendo grande abrangência no estado, sobreviveu por quase vinte anos mantido com recursos do Estado, não deixou marcas significativas na história da EDA em Alagoas. Freitas e Moura (2007) inferem que isso ocorreu por dois motivos: primeiro porque o projeto não possuía um caráter de escolarização formal, sendo a avaliação da aprendizagem fora do processo – via exames, e em segundo lugar porque não envolveu professores, mas sim monitores utilizando a escola apenas como espaço físico para atuar.

Durante a ditadura militar, as poucas escolas que ofertavam a EDA dentro e fora do contexto dos programas e projetos em Alagoas eram percebidas como aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 2002), pensadas como estratégia disciplinar e instrumento de reprodução social articulada às práticas pedagógicas.

¹⁶ Denominação utilizada à época, correspondentes hoje aos Ensinos Fundamental e Médio.

A história nos revelou, que durante a década de 1980, Alagoas permaneceu atrelada às Campanhas federais, não havendo preocupação com a continuidade dos estudos da população pobre em idade produtiva permanecendo assim no Estado o histórico de negação ao direito à Educação. Essa perspectiva assistencialista e compensatória fez com que em Alagoas as políticas de promoção da igualdade fossem substituídas por programas de inclusão ou de suplência de carências. Percebemos, nesses processos, a intencionalidade política de descaracterizar as desigualdades como produto social, de reduzi-las às dimensões mais leves, passíveis de correções leves sem que se combatam suas causas.

Vale ressaltar que em 1985 o Mobral foi extinto e surgiu a Fundação Educar (extinta em 1990), como órgão de fomento e não como executora de ações da EDA, e financiou os estados e municípios brasileiros que pretendessem permanecer no atendimento ao público adulto. O estado de Alagoas, mais uma vez, limitou-se a usar os financiamentos do governo federal para realizar as ações da EJA de caráter compensatório.

Ainda nos reportando à década de 1980, que sofreu influências positivas da redemocratização do Brasil, iniciada em 1978 e concluída em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF) denominada Cidadã, aconteceu nesse processo o retorno das eleições diretas para gestores municipais e estaduais (1982). As prefeituras brasileiras, nas quais prefeitos de perfis progressistas foram eleitos buscaram implantar a EDA/EJA como prioridade, sobretudo após a promulgação da nova CF (1988), que foi antecedida de lutas e debates por direitos para as populações subalternizadas. Direitos esses que se encontram ameaçados com a Emenda Constitucional nº. 55/2016. A EDA/EJA ganhou a partir de 1988 um tratamento próprio, inserindo-se no contexto do ensino fundamental, tanto nos planos das Secretarias de Educação, quanto das escolas (QUEIROZ, 2002). Para a pesquisadora (QUEIROZ, 2002, p. 10):

Esse tratamento próprio revestiu-se de novas propostas que trouxeram explicitamente um referencial teórico [curricular] definidor de suas concepções e de seus encaminhamentos metodológicos, que variaram entre as formulações freireanas de alfabetização e, por extensão, de ensino da língua e as contribuições da psicogênese da língua escrita [...].

Diante dessa realidade e do quadro político conservador que permanece dominando o Estado de Alagoas, só em 1993 se iniciam as mudanças na EJA citadas por Queiroz (2002), no município de Maceió e, no final da década houve a tentativa no Estado, após quase 05 anos de promulgação da CF. No próximo item apresentamos essas “mudanças”.

4.4 A EJA em Alagoas após a Constituição de 1988: institucionalização como discurso que não se efetiva em políticas públicas

Mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, as ações educacionais relacionadas à EJA em Alagoas não apresentaram imediatamente mudanças expressivas. Isso só veio acontecer na década de 1990 quando apareceram encaminhamentos diferenciados. Nesse aspecto a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed), criada na década de 1990, em 1993 implantou o curso de Educação Básica de Jovens e Adultos, que servem de exemplo aos demais municípios alagoanos.

No tocante à Rede Estadual somente após dois anos da LDBEN nº. 9.394/96 é que a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas assumiu a EJA, efetivamente, como modalidade de Ensino, o que apresentamos posteriormente. Primeiro situamos o município de Maceió por ter sido precursor nas mudanças teórico-metodológicas e curriculares para a modalidade, no início da década em foco. Na sequência enfatizamos as iniciativas da Secretaria Estadual de Educação.

4.4.1 A EJA no município de Maceió: perspectivas e possibilidades

A EJA no município de Maceió até o ano de 1992 estava sob a responsabilidade da Divisão de Ensino Supletivo (DES), que atuava como reprodutora das ações federalizadas e com o foco mais nas questões burocráticas do que pedagógicas. Dessa forma participou das Campanhas Nacionais de Alfabetização de Adultos e de Jovens e Adultos, a exemplo do Mobral, e de um dos seus Programas, denominado Programa de Educação Integrada (PEI), para garantir a continuidade dos estudos dos egressos do referido Movimento.

Segundo Freitas (2003), com essa realidade o município de Maceió não dispunha de proposta pedagógica que atendesse às especificidades dos sujeitos jovens e adultos nem tampouco, apresentava um quadro de profissionais com formação na área que pudessem desempenhar com qualidade, as atividades político-pedagógicas atribuídas à EJA.

De 1993 a 2004, Maceió contou com gestores municipais¹⁷ que assumiram uma postura de administradores que fizeram mudanças significativas. No âmbito da educação, criou-se a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed, 1993) em substituição à Fundação Educacional de Maceió (Femac), que até então comandava a educação municipal.

¹⁷ Na capital alagoana, as administrações consideradas populares tiveram como prefeitos: Ronaldo Lessa do Partido Socialista Brasileiro (PSB) de 1993 a 1996 e Kátia Born também PSB, de 1997 a 2004.

Isso contribuiu para que um novo perfil educacional se delineasse considerado um avanço relevante na história política da capital, incluindo-se nesse contexto a EJA, na perspectiva do direito subjetivo.

Para implementação da modalidade na nova estrutura da Semed, criou-se o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja), vinculado à Diretoria Geral de Ensino (Digen), como parte de um projeto maior que reconhecia o direito desse segmento da população à educação, pois fora historicamente excluído da sociedade (MOURA, 2007).

Dessa forma elabora-se um Plano de Ação para o período de 1993-1996, que incluía a EJA em uma de suas metas:

Atender às necessidades de acesso à cultura letrada de crianças, jovens e adultos do município de Maceió, sobretudo dos oriundos das camadas menos favorecidas da população, provendo-lhes competências que favoreçam sua atuação como cidadãos críticos e conscientes na vida econômica, social, política e cultural da comunidade em que vivem (PLANO DE AÇÃO, 1993, p. 17).

Para atender às novas exigências, o Deja estruturou-se com um quadro permanente de profissionais da área, tanto no âmbito da sua equipe técnica, como de professores em sala de aula, para atendimento à ampliação de turmas de EJA nas escolas municipais, sobretudo as localizadas na periferia urbana de Maceió e implantou, paralelamente, uma política de formação continuada que pretendia superar as chamadas “capacitações”.

Essa formação contou com a assessoria da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), especificamente do Centro de Educação (Cedu). Isso desencadeou, ao longo da década de 1990, a realização de seminários, pesquisas acadêmicas, publicações de livros e anais. Entre eles os Cadernos de Produções Coletivas, com temáticas advindas das criações curriculares surgidas em salas de aula com os *praticantespensantes* da EJA em Maceió.

Para Freitas (2007), esse novo plano de ação da Digen foi norteador para o trabalho que se iniciava na EJA, uma vez que provocou o estabelecimento de linhas de ação, visando à sua operacionalização. Dentre as linhas de ação situaram-se aquelas que atingiram diretamente a educação:

- a) valorização do magistério, com implantação de políticas de longo alcance que contemplem formas de ingresso por avaliação de desempenho, planos de carreira capazes de promover a efetiva profissionalização dos trabalhadores da educação tanto nos padrões de retribuição pelo trabalho quanto pela qualificação para o bom desempenho;
- b) estruturação e institucionalização da educação continuada de jovens e adultos para atender ao contingente atual de analfabetos e elevar os níveis de escolaridade dos subalfabetizados (PLANO DE AÇÃO, 1993, p. 17-8).

A partir desse processo, começaram a ser pensados e implementados dois projetos, Um voltado para formação continuada de professores, compreendida como fundante na prática educacional dos educadores da EJA, de base freireana. E outro, de atendimento ao estudante, com a implantação do Curso de Educação Básica de Jovens e Adultos, para atender às séries iniciais, com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos, cuja concepção teórico-metodológica adotada foi de base freireana.

Segundo Costa, S. (2000) diante das perspectivas colocadas, o Deja estabeleceu novas diretrizes políticas, ao definir os seguintes objetivos:

- a) atender às necessidades de acesso à cultura letrada de crianças, jovens e adultos do município de Maceió, sobretudo dos oriundos das camadas menos favorecidas da população, provendo-lhes competências que favoreçam sua atuação como cidadãos críticos e conscientes na vida econômica, social, política e cultural da comunidade em que vivem;
- b) propiciar condições de acesso e manutenção de níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimentos em todas as unidades da rede;
- c) ampliar os meios de alcance da educação básica em todo o município;
- d) favorecer a criação e manutenção de ambientes adequados à aprendizagem;
- e) favorecer a abertura e/ou fortalecimento de canais qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultura;
- f) propiciar e fortalecer espaços institucionais de participação e compromisso de todos envolvidos na tarefa educativa com vistas a uma gestão descentralizada, democrática e participativa da educação municipal;
- g) incrementar o fluxo de recursos financeiros para garantir desenvolvimento e manutenção de iniciativas, visando à qualidade da educação básica do município (PLANO DE AÇÃO, 1993, p. 17).

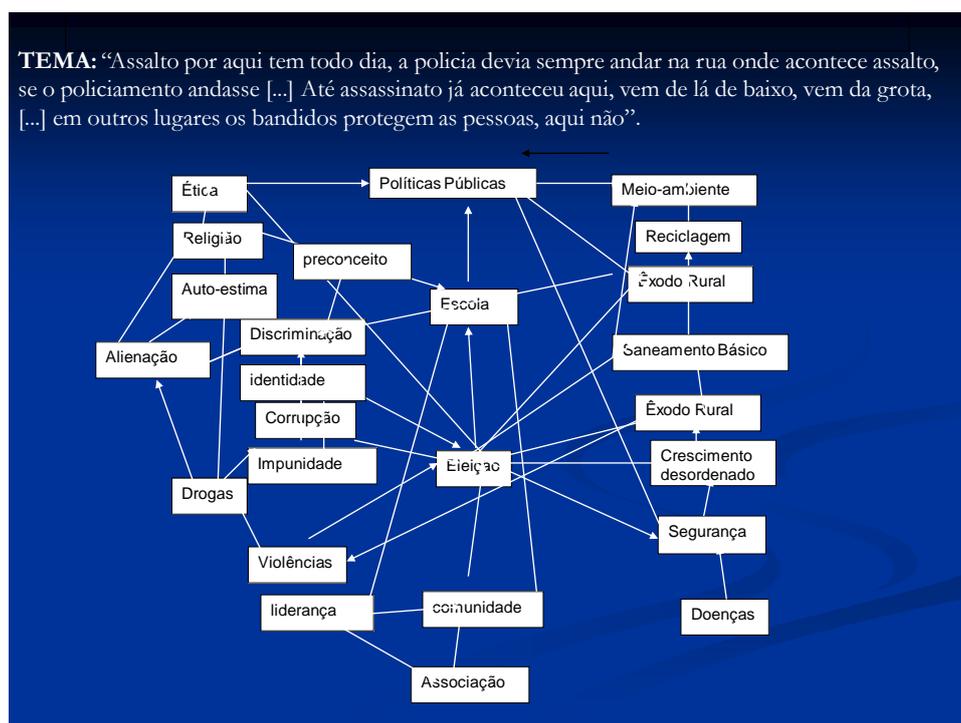
Essas diretrizes, atreladas ao trabalho da equipe técnica que compunha o Deja, à época propiciaram o reconhecimento da EJA no município de Maceió, sobretudo a partir da reelaboração curricular em Rede Temática de base freireana, contrapondo-se a um currículo conteudista, anteriormente existente, inspiradas em um trabalho semelhante ao realizado em Porto Alegre, sem, contudo, ser uma “[...] transposição [...] de realidade que eram bem diferentes” (ROCHA, 2011, p. 31).

A “Rede temática” constituiu-se em uma releitura coletiva da realidade em que a escola está inserida e passou a ser um instrumento pedagógico indispensável para:

A empreitada desafiadora do currículo crítico é a sistematização de uma prática curricular que, partindo da negatividade concreta, efetive a criticidade como ética educacional. Para tanto, torna-se indispensável partir das vozes dos sujeitos vitimados pelas realidades desumanizadoras (SILVA, A, 2002, p. 24).

Essa “empreitada desafiadora”, como diz o pesquisador, parte de uma pesquisa socioantropológica, tendo como ponto de partida o diálogo com as pessoas da comunidade para a construção curricular. Essas falas advindas do diálogo são problematizadas, selecionadas e sistematizadas em redes de análises e de negociação coletiva, conforme o exemplo abaixo:

Figura 11 — Estrutura da rede temática



Fonte: Rede temática de uma escola pública de Maceió, no ano de 2006.

Essa proposta, que envolveu os anos iniciais e finais da EJA, ou seja, todo o Ensino Fundamental rompeu com a lógica da escola tradicional que distancia os sujeitos das suas realidades. Rompeu com o que Freire (1987) denomina de educação bancária, uma vez que permite o desvelamento da realidade, envolve o processo em que o professor se aproxima da comunidade escolar, valorizando as falas dos sujeitos e ressignificando o seu fazer pedagógico.

De 2005 a 2012, a EJA em Maceió sofreu com mudanças na gestão municipal, e elas repercutiram nas gestões da Semed. Ocorreram limitações financeiras na Educação, que atingiram, sobretudo, as iniciativas inovadoras. Entre elas a proposta curricular em Rede Temática, que foi descartada, uma vez que exigia do professor a disponibilidade horária para

estudos e planejamentos coletivos, fundamentais e indispensáveis no movimento de reorientação curricular.

Nesse período, as ações desenvolvidas pelo município de Maceió em EJA nas escolas da Rede permaneceram precarizadas e teve ações vinculadas a programas do governo federal, a exemplo o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e Projovem. Essas políticas focais são necessárias, muitas vezes, diante da realidade educacional precária de um município como Maceió. Entretanto, são insuficientes e com frequência se tornam paliativas, sem diálogo com a EJA local. Sendo assim, não garantem o processo continuado de escolarização, configurando-se como ações meramente temporárias, no sentido de minimizarem em parte as desigualdades socioeducacionais, por meio de programas federais.

Nesse caminhar, em 2013 a Semed tentou materializar um novo organograma¹⁸, no qual o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja), dentre outros foi extinto e isso gerou grande polêmica nos movimentos sociais, diante do analfabetismo que o município ainda detém, além de desrespeitar a legislação¹⁹ educacional do país que normatiza a EJA, como direito.

Mais uma vez parecem (re)emergir as culturas do autoritarismo e do silenciamento que tornam práticas invisíveis e se constituem como limitadoras do diálogo, silenciando professores e sujeitos da EJA. Isso desencadeou o processo de negociação e mediação entre a Semed e o Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (Faeja)²⁰, conjuntamente com o Fórum Estadual Permanente de Educação do Estado de Alagoas (Fepeal).

Diante dos embates, discussões e muita resistência, inclusive com piquetes na porta da referida Secretaria houve recuo por parte da instituição que resultou na possibilidade de permanência do Deja, no organograma da Semed. Nesse cenário, no final de 2015 e início de 2016, já com garantia para a sua permanência o Deja/Semed iniciou a reestruturação, recompondo a sua equipe técnica e mobilizou as ações de EJA nas escolas que são materializadas em cursos que envolvem o Ensino Fundamental – anos iniciais e finais.

Nessa direção, retoma-se a proposta do currículo em rede temática e a formação continuada dos seus professores. E após audiências públicas foi publicada a Resolução nº.

¹⁸ Por meio da Lei Delegada 01/2014, publicada no Diário Oficial do Município em 27 de junho de 2014.

¹⁹ Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.694/1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer CEB/CNE nº. 11/2000; Diretrizes Gerais Para Educação Básica – Resolução CEB/CNE nº. 4/2010 que versa sobre as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos e a Resolução nº. 3, de 15 de junho de 2010 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução CEB/CEE-AL nº. 18/2002; Plano Estadual de Educação de Alagoas 2005 e, finalmente, o Plano Nacional de Educação 2014.

²⁰ O Fórum Alagoano da Educação de Jovens e Adultos (Faeja) foi criado sequenciando atividades que foram interrompidas pelo Coletivo de Alfabetizadores (Coalfa), que teve sua atuação marcadamente nos anos de 1990.

03/2016²¹ do Conselho Municipal de Maceió (Comed), assumindo-se como Educação de Jovens Adultos e Idosos (Ejai). Numa perspectiva de intersetorialidade interna o Deja, canaliza as ações do PBA e Projovem²², pois antes atuavam sem vinculação com o referido departamento e, externamente, passa a se articular com outras secretarias municipais como a do Trabalho e a de Assistência Social.

Compreendemos que ainda existe um longo caminho a percorrer na construção de políticas educacionais que atendam às necessidades dos jovens, adultos e idosos, que no século XXI, ainda buscam em Maceió o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e o acesso à escolarização em toda a educação básica. No próximo item tratamos especificamente do estado de Alagoas, para além da capital, analisando o contexto educacional da EJA no âmbito estadual a partir dos anos de 1990, após a Constituição de 1988.

4.4.2 A EJA na rede estadual de Alagoas: caminhos possíveis

Neste item tomamos a década de 1990 como referência, especificamente o ano de 1997, ano em que ações políticas locais em EJA começam a se desenhar no Estado de Alagoas, quase 10 anos após a modalidade tornar-se um direito subjetivo, conforme explicitado na Constituição Federal de 1988.

Dessa forma elaboram-se documentos que assumem a EJA no estado, especialmente a partir do Plano Plurianual (1996 a 1999) e do Plano Estadual de Educação (PEE/AL) de 1998 a 2006, que comentamos a seguir. Esses documentos se constituem em discursos oficiais que não se concretizaram como políticas públicas educacionais efetivas em Alagoas. Consideramos importante ressaltar que compreendemos discurso na perspectiva de Foucault (2004, p. 54),

O discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; [...] os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para

²¹ Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai), a ser ofertada pelas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Maceió/AL.

²² O Projovem criado em 2005 após amplo debate que reuniu os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Trabalho e Emprego (TEM), da Educação (MEC), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). O grupo constituído tinha o objetivo de elaborar uma estratégia que articulasse intersetorialmente as políticas públicas e os respectivos programas governamentais voltados aos jovens da época, conferindo-lhes escala, otimizando ações e potencializando resultados. O resultado dessa iniciativa culminou com a reformulação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, ampliando sua faixa etária para o público de 15 a 29 anos. Em quatro modalidades: Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo, Projovem Urbano, Projovem Trabalhador e Projovem Campo – Saberes da Terra (SITE MEC, 2017).

designar coisas. É esse *mais* que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse *mais* que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2004, p. 54). (grifo do autor)

Em Alagoas, a EJA foi sempre utilizada no discurso dos governantes como bandeira política; muitos discursos políticos já foram proclamados a favor de Educação de qualidade para essa modalidade, mas efetivamente o que se observa é que esses discursos, mesmo estando presentes em muitos documentos do Estado, acabam não se materializando por meio de ações que garantam o acesso e a permanência dos sujeitos da EJA na rede pública do Estado.

4.4.2.1 Plano Plurianual: 1996 a 1999

O referido Plano apresenta os objetivos prioritários do Governo de Alagoas em diversos setores, entre eles, o setor educacional. No documento oficial, ressaltava-se “a necessidade de investimentos nessa área [educacional], no sentido de promover, o mais rapidamente possível, a reversão dos problemas existentes” (PLANO PLURIANUAL 1996 – 1999, p. 45).

Nas prioridades desse plano foi incluído o ensino supletivo com o foco em exames, em dois âmbitos: a) Educação Geral, atendimento aos sujeitos que não tinham complementado a escolaridade nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; b) Profissionalizante, atendimento às pessoas que necessitavam de reconhecimento das qualificações nas áreas em que já atuavam, especificamente para as áreas de turismo, agricultura e setor de serviços. O Plano também apresentava metas referentes aos Cursos de suplência, prevendo a ampliação do atendimento a jovens e adultos.

4.4.2.2 Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE/AL): 1998 a 2006

No final do ano de 1997, foi encaminhado pela então Secretaria da Educação e do Desporto (SED) ao Conselho Estadual de Educação (CEE), o Plano Estadual de Educação (PEE 1998-2006), aprovado pelo Parecer 002/98 de 08/01/1998. Esse documento apresentou um diagnóstico do então denominado “Ensino Supletivo” referente à matrícula, aprovação, reprovação e evasão, no período de 1991-1995. Os dados apresentados revelaram o quantitativo de alunos atendidos, bem como a soma do número de alunos reprovados e evadidos que correspondiam a algo entre 40% e 70%, respectivamente. Evidenciam que a

baixa taxa de matrícula contrapõe-se à alta taxa de “expulsão”, agravando ainda mais a condição de analfabetismo e baixa escolaridade da população, que permanece sedenta de uma política pública de alfabetização e escolarização.

O Plano Estadual de Educação de 1998, nos seus objetivos principais estabelecia o desenvolvimento de uma política educacional, em Alagoas, fundamentada na realidade de jovens e adultos não alfabetizados. Nesse contexto, criou-se uma ação geral, que trazia como meta o investimento em sujeitos com idade superior a 15 anos, pela necessidade de “erradicar” o analfabetismo no Estado de Alagoas. Registravam-se, também, estratégias para assegurar a continuidade dos egressos do Ensino Fundamental em EJA, que estavam relacionadas a um convênio com a Fundação Roberto Marinho, por meio do Programa Telecurso 2000, que tinha como meta atender a demanda do ensino de 1º e 2º graus (denominação da época), bem como a elaboração de uma proposta pedagógica para a EJA.

Segundo Amorim, Freitas e Moura (2007):

Os resultados indicaram que houve uma disparidade muito grande, entre o proposto e o realizado, devido às condições em que se encontravam as escolas, principalmente as salas de aula, atreladas à alta rotatividade dos professores, nas turmas de EJA (p. 12).

Em relação à implantação da proposta pedagógica mencionada, surgiu um projeto embrionário de formação continuada, para além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em Ação para a EJA. O referido Plano apontava caminhos para a implantação de um projeto de política de formação continuada em rede, como forma de ressignificar a EJA, contando com a consultoria da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Seria constituído um grupo de formadores, com o objetivo de criar núcleos de formadores, nas então Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE).

Entretanto, esse era um projeto de atuação limitada, restringindo-se a uma ação centralizada na equipe técnica inserida na SEE, que o conduziu sem levar em consideração os anseios e necessidades dos professores das Unidades Escolares, pertencentes à rede estadual de ensino.

No percurso desse Plano, de 1998 a 2006, houve mudança no governo do estado, em 1999, em virtude de resultado eleitoral. A mudança gerou muita esperança na população alagoana, uma vez que o estado passava por uma grande crise econômica e, conseqüentemente, não havia investimentos no setor público. A área de Educação expressava: altos índices de evasão e repetência, degradação dos prédios públicos, número insuficiente de

profissionais, condições salariais e de trabalho precárias. Foi um momento de grande expectativa em torno do governo que se iniciava (CABRAL, 2005).

No imaginário do alagoano, que por muito tempo ficou à mercê das determinações das oligarquias que comandaram o Estado durante várias décadas, acreditava-se que essa mudança de governo abriria possibilidades de superação de períodos considerados negativos. Dessa forma, o clima era de euforia e de esperança.

No tocante à sociedade civil organizada em Alagoas foi só a partir da década de 2000 que os Movimentos Sociais passaram a se fortalecer, e criados a partir de necessidades coletivas entraram em expansão para assegurar seus direitos sociais como saúde, educação e moradia, dentre outros. Essa vertente dos Movimentos Sociais veio a se configurar como um dos mais representativos espaços de lutas políticas para as camadas populares do Brasil.

Diante dessas circunstâncias, emergiram as lutas por uma EJA de qualidade no estado, conseqüentemente, funda-se em Alagoas no ano de 2002 o Fórum Alagoano da Educação de Jovens e Adultos (Faeja), no seio dos Movimentos Sociais Populares.

Nessa perspectiva o Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos se insere no movimento dos Fóruns de EJA do Brasil e participou da luta em defesa da educação de qualidade. Lutou, agiu e auxiliou na construção de Políticas Públicas. Em 2003, com o auxílio do Faeja, foi elaborada a Resolução nº. 18 do CEE, que estabeleceu as normas para EJA em Alagoas.

Ainda em 2003 foi elaborada a Proposta curricular da EJA. Há que se considerar o avanço desse documento, que tinha como objetivos:

Garantir o acesso, o percurso e o sucesso do estudante trabalhador jovem e adulto nas escolas da rede estadual de ensino e em espaços apropriados de forma que contribua para a elevação do seu nível de escolaridade.
 Implantar projetos específicos de Educação de Jovens e Adultos articulados com o projeto político-pedagógico das unidades escolares da rede estadual do ensino a partir da conceituação e da prática de uma escola cidadã;
 Desenvolver uma metodologia própria de formação continuada para educadores em EJA na rede estadual de ensino e fora dela. (SEE-AL, 2003, p. 72)

No tocante à concepção metodológica, a proposta indicava um trabalho pedagógico que considerasse:

Uma transformação radical das sociedades e das escolas, no sentido da construção de uma sociedade substantivamente democrática, de uma escola como Centro de Cultura e de aulas como Círculos de Cultura (FREIRE, 1967). Uma interação entre os desafios sociais do atual momento histórico e as práticas pedagógicas para que se fecundem mutuamente e se transformem. [...] O Centro de Cultura (a escola) e os Círculos Culturais (as aulas) podem proporcionar condições da percepção e da ação humanas numa direção

que manejem as singularidades ou identidades individuais e grupais, portanto, as diferenças não somente como diversidades e/ou fragmentações, mas à maneira de um coral de múltiplas vozes, polifônico, resultante de processos civilizatórios que são, simultaneamente, coexistentes, justapostos, polarizados, adversos, interdependentes e cúmplices, conforme o jogo das forças sociais ou a pompa e as circunstâncias (SEE-AL, 2003, p. 22).

Essa proposta curricular trouxe a perspectiva educativa emancipadora e libertadora, com base em Freire (2003), que deveria permitir aos estudantes alagoanos a análise de suas vivências sob os aspectos: econômicos, políticos e ideológicos. Seguindo o ideário de Educação Popular, referência importante para a área, destaca “o valor educativo do diálogo e da participação do educando no processo educativo [...] bem como a consideração do estudante como sujeito portador de saberes que devem ser reconhecidos” (FREIRE, 2003, p. 23).

No entanto, essa proposta não conseguiu alcançar seus objetivos. As inovações propostas requeriam sair de uma EJA compensatória para uma perspectiva de EJA Emancipatória. Os professores, por sua vez, teriam que participar de um processo de formação continuada de forma sistemática e permanente, o que não aconteceu. Dessa forma, majoritariamente, eles acabaram por não aderir à utilização desse documento em sala de aula. Essa falta de adesão pode ser percebida como mecanismo de defesa utilizado pelos professores, que diante da ausência de formação continuada sentiram dificuldades em adaptar-se às mudanças que requeriam a proposta.

A maioria dos professores também enfrentou dificuldades de compreensão da abordagem temática presente na proposta curricular. Atribuímos essa série de dificuldades ao longo processo histórico, no qual a ação do professor da EJA consistiu em “cumprir currículos” e “vencer conteúdos”. Currículos que sempre foram impostos, e definidos em outras instâncias. Entretanto, conforme constatamos, nas salas de aula da modalidade acabam existindo currículos construídos cotidianamente com as redes de saberes dos estudantes, mas que oficialmente permaneciam silenciados.

4.4.2.3 Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE/AL): 2005 a 2015

Esse documento apresentou diretrizes, objetivos e metas que traduziram os anseios do coletivo representado pelo Faeja, inserido no Comitê de elaboração de políticas públicas para EJA e demais modalidades. O referido plano traz uma proposta de EJA que supera a ideia de

campanhas emergenciais e compensatórias. Em seu discurso oficial o estado responsabiliza-se:

[...] pela exclusão escolar dos jovens e adultos analfabetos, assumindo junto com a sociedade civil organizada a promoção da escolarização desse segmento da população. Nessa perspectiva, o analfabetismo é visto como consequência da exclusão social, que deve ser superado, por meio de políticas de educação que devem garantir a permanência na escola, até a conclusão do ensino médio. (PEE-AL, 2006, p. 12)

Especificamente para a EJA, foram construídos dezesseis objetivos e metas de superação da realidade precária da modalidade, que tomou como referência o diagnóstico realizado por ocasião da construção do referido plano, como podemos observar abaixo:

Quadro 1 — Objetivos e metas do PEE-AL

5.3. OBJETIVOS E METAS

5.3.1. Reduzir em 50%, no período de dez anos, o analfabetismo absoluto das pessoas de 15 anos de idade ou mais, por meio de ações articuladas entre o Estado, os municípios e organizações da sociedade civil.

5.3.2. Garantir continuidade da escolarização de 50% da população que não concluiu o ensino fundamental nos próximos cinco anos e, progressivamente, o ensino médio no período de dez anos.

5.3.3. Promover acesso e permanência com sucesso à rede pública de educação, de 100% dos alunos egressos de programas e projetos de alfabetização inicial, desenvolvidos por organizações governamentais e não-governamentais.

5.3.4. Implantar a ampliação da oferta do segundo segmento do ensino fundamental nas modalidades presencial, a distância e por meio de exames supletivos, nas redes públicas de educação estadual e municipais.

5.3.5. Promover a ampliação da oferta de ensino médio nas modalidades presencial, a distância e por meio de exames supletivos, na rede pública estadual de educação, a partir da vigência desse Plano.

5.3.6. Ampliar as parcerias entre as redes de ensino público e privado e instituições da sociedade civil para utilização dos espaços físicos disponíveis nas comunidades.

5.3.7. Garantir professores habilitados para atender às especificidades da EJA em relação aos alunos portadores de necessidades educativas especiais, contemplando as questões de gênero e etnia.

5.3.8. Oferecer, por meio de instituições públicas, oportunidades de formação inicial e continuada para profissionais de EJA.

5.3.9. Ampliar oferta de curso de ensino médio na modalidade normal, por parte do Estado, para garantir a formação profissional dos educadores populares que atuam na EJA em organizações não-governamentais.

5.3.10. Garantir formação continuada para profissionais da EJA das instituições não-governamentais,

considerando as suas especificidades.

5.3.11.Promover articulação das Secretarias de Educação com instituições de ensino superior, visando à realização de pesquisas na área da EJA.

5.3.12.Criar, em todas as Secretarias Municipais de Educação, no prazo mínimo de dois anos, um setor específico responsável pela EJA com profissionais com experiência na área.

5.3.13.Articular políticas de educação com outras políticas sociais, que assegurem ao jovem e adulto trabalhador, o acesso a programas de formação profissionalizante, de geração de emprego e renda, assistência à saúde e outras medidas, possibilitando a sua permanência na escola.

5.3.14.Incluir recursos financeiros para a EJA, nos orçamentos dos governos Federal, Estadual e Municipal, beneficiando o I e II segmentos e ensino médio;

5.3.15.Propor calendários especiais, sempre que a necessidade exigir, para atender às especificidades de EJA.

5.3.16.Redirecionar o ensino noturno existente nas redes públicas estadual e municipais, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, imediatamente após a aprovação desse Plano.

Fonte: Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE-AL, 2006).

Como já apontamos, em Alagoas os documentos tendem a não se operacionalizarem e ficam no âmbito dos discursos. Esse foi mais um caso. O PEE/AL (2006-2016), no ano de 2015 ainda não havia cumprido nenhuma das metas apresentadas para EJA. Ou seja, ainda persiste a ausência de política pública para a modalidade que permita: uma política de formação continuada de professores na área, democratização do acesso dos sujeitos aos cursos de EJA, com permanência, responsabilidade na gestão de recursos materiais e financeiros, dentre outros.

Essa realidade nos revela que Alagoas permanece elaborando planos e projetos, que ou são executados parcialmente ou negados na sua totalidade, mesmo diante do aparato jurídico de que a EJA dispõe em âmbitos nacional e local.

4.5 A atualidade da EJA em Alagoas e suas perspectivas: descentralização e Plano Estadual de Educação 2015-2025

Alagoas na sua esfera administrativa estadual de educação, possui ao todo 325 unidades escolares, distribuídas nos seus municípios (SEEE/AL, 2016)²³. Dessa esfera é emanada a política educacional vivenciada pelas comunidades escolares.

²³ Instância governamental responsável pela jurisdição das instituições de ensino que age no âmbito da execução das políticas governamentais, e segue as orientações emanadas do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e Conselho Estadual de Educação (CEE/AL).

No ano de 2016, após estudos a SEEE/AL alterou sua estrutura organizacional e passou a contar com três superintendências: “Superintendência de Gestão do Sistema Educacional”, “Superintendência de Gestão da Rede Estadual de Educação” e “Superintendência de Políticas Educacionais”.

Na Superintendência de Políticas Educacionais insere-se a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (Geja), que contou com mudanças frequentes de dirigentes, o que tem prejudicado a elaboração de políticas para a área. O que nos causa estranhamento diante da persistência do alto índice de analfabetismo “absoluto” e analfabetos funcionais no estado de Alagoas. Nesse contexto, acentua-se a disparidade na oferta de matrícula para a modalidade da EJA, no tocante ao primeiro e segundo segmentos, correspondentes à etapa do ensino fundamental, como expõe a Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 — Matrículas em EJA no período 2009-2013 em Alagoas

Tabela 16 - Matrícula da EJA Fundamental em Alagoas no Período de 2009 a 2013

ATENDIMENTO	2009	2010	2011	2012	2013
Estadual	21.387	11643	25229	20387	13057
Federal	0	0	0	0	0
Municipal	77566	72786	71330	68491	70113
Privada	870	982	768	951	1054
TOTAL	99823	85411	97327	89829	84224

Fonte: INEP

Fonte: PEE-AL, 2015.

Os dados apresentados na Tabela 1 acima evidenciam a oscilação permanente no ensino fundamental, fato que nos remete a pensar que as políticas públicas da EJA não têm sequência sistemática, em função dos programas de governo, o que inviabiliza a expansão da mesma e a possibilidade dos estudantes da EJA evoluírem na sua escolarização. Observamos, ainda, na tabela que inicialmente não houve atendimento na educação de jovens e adultos no ensino fundamental, da rede federal. Há, visivelmente, oscilação em relação aos atendimentos, visto que em 2010, ao invés de aumentar, considerando os *déficits* do Estado, decresce na rede estadual em 54% e, na rede municipal, em 6,2%. Salvo na rede privada, que houve um aumento de 14%.

Inferimos que isso ocorre principalmente pela falta de estrutura das Gerências Regionais de Educação (Gere) que assumiram *status* de Secretaria, mas têm estruturas obsoletas e falta de recursos humanos. Hierarquicamente, no âmbito da descentralização a

SEE/AL, nucleou as escolas estaduais em 12 Gere, em substituição às Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE), que se encontram espalhadas no território alagoano, sediadas nas cidades que possuem melhor acesso para o acompanhamento das instituições de ensino.

Abrimos espaço para registrar que as Gere se caracterizaram como unidades descentralizadas, hierarquicamente subordinadas à SEE e possuem autonomia relativa para a resolução de problemas que requerem o diálogo para que possam ser equacionados. As comunidades atendidas pela escolarização pública estadual veem nas Gerências a possibilidade de reivindicar os seus direitos, e de denunciar situações deflagradas nos contextos escolares, que julgam ser inadequadas e/ou fora da legalidade.

Nessa organização descentralizada cabe às Gere o atendimento aos profissionais da educação, lotados nas Unidades Escolares, para encontros, reuniões, formações continuadas, bem como solicitar documentação, evitando assim o deslocamento desses sujeitos à SEEE/AL. Nesse contexto de descentralização e abandonos das Gere, tanto em Maceió como do interior, existe o fechamento de escolas. E as que continuam funcionando têm carência docente e de material didático, dentre outras, que necessitam ser cotidianamente enfrentados.

É, portanto, no espaço da Educação em Alagoas, especificamente para a EJA, materializado nas propostas curriculares para a EJA, que encontramos indícios de que a *colonialidade* permanece cumprindo seu papel, e disseminando uma ideia comum: a de que existe uma incapacidade de se produzir conhecimento válido nos contextos populares. Ou melhor, que existe uma incapacidade das classes populares de produzir algum conhecimento que possa ser reconhecido ou validado. Essa ideia de incapacidade faz com que o trabalhador pobre, muitas vezes analfabeto, creia na sua inferioridade e, sobretudo, justifique-a negando sua condição humana.

Sobre essa perspectiva, Freire (1996, p. 38) nos conduz a uma reflexão:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Nessa perspectiva, o trabalhador que busca a escolarização em Alagoas vê-se compelido a estudar em instituições de ensino, que se empenham em atender aos anseios dos seus alunos, mas que diante do abandono e do caos ainda atendem de maneira precária. Desta

maneira, sem dar a devida atenção à EJA que permanece subalternizada, silenciada e excluída.

Diante do exposto, conseguir dialogar com os sujeitos estudantes da EJA tem se caracterizado como um dos principais desafios no cotidiano da escola dessa modalidade de ensino. Compreender esses sujeitos como *praticantes pensantes* (OLIVEIRA, 2012) pode parecer fácil no discurso, entretanto, em Alagoas, diante da invisibilidade imposta a essa modalidade, observa-se que a EJA vem sendo negligenciada, uma vez que não há políticas educacionais específicas para esse público. As ações oferecidas para os jovens, adultos e idosos, configuram-se como pontuais, ancoradas em verbas federais, desta maneira desprezam-se suas especificidades, expectativas e necessidades do público alagoano.

Compreendemos que isso ocorre de maneira intencional, e é uma produção que busca invisibilizá-los e torná-los não existentes. Santos (2004) discute que a produção social dessas ausências resulta na subtração ou no desperdício das experiências e das opções em curso no mundo, como nos expõe Arroyo (2010, p.15):

Somos obrigados a tentar entender que a produção das desigualdades ou dos Outros como desiguais tem enraizamentos sociais e políticos mais profundos e mais complexos. Diante dessas raízes tão expostas, somos obrigados a repensar o papel do Estado, de suas instituições e políticas. Conseqüentemente, a rever nossas análises. Quando as desigualdades não são as mesmas, nossas análises não podem continuar as mesmas.

Nessa concepção, Alagoas não consegue sair do *ranking* dos piores indicadores do Brasil. Compreende-se que no tocante ao atendimento da EJA, neste início de século XXI, não houve grandes avanços, portanto, o analfabetismo adulto ainda persiste, conforme se observa no quadro abaixo:

Quadro 2 — Números do analfabetismo em Alagoas

DADOS DO ANALFABETISMO EM ALAGOAS		
Município	População analfabeta com 15 anos ou mais de idade	Porcentagem de analfabetos
Municípios mais populosos do Estado		
Maceió	88.614	15,9%
Arapiraca	36.614	29,6%
Cidades da região metropolitana		
Marechal Deodoro	7.886	34,3%
Paripueira	1.466	28,9%
Rio Largo	10.909	26,3%
Satuba	1.769	21%
Cidades com maiores taxas de analfabetismo		
Pindoba	1.012	54,1%
Traipu	7.967	54%
Poço das Trincheiras	3.910	51%
Fonte SEE-AL 2016		

Fonte: PEE-AL, 2015.

Constatamos que a ausência de políticas educacionais para esse público se configura como abandono e descaso em relação à modalidade. Tudo aflora devido às dificuldades enfrentadas no interior das escolas que ofertam a modalidade, abrangendo desde problemas de planejamento, aprendizagem, falta de professores efetivos, evasão escolar. Há total abandono e nesse sentido vale ressaltar que:

[...] vimos assistindo a um agravamento da pouca importância que os governos outorgam à EJA, exemplificando na diminuição progressiva dos orçamentos e na convocação de pessoal não profissional ou mesmo de voluntários para desenvolver atividades próprias do setor: em muitos casos, qualquer um que saiba ler e escrever pode se transformar em alfabetizador. Estudos realizados por pesquisadores da área, como Beisiegel (1997) Haddad e Di Piero (1994), são unânimes em afirmar como movimento ocorrido nos últimos anos em que o Estado se descomprometeu com a EJA, resultando em uma educação de segunda classe para esses segmentos jovens e adultos (SOARES, 2001, p. 205-206).

A Educação de Jovens e Adultos permanece como educação compensatória, sem a visão de superação da sua condição marginal. O mínimo é oferecido para esses sujeitos, sem a possibilidade de que saiam da condição de subalternidade como indicam os dados da matrícula realizada no Estado.

Quadro 3 — Matrículas em EJA 2010-2015

DADOS DA EJA - INDICADORES EDUCACIONAIS. MATRÍCULA REALIZADA NO PERÍODO DE 2010 A 2015

EJA FUNDAMENTAL 1º E 2º SEGMENTOS						
ATENDIMENTO	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Estadual	11.643	25.229	20.387	13.057	13.178	12.812
Federal	0	0	0	0	0	0
Municipal	72.786	71.330	68.491	70.113	79.588	77.229
Privada	982	768	951	1.054	1.191	1.180
TOTAL	85.411	97.327	89.829	84.224	93.957	91.221

EJA MÉDIO						
ATENDIMENTO	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Estadual	10.325	10.211	11.221	13.212	17.183	17.969
Federal	370	510	448	379	406	445
Municipal	192	0	0	0	0	0
Privada	880	1.059	1.017	1.130	798	820
TOTAL	11.767	11.780	12.686	1.130	18.387	19.234

FONTE - SEE-AL - INEP2016

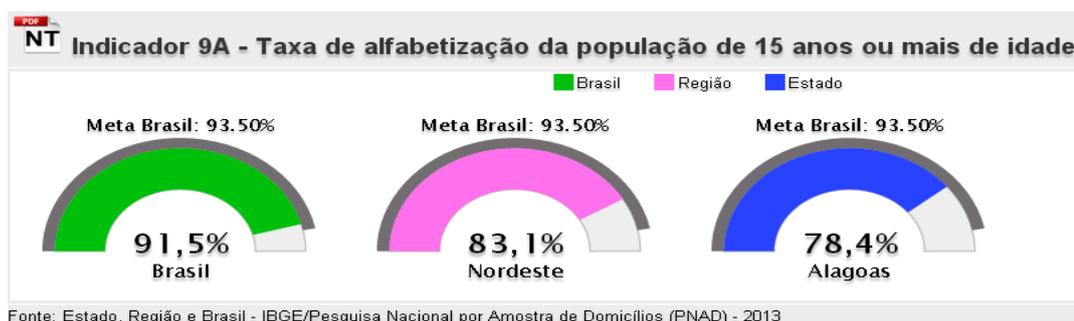
Fonte: PEE-AL, 2015.

Notamos que a Educação de Jovens e Adultos em Alagoas permanece como um direito negado a milhares de cidadãos. Nega-se, portanto, uma educação de qualidade para esse público, sob a alegação de que é desnecessário e dispendioso investir recursos na manutenção de escolas distantes para alunos mais “velhos”, portanto, pouco produtivos. Os reflexos dessa postura colonial e homogeneizante presentes na escola destinada à EJA contribuem para a manutenção dos mecanismos de silenciamento, de subalternização e, conseqüentemente, para o analfabetismo desses sujeitos, como nos diz Arroyo (2010, p.14):

O Estado se mostra sem escrúpulos em seu papel controlador, interventor, restaurador da ordem social. Até as políticas socioeducativas passam a trazer essa marca de controle da infância, adolescência, juventude exposta e até partícipe da ‘desordem social’. Passou a não ser ocultado que muitos dos programas educacionais têm como destinatários a criança, a adolescência, a juventude ‘em risco social’. A interpretação pode ser dupla: aqueles que estão em risco porque padecem são vítimas das desigualdades, da questão social, ou aqueles que, com suas violências, põem em risco a ordem social e escolar porque vitimados pelas desigualdades. Esta segunda visão tende a predominar nos programas e políticas socioeducativas.

Diante desse abandono, o que se constata é que em Alagoas persiste historicamente uma dívida social para com esse público, com dados que ainda não conseguem atingir o total de necessidade em relação ao quantitativo de analfabetos jovens e adultos do Estado, a saber:

Figura 12 — Taxa de alfabetização de jovens de 15 anos ou mais no país



Fonte: PEE-AL, 2015.

Mesmo com esses dados e apesar de alguns discursos políticos acerca da Educação de Jovens e Adultos, pouco se efetivou em ações educacionais para esse público, pois tanto na capital como no interior, as ações de Educação de Jovens e Adultos são quase inexistentes. As poucas que persistem são oriundas de verbas federais. Essa negação decorre principalmente

do processo de negação e invisibilidade desse contingente de analfabetos jovens e adultos pobres. A Educação no estado alagoano reproduz a não existência desses grupos sociais e, mais uma vez recorremos a Arroyo (2010, p. 15) quando afirma que:

As políticas socioeducativas são vistas como de pouca eficácia para a profundidade das desigualdades e para a complexidade da questão social que as reações de suas vítimas provocam. São vistas como políticas lentas, de longo prazo, e ainda exigem a colaboração não confiável do corpo docente e dos educandos. A superação do analfabetismo, o aumento da escolarização, para a inclusão, inserção ordeira na cidadania, no trabalho, na ordem social não são vistas como políticas eficazes, dada a urgência do controle das consequências sociais do aumento das desigualdades, até em adolescentes e jovens. A opção tem sido por políticas de controle, não de convencimento, mas de repressão, expulsão, até de eliminação de adolescentes e jovens 'violentos'.

Compreendemos, portanto, que o estado de Alagoas ainda não conseguiu assumir de fato o compromisso social e político explícito e visível, traduzido em políticas públicas educacionais para esse público. Da mesma maneira, ressaltamos a urgência em alocar os recursos necessários para implementar as medidas nesse sentido.

Assim, permanece a denúncia! Muitos governos se sucederam em Alagoas, e os indicadores na EJA continuam os piores possíveis, faltam, principalmente, políticas sociais que garantam condições dignas à grande parte da população alagoana. Desta maneira o que encontramos historicamente nas salas de aula da EJA é a presença hegemônica da razão indolente, que intenciona inviabilizar todas as formas de conhecimento que não se encaixem no padrão de conhecimento científico.

Por aí passa a formação social, via pedagogias que reforçam a negação dos coletivos populares que sempre foram pressionados a se apreenderem invisíveis, irreconciliáveis. Isto é, do outro lado da linha, sendo submetidos a uma longa história de subalternização. Essa é a concepção do pensamento abissal, uma postura predatória de invisibilidade da cultura dos indivíduos das classes menos favorecidas. Nesse sentido, Santos (2000, p. 23) afirma que:

[...] pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, que consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece enquanto realidade torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 23).

Neste aspecto a EJA não consegue superar a naturalização do silenciamento, ao contrário, continua acontecendo de maneira compensatória e fortalecendo a ideia de fronteiras

e de subalternização. As ações pedagógicas experimentadas na EJA, com raras exceções, traduzem a trama das relações sociais, que constitui o tecido da sociedade alagoana e, que foi amalgamando as relações estabelecidas dentro da escola. Nesse sentido, o pensamento hegemônico legitimado pelas teorias pedagógicas conservadoras e a educação escolar como percurso do polo negativo da incultura para a cultura, da ignorância para o saber foi sendo construída como forma de conformar jovens e adultos e idosos.

Diante desse quadro de atendimento frágil da EJA no estado, o Plano Estadual de Educação de Alagoas 2015-2025, que mais uma vez fora construído pelo coletivo de atores envolvidos com a Educação alagoana, com a ajuda de movimentos sociais, entre eles o Faeja, traz metas e estratégias que necessitam ser alcançadas na tentativa de superação dos índices atuais:

Quadro 4 — Metas e estratégias propostas

- | |
|--|
| <p>10.1) implantar e implementar a educação de jovens e adultos voltada à conclusão do ensino fundamental e médio e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;</p> <p>10.2) manter e ampliar ações de integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, população LGBT e, mais especificamente, travestis e transexuais, e as pessoas com deficiência e baixo nível de escolaridade inclusive na modalidade de educação a distância, ampliando as oportunidades profissionais desta população;</p> <p>10.3) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;</p> <p>10.4) implantar programa estadual de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;</p> <p>10.5) elaborar uma proposta curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses estudantes;</p> <p>10.6) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;</p> <p>10.7) expandir a oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a</p> |
|--|

atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais de Alagoas, PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO 2015-2025 Versão Preliminar 12/05/2015 123 10.8) assegurar a formação específica dos professores e das professoras que atuam na educação profissional;

10.9) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos técnicos de nível médio; 10.10) criar, em todas as Secretarias Municipais de Educação, no prazo mínimo de dois anos, um setor específico responsável pela educação de jovens e adultos com profissionais com experiência na área;

10.11) implantar/ampliar da oferta do segundo segmento do ensino fundamental nas redes públicas de educação estadual e municipais;

10.12) implantar programa de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.13) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio, seguindo modelo Nacional;

10.14) considerar, nas políticas públicas de educação de jovens e adultos, as necessidades específicas dos idosos, incluindo a continuidade dos estudos após a conclusão da educação básica;

10.15) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade.

Fonte: Plano Estadual de Educação de Alagoas 2015-2025

Diante dessas estratégias elaboradas junto com o coletivo da EJA ressaltamos que, a base de qualquer política pública educacional para o público jovem e adulto trabalhador deve ser concebida como um direito de todos. Reafirmamos a centralidade do direito à educação e competências básicas para todos ao longo da vida, tendo a escolarização dos jovens e adultos como a pedra angular desse direito. Nesse aspecto, o PEE-AL comunga com a Declaração de Hamburgo que enfatizou a responsabilidade pública da provisão, financiamento e qualidade da Educação de Jovens e Adultos.

No tocante à oferta da modalidade no Ensino Médio devemos pensar em profissionalização articulada com práticas de significação atentas à dinâmica das relações sociais para democratizar o saber, a cultura e o conhecimento. Da mesma maneira há que se orientar o educando no sentido de ressignificar, ou até mesmo ampliar seu conhecimento. Assim, “o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, [1969] 1992a, p. 36).

Nesse contexto entendendo que os currículos na/da EJA, diante da total ausência de discussões e formações nessa área em Alagoas necessita-se elaborar e implementar ações educacionais na EJA que considerem a multiplicidade cultural dos seus estudantes. Destacamos ainda que na EJA há que se fortalecer a importância da promoção da igualdade de gênero, a integridade da diversidade cultural e do conhecimento indígena, a necessidade de estender a oferta para os adultos mais velhos e a necessidade de promover uma educação democrática.

Mesmo diante dessa realidade o Observatório Alagoano de Leitura em EJA se insere com o olhar voltado para as práticas pedagógicas do ensino de leitura em salas de aula da referida modalidade. Nessas aulas podemos observar os *praticantespensantes* utilizando práticas pedagógicas, que em alguns momentos tornaram-se táticas (CERTEAU, 1994), no nosso entendimento, com o intuito de construir currículos inéditos que fogem dos currículos prescritos oficialmente, conforme explicitamos na Seção a seguir, quando traduzimos os currículos *pensadospraticados* vivenciados nas escolas da EJA, vivenciados no referido Observatório.

5 (DES)INVISIBILIZANDO OS CURRÍCULOS *PENSADOS PRATICADOS* NAS ESCOLAS DA EJA DE MACEIÓ

Os cotidianos em 4 escolas públicas participantes do Observatório Alagoano de Leitura em EJA nos permitiram visualizar detalhes sobre o funcionamento das escolas, como exemplo: a entrada e saída de professores, estudantes e de outras pessoas envolvidas com/na escola; o horário da merenda – o que transformara os lugares em espaços praticados – conforme (CERTEAU, 1994); os textos afixados nos murais ou nas paredes. Observarmos, especificamente, nas salas de aula, o currículo construído cotidianamente em situações reais; o uso ou não de livros didáticos ou paradidáticos, bem como outros suportes de gêneros textuais e o planejamento dos professores.

Nesta Seção são explicitadas as traduções de situações de práticas de leitura, sem a preocupação com o seu ensino, como já afirmamos, em 04 eventos, sendo dois de uma escola municipal denominada Rubi, e outros dois de uma escola estadual, denominada de Pérola, ambas situadas em Maceió, que participaram da *pesquisa formação* do referido Observatório, e registrados no Banco de Dados do Nepeal, dentre as tantas criações curriculares que observamos nas Escolas de EJA.

As situações de aula que foram materializadas nos eventos envolveram as professoras ficticiamente denominadas de Professora Carla (PC) e Professora Andréia (PA), e estudantes que são identificados pela inicial maiúscula do nome, quando há diálogo. E quando tomam o turno são identificados pela letra E1, E2... (Estudante 1; Estudante 2...).

A nossa intenção com as traduções centrou-se em cada evento vivenciado no cotidiano das salas de aula de EJA, com o olhar para as criações curriculares, bem como para o uso de práticas pedagógicas que foram ou não utilizadas pelas professoras. Isso, no sentido de permitirem aos estudantes, o reconhecimento de saberes, considerando as suas manifestações e a valorização de suas culturas, ou se, ao contrário, houve a predominância e práticas de um currículo regulador.

As contribuições de Santos (2000 2002); Oliveira (2008, 2012, 2013); Freire (1992, 1996) e de Certeau (1994), foram fundamentais, bem como dos demais pesquisadores que dialogamos, na Seção 2, tentando buscar práticas sociais/educacionais não captáveis ou compreensíveis na perspectiva das monoculturas hegemônicas. É que consideramos os currículos como: “criação dos *praticantes pensantes* em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação” (OLIVEIRA, 2012, p. 33).

5.1 Currículos *pensados/praticados* na EJA

Os eventos que se seguem têm a predominância de gêneros textuais, uma vez que a pesquisa do Observatório visou o ensino de leitura. No entanto, a nossa preocupação centrou-se nas práticas curriculares desenvolvidas, sem a preocupação com a totalidade das aulas, uma vez que recorremos a fragmentos. Consideramos a legitimidade dos saberes e valores que permearam os eventos, por meio de um processo no qual os seus praticantes ressignificaram suas experiências, a partir das redes de *saberes/fazer*s das quais participam, também, fora do espaço escolar.

5.1.1 Evento 1 – Prof^a. Carla - 04 de julho de 2014 – Escola Pérola – Temática: Integração e valorização

A aula em questão trata-se do gênero textual Charge, que circula nos domínios discursivos da publicidade e da propaganda, bem como no humorístico, conforme visualizamos na Figura 13. Teve como temática principal a negação dos direitos de pessoas com deficiência, que consta na unidade “Integração e Valorização”, que faz parte da 4ª unidade do livro didático adotado pelas escolas públicas da rede municipal de Maceió, e dessa forma, todos os estudantes dispõem do material.

Figura 13 — Temática: Negação dos direitos de pessoas com deficiência



Fonte: É Bom Aprender, Editora: FTD. (ano 2011, p. 67).

No seu planejamento de aula, a professora Carla escolhe a Charge, retirando-a de um currículo prescrito, materializado por meio do livro didático, tendo como foco a integração e valorização das pessoas com deficiência física e visual terem acesso às atividades básicas da sociedade, a exemplo ao trabalho, lazer, dentre outras, independente das limitações que lhes são expostas. É uma temática que traz conexões com a realidade, muito própria das vivências do sujeito da EJA *dentrofora* da sala de aula. Considerando esse quadro temático, a professora inicia a aula timidamente, mas demonstrando abertura em ressignificar o currículo, conforme vemos a seguir.

Fragmento 1

- L1²⁴. PC – E aí, o que é que vocês estão vendo aí nessa página sessenta e sete?
 L2. E1 – Um homem numa cadeira de roda.
 L3. E2 – A palavra “NÃO”
 L4. PC – Um homem na cadeira de roda e a palavra NÃO. E aí? O que é que isso está significando? Para vocês, o que é que essa figura quer dizer?
 L5. E1 – Não pode (sv).
 L6. E3 – Ah, que ele não pode passar, que ele não pode andar.
 L7. E2 – Tá difícil para ele, assim ele não pode andar, não pode.
 L8. PC – E aí? Só tem isso? O que mais? Essa palavra “NÃO” significa?
 L9. E1 – Aí ele não pode nada.

No fragmento acima constatamos que nas primeiras provocações, apenas houve um jogo de palavras. A professora Carla, não satisfeita com as respostas monológicas dos estudantes, nos parecendo ter leituras de Freire (1996), insiste em provocar o diálogo de A com B e não de A para B e dessa forma, mudou a sua ação metodológica, buscando articulações com a realidade deles e as suas histórias de vida, como ponto de partida. Insistente, a professora desafia os seus interlocutores e problematiza os efeitos contraditórios gestados na sociedade opressora (FREIRE, 1979), o significado da sua situação existencial concreta: **L8. PC– E aí? Só tem isso? O que mais? Essa palavra “NÃO” significa?**

Com essa provocação a Professora teve a intenção de ouvir o que os estudantes pensam e sentem diante da imagem apresentada, e continua a aula,

²⁴ Usamos L = Linha para situar o leitor.

Fragmento 2

- L10. PC – Sim, mas essa palavra “NÃO” só está significando isso? Comparando a palavra “NÃO” com o cadeirante, essa palavra “NÃO” está escrita como?
- L11. E1 – Bem Grande.
- L12. PC – Grande, por que essa palavra foi escrita tão grande? Se vocês fossem cadeirantes, e se deparassem com essa palavra “NÃO” tão grande, para vocês, o que significaria essa palavra?
- L13. E1 – Uma barreira.
- L14. E2 – Uma barreira ia doer...
- L15. E1 – Está na frente dele, não é, grande...
- L16. E3 – A barreira está grande não é...
- L17. E4 – Um “NÃO” bem grande pra ele não é!
- L18. PC – Bem grande, não é Dona M.[referindo-se a uma colega idosa]. Quer dizer que aí, a barreira está bem grande.

No contexto descrito percebemos que, apesar da mediação da professora, os estudantes ainda apresentavam certa dificuldade de compreender as barreiras impostas às pessoas com deficiência na sociedade atual. A professora, inconformada permanece provocando os estudantes comparando o texto verbal da charge com a representação do cadeirante, ao repetir enfaticamente: **L10. PC – Sim, mas essa palavra “NÃO” só tá significando isso?** Comparando a palavra “NÃO” com o cadeirante, essa palavra “NÃO” tá escrita como?, enfatiza Carla.

Na tentativa de aguçar o olhar dos estudantes, a professora preocupava-se no contexto da aula, segundo a nossa compreensão, com a necessidade de extrapolar o que diz o livro didático e continuou provocando os *praticantespensantes*, a trazerem os fatos singulares da realidade de suas vidas, independentes de serem cadeirantes, como observamos abaixo:

Fragmento 3

- L19. PC – Alguém aqui já recebeu um não NÃO bem grande assim? E esse NÃO grande fez vocês pararem de tentar?
- L.20. E6 – Eu professora já recebi muito não professora, principalmente quando eu ia arrumar emprego aí as pessoas diziam que não tinha vaga, aí eu ficava sem esperança.
- L.21 – Eu também professora, já tive muito não na minha vida, mas o pior de todos é quando eu era pequena e não podia estudar.
- L.22. PC – Mas veja se vocês estão aqui é por que não desistiram de tentar.

Como mostra o fragmento acima, os estudantes trouxeram fatos de suas vidas, de *dentrofora* da sala de aula, fazendo articulações com duas dimensões bem comuns na realidade dos sujeitos da EJA, quais sejam: a dificuldade de inserir-se no mercado de trabalho e o direito negado aos estudos, quando criança, nos parecendo que os estudantes ressignificaram a palavra “Não”. E a professora iniciou um processo curricular que extrapolou o prescrito, respeitando falas e valorizando no espaço escolar, como aquele que pode oportunizar diferentes saberes.

No decorrer da aula, Carla continuou a todo o momento estimulando os estudantes e retoma problematizando os obstáculos que representam o “Não” para um cadeirante, na perspectiva, de uma criação cotidiana curricular horizontal, o que amplia as visões de mundo, dos sujeitos estudantes. Vejamos:

Fragmento 4

- L23. PC – Mas quais obstáculos que ele está encontrando, é só o NÃO de não andar e de não poder passar? O que mais é negado?
 L24. E7– Outras coisas.
 L25. PC– Que coisas?
 L26. E1– Correr, viver...
 L27. E3– É horrível né, esse “NÃO” grande na frente dele.
 L28. E4– Deixa ele mais pra baixo não é! Já não pode muita coisa.
 L29. E8 – Ele é dependente das pessoas não é.
 L30. PC– Vai sempre depender de alguma pessoa? Vocês já viram isso? Em que situação?
 L31. E1– Porque às vezes ele pede uma ajuda e (...) “NÃO”, então ele sempre vai ouvir (um “NÃO”).
 L32. E3 – Por mais que ele tenha (...) ainda se depara com esse nome no dia a dia dele né, várias situações que ele se depara, que muitas vezes ele sozinho, sem um apoio ele não vai conseguir. Alguém conhece casos de algum deficiente?

Insiste, no sentido de provocar os saberes dos estudantes sobre a temática da Charge, e a professora continuou valorizando as suas experiências como registrado no trecho seguinte:

Fragmento 5

- L33. PC – Então, que coisas, que situações do dia a dia deveria ter pra facilitar a vida do deficiente?
 L34. E1– Ter tudo pra eles. Calçada boa pra andar, ter educação.
 L35. E5– Ter uma pessoa sempre com ele não é, no dia a dia com ele.
 L36. E6– Um ônibus só para levar eles.
 L37. E7– As coisas precisam ter uma altura baixa para que eles consigam fazer só, para que ele não venha precisar pedir a ninguém.

- L38. PC – As coisas não é, numa altura menor para que possa facilitar...
- L39. E1– (...) Lá no meu prédio tem uma senhora, aí ela quer se levantar da cadeira né, só que ela não pode, aí ela fica: – Ô mocinha, mocinha, me ajude a levantar”. Só que eu fico com dó, aí a empregada dela diz: - Não pode, ela tem que ficar aí. Ela fica: – Ô mocinha, ela é muito ruim...”. Aí a empregada dela fica: – Vou cansar mais de um milhão... (cantando)”. Ignora né... então eu fico assim (...).
- L40. E4– Porque houve uma luta para os direitos dele.
- L41. PC– Eles lutaram pelos direitos deles, não é... E a sociedade começou a perceber que eles têm os direitos.
- L42. E2– Mesmo apesar deles veem (...) ainda tem muitas pessoas que não respeitam. Tem uma parada de carro para eles, o motorista para na faixa que não é pra parar. Não respeitam.
- L43. E3– É verdade tem motorista de ônibus que não para.
- L44. PC– Não respeitam as leis é (sv), tem o motorista de ônibus que não para.
- L45. E4– Mas mesmo assim tem uns deles que não para... O certo é que ele tem que parar.
- L46. PC – Verdade dona M, por isso temos que buscar nossos direitos, principalmente essas pessoas com deficiência, suas famílias, precisam fazer o quê? Quem sabe? (sv), isso precisamos fazer documentos procurar os órgãos que podem intervir;
- L47. E7– Que órgãos professora?
- L48. PC– As secretarias, até mesmo os políticos que votamos neles, as pessoas podem fazer uma abaixo assinado,
- L49. E1–O abaixo assinado serve para isso, e para o quê professora?
- L.50. PC– Serve para a sociedade, para o povo mostrar que não está gostando do que está acontecendo, e até fazer intervenções, e resolve muito viu; bem uma boa ideia é nós trabalharmos aqui o modelo de um abaixo assinado, na próxima aula, então faremos isso;

O fragmento acima retrata que a professora não impôs a sua opinião, aceita os *saberes-fazer* dos estudantes trazidos via redes de conhecimentos e finaliza a aula, permanecendo estimulando os estudantes para que eles fossem construindo mais articulações com a temática. Conforme observamos na **L41. PC**, ela ratifica a fala de Dona M, ao chamar a atenção para o gênero textual, abaixo assinado, como um instrumento de intervenção na busca dos direitos negados dizendo que: **L50. PC – Serve para a sociedade, para o povo mostrar que não está gostando do que está acontecendo, e até fazer intervenções, e resolve muito viu [...]**, numa articulação do político com a aprendizagem dos sujeitos.

Ao contrariar a perspectiva da razão indolente, a professora buscou alternativas para romper com o inconformismo diante do desperdício da experiência, havendo na nossa compreensão, tentativas numa ampliação simbólica assumida pela sociologia das emergências

– que é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas, configuradas na perspectiva do “Ainda-não”.

A professora agiu sobre as possibilidades permitidas no cotidiano da escola, ao identificar sinais e pistas, deu voz aos praticantes e tentou estabelecer,

[...] redes de contatos, comunicação e informações, não agindo somente enquanto consumidores, mas no uso que fazem do que é criado pela ciência e pela técnica, assumem sempre o lugar de *criador*, para muito além da passividade e da disciplina (ALVES, 2002, p. 13).

É pertinente salientar que essa prática da professora foi permeada por uma postura dialógica e problematizadora, comprometida com a mudança das situações em que vivem os estudantes da EJA. Os fragmentos mostram que a professora, em vários momentos de sua aula, tentou romper com a perspectiva hegemônica, o que permitiu que as experiências disponíveis fossem além daquelas reconhecidas pela monocultura racional.

O processo dialógico deu-se, à medida que a professora respeitou as opiniões dos estudantes, valorizando e estimulando os sujeitos e as redes de saberes que emergiram durante toda aula tentando superar o daltonismo cultural, tomando como referência o conhecimento trazido por meio das redes de conhecimentos dos estudantes. Uma prática que se configura contrária ao pensamento abissal, estando necessariamente vinculada ao novo paradigma pós-abissal que rejeita a ideia da intemporalidade das verdades absolutas (SANTOS, 2004).

Essa prática pedagógica utilizada pela professora Carla, diferenciou-se daquelas que vêm predominando historicamente na EJA, podendo ser considerada uma subversão pedagógica dentro da escola da modalidade em questão, sem que uma voz se sobrepusesse à outra de forma autoritária e vertical, ficando visível a construção de um novo currículo, aquele *pensadopracicado* com características democráticas.

Neste sentido, entendemos que os currículos construídos estavam muito além dos textos oficiais, envolvendo-o nos domínios das redes de *saberesfazeres* tecidas em meio a todo um campo de significações que circulam e se inter cruzam nas salas de aula da EJA. Nessas condições acreditamos que na sala de aula em questão emergiram possibilidades de premissas emancipatórias assentes nos pressupostos da emancipação pontuada por Freire (1996), que entende que a luta pela emancipação perpassa por aspectos como: a confiança nos humanos, a busca pela superação da contradição oprimido/opressor e a constituição de “homens novos”, em relações de liberdade e consciência.

Considerando as experiências vivenciadas nessa aula, percebemos que os *praticantes* estavam seguindo num caminho emancipatório que ainda está por vir, tomamos de empréstimo as contribuições de Santos (2002) afirmamos que visualizamos possibilidades da sociologia das emergências, mais especificamente a presença do Ainda-Não (SANTOS, 2002). Deixamos claro que o “Não” explícito, não significa falta de algo, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo que se manifesta.

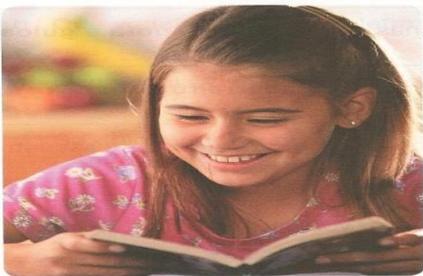
5.1.2 Evento 2 – Profª. Andréia - 08 de julho de 2014 – Escola Rubi – Temática: Direito de ser criança

Neste evento a professora faz *uso* das imagens que no campo da comunicação se caracterizam, como fotolegendas, sendo que foram apresentadas no livro didático, tendo como temática de atividade a exploração do trabalho infantil, que consta na unidade **Integração e Valorização**.

Figura 14 — Temática – Direito de ser criança

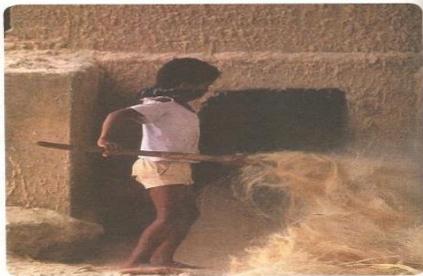
UNIDADE
5 DIREITO DE SER CRIANÇA

Observe as seguintes fotografias.

A  Foto: Getty Images - Fotogram

B  Foto: Getty Images - Fotogram

C  Foto: Getty Images - Fotogram

D  Foto: Getty Images - Fotogram

Das atividades que aparecem nas fotografias, qual ou quais não deveriam ser realizadas por crianças? Por quê? Converse sobre isso com seus colegas.

84 LINGUA PORTUGUESA

Fonte: É Bom Aprender, Editora: FTD.(ano 2011, p. 67).

Andréia inicia a aula com a leitura das imagens, e explora as pistas dadas pelo texto não verbal. Os estudantes identificam o paradoxo exposto nas imagens, que mostram crianças brincando e outras trabalhando, e imediatamente associam as imagens com as histórias de suas infâncias, que estão relacionadas ao trabalho infantil, algo muito presente nas memórias dos sujeitos da EJA, conforme o fragmento abaixo.

Fragmento 1

L.1. PA – Oi gente boa noite, trouxeram o livro?(sv). Hoje vamos ler um texto da página 84, mas antes eu quero que vocês me digam o que é que vocês estão vendo nas imagens?

L.2. E1– Eu to vendo professora é que tem duas crianças brincando, e tem duas crianças trabalhando;

L.3. PA – Isso seu J, então tem umas crianças brincando e outras divertindo-se, veja aí gente, e aqui em baixo tem um pequeno texto que diz o quê? Quem pode ler pra gente? (a aluna A2 lê com dificuldade);

L.4. E2 – Das atividades que aparecem nas fotografias, qual ou quais não deveriam ser realizadas por crianças? Por quê? Converse sobre isso com seus colegas;

L.5. PA – E aí, conversem um pouco aí nas duplas, depois fala para o grupo, tá certo? (a professora aguarda enquanto os alunos discutem em duplas)

L.6. PA – Vamos lá, e aí? O que vocês conversaram aí?

L.7. E3– Olhe eu e dona M, estávamos aqui olhando para foto e lembrando de quando a gente era pequena professora, a gente trabalhava muito, agora é que as pessoas ficam dizendo que é errado, mas no nosso tempo as crianças ajudavam os pais.

L.8. PA – Sim, ajudar é uma coisa, mas trabalhar pesado não pode, não é? Criança necessita ser livre, brincar e ser feliz.

Observamos neste fragmento, que os estudantes mesmo ao analisar as diferenças entre as imagens que retratam crianças em situações de trabalho e de brincadeira, não conseguem compreender, no entender da professora, a negação de direito de serem crianças submetidas ao trabalho infantil, como está expresso na L.07: **Olhe eu e dona M, estávamos aqui olhando para foto e lembrando de quando a gente era pequena professora, a gente trabalhava muito, agora é que as pessoas ficam dizendo que é errado, mas no nosso tempo as crianças ajudavam os pais.**

Com essa posição justificam nas suas próprias histórias de vida, em que o trabalho no período de sua infância era percebido como algo permitido, colocando essa situação na lógica de “ajuda aos pais”. E não como trabalho infantil forçado e exploração, mesmo que para isso

lhes tenham negado o período de infância e de o direito de estar na escola. E nesse sentido, a professora é enfática ao dizer: **L.08. PA: Sim, ajudar é uma coisa, mas trabalhar pesado não pode, não é? Criança necessita ser livre, brincar e ser feliz.**

Continua a aula, e as narrativas se seguem:

Fragmento 2

L.9. E4– Eu mesma professora trabalhei muito com minha mãe, ajudava a cuidar dos meus irmãos, fazia as coisas em casa e também ajudava na roça, lá em casa todo mundo trabalhou quando era pequeno;

L.10. E5– Eu trabalhei muito também, no nosso tempo professora a gente tinha responsabilidade desde cedo, aí não ficava com a cara pra cima, aí não dava para pensar em besteira, ninguém usava droga;

L.11. E6 – Eu trabalhei tanto quando era pequena que nem sei o que é ser criança;

L.12. PA – E aí vocês acham que é certo não ter infância? Por que gente naquela época as pessoas não respeitavam os direitos das crianças, na verdade naquele tempo nem existia tantas leis para defender as crianças;

L.13. E7 – Mas também professora o que a pessoa mais vê hoje é esses meninos fazendo crime, principalmente aqui em Maceió; por que é tudo solto, e as leis também protege eles.

Os estudantes culpam as leis que protegem as crianças como facilitadoras do crime, e das drogas, a exemplo as de Maceió, como explicito nas **L.10; L.11; L.12 e L.13** do fragmento acima, e eles são provocados pela professora Andréia a superarem as marcas de uma ordem social, política e econômica que os vitimou. Nesse contexto vai mediando e reconstruindo seus discursos em redes de conhecimento, e entre pares compreendem o direito negado de serem e viverem como crianças.

Na continuidade da aula a professora Andréia, percebendo a dificuldade dos estudantes compreenderem a problemática do trabalho infantil, utilizou práticas que auxiliaram a turma a perceber o sentido das imagens. Nesse sentido, releu com ênfase o enunciado que está na fotolegenda da figura representada: **Das atividades que aparecem nas fotografias, qual ou quais não deveriam ser realizadas por crianças? Por quê? Converse sobre isso com seus colegas**, chamando atenção para a realidade atual, conforme fragmento que segue:

Fragmento 3

L.14. PA– Está bom, mas eu vou ler o que é que está dizendo aqui no livro: *Das atividades que aparecem nas fotografias, qual ou quais não deveriam ser realizadas por crianças*; veja aí o próprio livro já está dizendo que as crianças não devem trabalhar, num é assim?

L.15. E6 – Eu acho professora que a senhora tem razão, eu sofri muito por que não brincava, cuidava das minhas irmã, também não pude estudar, por que a gente morava na roça não tinha escola aí eu cresci assim analfabeta;

L.16. PA– Pois é dona V, aqui eu acho que aqui todo mundo teve uma vida difícil, então vamos pensar como dona V, será que vocês quando eram pequenos não iam preferir estar brincando ou estudando, ao invés de estar trabalhando?

L.17. E8 – É professora eu tive que trabalhar na roça foi difícil, meu pai num dava valor a estudo, nem a gente podia brincar, mas era o jeito dele, a vida que era muito sofrida.

Observamos que a professora a partir do contexto vivido dos estudantes e de seus saberes conseguiu fazer com que eles refletissem sobre suas histórias, sobre seus problemas, necessidades materiais e seus conflitos. Isso se reverteu em objeto curricular que desvelou as consciências ingênuas (FREIRE, 1996), as contradições sociais e econômicas que dominaram/dominam e vitimaram/vitimam os sujeitos da EJA.

É de constatar, que não se pode negligenciar que os processos múltiplos e complexos pelos quais esses sujeitos foram submetidos, durante suas trajetórias de vida, como a miséria, as privações que pautaram os cotidianos de suas infâncias e juventudes, os endureceram para o conceito de infância e os silenciaram por meio de uma visibilidade hegemônica. No entanto, essas mesmas privações não os fizeram sucumbirem, pois, foram essas dores, esses sofrimentos responsáveis pela sobrevivência em *espaçostempos* nos quais os poderes político e o econômico insistem na exclusão de suas vidas.

Santos (2000) mostra-nos a outra face dos processos de silenciamentos, indicando que:

[...] o domínio global da ciência moderna como conhecimento-regulação acarretou consigo a destruição de muitas formas de saber, sobretudo daquelas que eram próprias dos povos que foram objeto do colonialismo ocidental. Tal destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objeto de destruição. Não esqueçamos que sob a capa dos valores universais autorizados pela razão foi de fato imposta a razão de uma ‘raça’, de um sexo e de uma classe social. (p. 30).

É importante dizer que ouvir o “outro” como prática curricular, representa não, apenas garantir o direito à voz, mas assumir a postura ética de na tentativa garantir um

posicionamento simétrico para os sujeitos em relação às concepções de realidade. E com isso oferecer oportunidades de visibilizar o outro e reconhecê-lo em outras lógicas de mundo, de vida e saberes – quebrando silêncios. Nesse processo democrático, a professora Andréia sequencia a aula:

Fragmento 4

L18. E10 – Olha gente eu mesmo quando ajudava morava lá na roça nem pensava escola, também agente morava num sitio muito longe nem tinha escola para estudar, hoje tem mais escola né professora?

L.19. PA – Realmente seu P hoje tem muito mais escola, hoje tem também uma coisa que segura os alunos na escola é o bolsa família.

L.20.E11 – Verdade professora, hoje tem o bolsa família que aí as pessoas não querem perder.

L.21. PA– Pois é, se já tivesse a bolsa família no tempo que vocês eram crianças, aí talvez vocês tivessem estudado; hoje as crianças têm mais direito.

L.22. E1 – É eu acho que a vida não tinha sido tão difícil, porque lá em casa a gente tinha que trabalhar para comer.

L.23. E7 – É professora pensando bem, eu também entendo assim que hoje as crianças têm mais direito.

A mediação insistente da professora provoca os estudantes mais resistentes a ampliarem o olhar sobre a proteção das crianças e dos adolescentes quando diz **L.21. PA: Pois é, se já tivesse a bolsa família no tempo que vocês eram crianças, aí talvez vocês tivessem estudado; hoje as crianças têm mais direito** e o aluno responde **L.22. A1 – É eu acho que a vida não tinha sido tão difícil, por que lá em casa a gente tinha que trabalhar pra comer**. Neste diálogo a professora provocou o aluno a compreender a necessidade de que se garanta no Brasil políticas públicas e sociais que coíbam o trabalho infantil.

É de salientar que esta temática está interligada com múltiplos fatores, que se entrelaçam na vida dos estudantes, diante dos elos estabelecidos entre as necessidades de sobrevivência e educação. E no desenvolvimento da aula emergiu a possibilidade de compreensão dos significados que o trabalho infantil adquiriu, nesses enredos, conseguindo transpor concepções superficiais.

Nesse processo, a professora partia de um currículo prescrito, materializado por meio do livro didático que utilizou e provocou discussões, que proporcionaram aos estudantes e à professora da EJA, a possibilidade de produção de conhecimentos e de leituras significativas

da realidade; Rompeu com a dicotomia existente entre os saberes escolares e os saberes docentes e discentes, isto em uma perspectiva do currículo *pensadopracicado*.

Observamos ainda a ausência de controle regulador por parte da professora Andréia e os estudantes, em que os conhecimentos foram tecidos de forma dinâmica e múltipla, não foram medidos, nem controlados, seguiram, pois a força das experiências pessoais no entrecruzamento de valores, significações, como nos indica Oliveira (2008):

[...] para se compreender o que de fato acontece nos processos educacionais e 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 (p.24).

Os sujeitos estudantes praticaram diferentes modos de experimentar/problematizar o currículo oficial. Esses modos de experimentação/problematização, com os quais os sujeitos da pesquisa se afirmam como autores de currículos; que se revelam, em muitos momentos, de maneira extremamente transgressora, potente e inventiva. Currículo esse, que não foi centrado em verdades absolutas e sim na horizontalidade em que os conhecimentos dos sujeitos são reconhecidos e valorizados, não existindo uma hierarquização de saberes. Dessa forma, configurou-se a ecologização dos saberes, como ponto de partida, numa tentativa de construção do processo, mais criativo, em que.

[...] cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber. (SANTOS, 2000, p. 78).

Observamos que a prática da professora realimentou-se nas expectativas dos estudantes da EJA, trazendo para a sala de aula um tema significativo, e que dialogando e reconhecendo a cultura e os saberes dos estudantes, relativamente, aos seus contextos sociais e econômicos articularam a temática e reconstruíram saberes.

Isso permite no dizer de Oliveira (2012, p. 109),

[...] promover uma experiência social aos alunos [...] que equaliza conhecimentos, horizontaliza a relação entre eles e leva a perceber que são redes complexas de conhecimentos diferentes que estão nas bases sociais coletivas.

Eles assumem-se enquanto sujeitos praticantes “[...] também como produtores de conhecimentos, valorizando modos diferentes de conhecer e de estar no mundo, ou seja,

outras práticas sociais de conhecimento” (OLIVEIRA, 2013, p. 51). Temos então a presença do Ainda-Não mostrando os “possíveis não realizados, na realidade existente, mas que podem ser reconhecidos nela como potencialmente realizáveis” (SANTOS, 2002, p. 32). Nessa perspectiva, o currículo desenvolvido na sala de aula constituiu-se como um currículo *pensadopracicado*, que foi sendo reconstruído, paulatinamente, nas interconexões de redes de conhecimento entre os sujeitos – estudantes e professora.

5.1.3 Evento 3 – Profª. Andréia - 22 de julho de 2014 – Escola Rubi – Temática: Poema Das pedras – Cora Coralina

Nesta aula a professora Andréia utilizou o gênero literário Poema – Das pedras, de Cora Coralina, retirado do um livro paradidático²⁵. A temática central desta aula versou sobre as histórias de vida dos sujeitos da EJA, principalmente valorizando a presença de mulheres na modalidade.

Quadro 5 — Temática – Histórias de Vida

*Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta
e no alto subi.
Teci um tapete floreado
e no sonho me perdi.
Uma estrada,
um leito,
uma casa,
um companheiro.
Tudo de pedra.
Entre pedras
cresceu a minha poesia.
Minha vida...
Quebrando pedras
e plantando flores.
Entre pedras que me esmagavam
Levantei a pedra rude
dos meus versos.
(Cora Coralina)*

Fonte: Livro - Melhores Poemas (2008).

²⁵ As escolas municipais e estaduais possuem em suas salas de leitura, uma grande variedade de livros paradidáticos doados pelo MEC.

Após a apresentação oral do poema *Das pedras*, a professora Andréia buscou estabelecer um paralelo entre as pedras do poema de Cora Coralina e as pedras da vida dos estudantes, provocando-os e chamando a atenção para o significado do referido termo e inicia o diálogo:

Fragmento 1

- L1. PA – Oi gente vocês viram aqui no texto, o poema fala de quê? De umas pedras que pedras são essas? Digam aí; Seu A, dona M, e aí?;
- L2. E1– Essas pedras aí professora eu entendi que são as pedras da vida dela, da Cora Coralina.
- L3. E2 – Eu entendi que as pedras foi por causa do casamento dela.
- L4. PA – Será que **foi só o casamento?**
- L5. E3 – **Eu acho que ela sofreu muito na vida por isso que ela diz que carregou muita pedra, ela diz assim que juntou as pedras, eu também carreguei muita pedra.**

Nos diálogos acima, constatamos que os estudantes estavam muito envolvidos com a temática discutida em sala, sobretudo, as mulheres sentindo-se à vontade para colocar seus sentimentos, porque se inseriam na problemática da autora, como por exemplo, quando **L5. E3 diz: [...] ela [Cora Coralina] diz assim que juntou as pedras, eu também carreguei muita pedra.** Fica explícita a identidade da estudante com o “Eu” lírico da poesia, que deixa submergir suas memórias, sua cultura e nesse sentido se desenvolvesse um processo de conscientização da vida do próprio sujeito **L5 - E3– [...] Eu também carreguei muita pedra** –, segundo Freire (1969), uma consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade objetiva. Nesse processo, é essencial que os sujeitos se reconheçam no mundo e com o mundo, tendo a possibilidade de que, na transformação do mundo, podem transformarem-se a si mesmos, no sentido da sua emancipação.

Reconhecemos o desenvolvimento de processos comunicativos por meio de diálogos interativo-colaborativos entre professora e estudantes, que assumiram como plataforma de base situações dos contextos e condições de vida dos sujeitos, abrindo possibilidades no reconhecimento de saberes e de outros conteúdos conceituais contra-hegemônicos.

Observamos que os *praticantespensantes* da pesquisa trouxeram saberes de suas vidas para a escola, e esses saberes se entrelaçam nas salas de aula, construindo conhecimentos e os chamados currículos *pensadospraticados*. Concordamos com Freire (1979) e percebemos que os *praticantespensantes*, neste momento estavam vivenciando uma educação humanizante, circunscrita às sociedades e a homens concretos:

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

Percebemos que a professora ao planejar fez a escolha por um poema que foge do conhecimento clássico aproximando-se das histórias de vida dos estudantes. Inferimos que estava instigada pelos desafios que a pesquisa do Observatório Alagoano de Leitura em EJA, provocava nas sessões reflexivas e de estudo que realizou, constituindo-se em espaços de autorreflexão e estudos. Respectivamente sobre os saberes e a forma singular de aprendizagem docente. Isso permitiu que a professora usasse práticas curriculares e recriasse currículos de acordo com as possibilidades que as situações ofereciam.

A convivência com as ações da pesquisa do referido Observatório por meio das sessões já citadas, permitiu que os *praticantes-pensantes* dos cotidianos das escolas da EJA, aproveitassem oportunidades e superassem a “cegueira” dos processos hegemônicos que permitem a atuação nos mesmos lugares nos quais esses se realizam. E as práticas foram se dando e nos fez lembrar o que diz Certeau “[...] captando no voo as possibilidades oferecidas por um instante”, na imprevisibilidade do cotidiano.

Desta forma, neste evento de aula observamos que a professora Andréia ao ouvir do estudante **L3. E2 – Eu entendi que as pedras foi por causa do casamento dela**, indaga: **L4. PA – Será que foi só o casamento?** E convida de novo os estudantes a refletirem e avançarem no diálogo, com a consciência de que na EJA, a maioria das mulheres narram que as interrupções dos estudos se dão primordialmente por causa do casamento. E na sequência há a chegada dos filhos, por isso a professora estimula os estudantes trazerem para sala suas histórias, suas realidades e as vivências tão próximas do eu lírico do poema.

Nesse aspecto a professora estava a serviço de uma educação, à qual os saberes dos estudantes eram valorizados num processo dialógico, entendendo diálogo como:

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

O diálogo nessa aula revelou que o conhecimento tecido superou o daltonismo cultural, e tomou como referência o conhecimento trazido por meio das redes de conhecimentos dos estudantes. Uma prática que se configura contrária ao pensamento abissal

– que nega os conhecimentos populares, e necessariamente vinculada ao novo paradigma pós-abissal, que rejeita a ideia da intemporalidade das verdades absolutas (SANTOS, 2004).

Nessas circunstâncias, possibilitou-se construir uma educação problematizadora em que os *praticantespensantes* da EJA tiveram seus saberes reconhecidos na escola, suas histórias, suas verdades e realidades. Educação compreendida como uma atividade extremamente importante no processo formativo do indivíduo, indo muito além de apenas decodificar letras e palavras.

Ficam explícitos os modos específicos e singulares como a professora e os estudantes se apropriaram dos currículos oficiais que lhes são impostos, extrapolando-os e dando-lhes outros contornos, contrariando assim a perspectiva da educação bancária, e percebemos que a professora assume uma prática comprometida com a ética, à medida que reconheceu:

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

É pertinente salientar que essa prática da professora foi permeada de problematizações comprometidas com a mudança das situações em que vivem os estudantes da EJA. Essa construção coletiva/democrática caracteriza-se como uma forma de resistência dos *praticantespensantes* aos currículos engessados e pré-determinados, impostos pelas secretarias de Educação. É como nos diz Oliveira (2008), a partir de Santos (1989, 2000, 2004),

Isso significa que, se desejamos trabalhar por reconhecer as experiências de emancipação social, precisamos associá-las à crítica e à possível formulação de novas premissas epistemológicas que incorporem a validade e a legitimidade diferentes saberes, práticas e modos de estar no mundo, superando a hierarquização [...] dominante entre uns e outros e viabilizando processos interativos entre os diferentes que não os tornem desiguais (OLIVEIRA, 2008, p. 68).

Demonstramos que na realidade cotidiana das salas de aula da EJA, os *praticantespensantes*, fizeram uso de alternativas, para fugirem do padrão estabelecido. Nesse sentido, constituiu-se em um espaço de exercício de autonomia dos sujeitos sociais que se foi delineando em uma plataforma democrática, como criação cotidiana, conforme a continuidade no diálogo que se segue:

Fragmento 2

L6. E4 – Quando a senhora tava lendo eu fiquei aqui **pensando, parece com minha vida, por que eu também tive que ajuntar muitas pedras na vida.**

L7. E5 – Eu também dona B, **pensei na minha vida eu também fiquei pensando quando eu ainda morava no interior, eu sofri muito, primeiro com meu pai depois com meu casamento.**

L8. PA-- Isso gente, veja só é da vida dela que a Cora tá falando né, mas ela também não ficou só no sofrimento não, ela consegue superar tudo não foi? Ela diz que quebrou as pedras.

L9. E8 – **É professora, mas isso não é fácil pra gente que é pobre né professora?**

O diálogo acima registrado entre a professora e os estudantes, foi construído mais uma vez relacionando as identidades dos estudantes com o poema, de modo próprio às regras que lhes são dadas para consumo, como refere **L6. E4 – Quando a senhora tava lendo eu fiquei aqui pensando, parece com minha vida, porque eu também tive que ajuntar muitas pedras na vida** e **L7. E5 – Eu também dona B, pensei na minha vida eu também fiquei pensando quando eu ainda morava no interior, eu sofri muito, primeiro com meu pai depois com meu casamento.** Como podemos constatar nesse diálogo os *praticantespensantes* da escola da EJA, mesmo tendo um currículo que lhes é imposto esforçam-se para romper dentro da sala de aula com essa prescrição curricular, que está atrelada ao pensamento da monocultura do saber que torna invisível aquele conhecimento considerado improdutivo, local, residual, inferior e ignorante (SANTOS, 2002, p. 250).

Reconhecem criticamente a realidade de suas vidas e as relações que as oprimem e as exploram, emergindo possibilidades de transformação em relação a muitos dos constrangimentos que condicionam seus cotidianos. Particularmente, o de lhes serem negados o reconhecimento de saberes e, com isso, a vivência (re) produtora de exclusões permanentes em uma sociedade hegemônica de conhecimentos.

Nessa perspectiva, a sala de aula deixou de ser um espaço de opressão, de alienação, para se tornar um espaço de construção coletiva. Enxergamos o compromisso e o engajamento político da professora com a transformação das condições existenciais de vida dos estudantes e aprendizagens, a partir do permanente questionamento crítico e da dialogicidade em sala de aula. Compreendemos que ao desvelar a realidade, em sala de aula, os *praticantespensantes* deram um passo para superar a visão fragmentada da educação, uma

vez que “se engajaram na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão” (FREIRE, 1992, p. 32).

A sala de aula configurou-se, ainda, como lugar onde as relações entre os saberes escolares e os saberes dos estudantes não foram concebidas como dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados que se tecem constantemente validando conhecimentos.

Parece-nos apontar para um caminho possível na construção de um projeto educativo emancipatório, que visa recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. Um projeto, onde o processo de *ensinoaprendizagem* se constitua e se realmente no reconhecimento de saberes e conhecimentos curriculares articulados com a vida e que ofereça numa base de horizontalidade oportunidades de significação e ressignificação desses e outros saberes e conhecimentos.

Nessa prática da professora evidenciou-se que os estudantes foram concebidos como sujeitos sociais, protagonistas no processo educativo, que tiveram direito de voz nos currículos construídos cotidianamente. Nesse processo, a professora a partir de discussões por meio do poema proporcionou aos estudantes e a ela mesma; a possibilidade de produção de conhecimentos e de leituras significativas da realidade, rompendo com a dicotomia existente entre os saberes escolares e os saberes docentes e discentes, isto em uma perspectiva do currículo *pensadopracicado*.

Observamos, ainda, a ausência de controle regulador por parte da professora, uma vez que os conhecimentos foram tecidos de forma dinâmica e múltipla; não foram medidos nem controlados, seguiram a força das experiências pessoais no entrecruzamento de valores, significações.

Os sujeitos estudantes praticaram diferentes modos de experimentar/problematizar os currículos que não foram centrados em verdades absolutas e sim, na horizontalidade em que os conhecimentos dos sujeitos são reconhecidos e valorizados, não existindo uma hierarquização de saberes. A inserção crítica do real na sala de aula proporcionou aos envolvidos a superação possível das limitações que a vida lhes impõe.

Ao inserir a realidade nos currículos, como observamos também nas aulas das demais professoras do Observatório, quando (re)alimentam o motor de histórias das escolas que se faz cotidianamente. Dessa forma, configurou-se a ecologização dos saberes, como ponto de partida, numa tentativa de construção do processo mais criativo, em que,

[...] cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber. (SANTOS, 2002, p. 78).

A prática da professora realimentou-se nas expectativas dos estudantes da EJA, trazendo para a sala de aula um tema significativo, e que dialogando e reconhecendo a cultura e os saberes dos estudantes, relativamente, aos seus contextos de vida articularam à temática e reconstruíram saberes.

Ao problematizar a vida real nos currículos realizados nas salas de aula da EJA, a professora buscou caminhos que lhes possibilitaram compreender a existência cotidiana. Isso sem exigir a renúncia diante do que ela oferecia, mas, ao contrário, reconsiderou-se a necessidade de um retorno à existência e à linguagem de “todo o dia”. Busca-se reavivar o contato com aquilo que na vida comum é irrigado pelo fluxo de narrativas, que muitas vezes passa despercebido pela/na escola. Isso permite no dizer de Oliveira (2012, p. 109), “[...] promover a experiência social aos alunos [...] que equaliza conhecimentos, horizontaliza a relação entre eles e leva a perceber que são redes complexas de conhecimentos diferentes que estão nas bases sociais coletivas”.

Essa construção coletiva/democrática caracteriza-se como uma forma de resistência dos *praticantespensantes* aos currículos engessados e pré-determinados, impostos pelas secretarias de Educação. A prática pedagógica utilizada pela professora Andréia, diferenciou-se daquelas que vêm predominando historicamente, na EJA, porque sinalizou a importância de pensar a questão do conhecimento, seus processos de criação e transmissão para além da esfera reduzida da racionalidade cognitivo-instrumental. O que podemos considerar uma subversão pedagógica, dentro da escola de EJA, sem que uma voz se sobrepusesse à outra de forma autoritária e vertical, uma vez que propôs a construção de um novo currículo, aquele *pensadopracado* com características emancipatórias criados cotidianamente para essa modalidade.

Nesse aspecto, os currículos foram se construindo de maneiras diversas, sem controle. Currículos esses, que não foram centrados em verdades absolutas e sim na horizontalidade em que todos os conhecimentos são reconhecidos e valorizados, não havendo, portanto, hierarquização de saberes.

Isso permitiu promover a experiência social aos estudantes que equalizou conhecimentos, horizontalizou a relação entre eles e a professora. Compreendemos, portanto, que os acontecimentos no cotidiano escolar estão relacionados às práticas realizadas por seus

praticantespensantes dentrofora da escola. Superou-se, portanto o pensamento moderno monocultural conforme Santos (2003, p. 12),

5.1.4 Evento 4 – Profª. Carla - 29 de julho de 2014 – Escola Pérola – Temática: Biografia

Neste evento a professora faz *uso* do gênero textual Biografia ao abordar a vida e obra do poeta Patativa do Assaré, seguindo-se de um outro gênero caracterizado como literário, no caso, um poema do autor, que consta no Livro: Viver e Aprender 2, Ação Educativa.

Figura 15 — Temática – Biografia

Patativa do Assaré

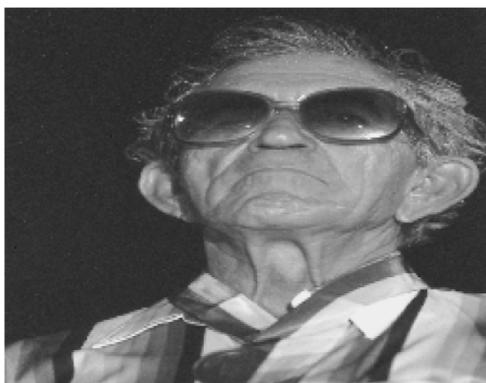
Leia com atenção a história de vida do poeta Antônio Gonçalves da Silva, conhecido por Patativa do Assaré:

Antônio Gonçalves da Silva, o Patativa do Assaré, nasceu a 5 de março de 1909, no Sítio Serra de Santana, no município de Assaré, no sul do estado do Ceará. Quando Patativa completou 8 anos, ficou órfão de pai e teve que trabalhar muito ao lado do seu irmão mais velho para sustentar os mais novos. Com 12 anos, freqüentou a escola, na qual passou 4 meses, sem, porém, interromper o trabalho de agricultor.

Já com 13 anos, Patativa do Assaré fazia versinhos de graça para os moradores locais, que os recitavam nas brincadeiras de noite de São João. Com 16 anos, comprou uma viola e começou a cantar de improviso. Aos 20 anos, foi para o Pará e passou cinco meses cantando ao som da viola junto a outros cantadores.

Em 1956, com 47 anos, publicou o livro *Inspiração nordestina*. Dez anos depois, em 1966, publicou o livro *Cantos de Patativa* e, em 1970, publicou o *Patativa do Assaré*.

Patativa do Assaré, embora tenha publicado vários livros e seus poemas sejam conhecidos até no exterior, nunca deixou a sua vida de agricultor. Assim ele se define: “Desde que comecei a trabalhar na agricultura, até hoje, nunca passei um ano sem botar a minha rocinha, só não plantei roça no ano em que fui ao Pará”.



AOS POETAS CLÁSSICOS

Eu nasci aqui no mato,
Vivi sempre a trabaia,
Neste meu pobre recato,
Eu não pude estudá.
No verdô de minha idade,
Só tive a felicidade
De dá um pequeno insaio
In dois livro do iscritô,
O famoso professô
Filisberto de Carvaio.

No premêro livro havia
Belas figuras na capa,
E no começo se lia:
A pá — O dedo do Papa,
Papa, pia, dedo, dado,
Pua, o pote de melado,
Dá-me o dado, a fera é má
E tantas coisa bonita,
Qui o meu coração parpita
Quando eu pego a recordá.

A professora Carla traz para sala de aula de EJA a biografia e um poema de Patativa do Assaré, que na sua história de vida tem aproximações com as histórias de vida e a identidade cultural dos estudantes, pela simplicidade e pelas experiências vivenciadas. Com essas referências, Carla provoca o diálogo:

Fragmento 1

- L.1. PC– O nome Antônio Gonçalves da Silva é conhecido no Brasil todo? (sv), O texto diz isso? Alguém já ouviu falar Patativa do Assaré? (A professora escreve no quadro Patativa do Assaré);
- L.2. E3 – Esse é o apelido dele?
- L.3. PC– é o apelido; alguém conhece já ouviu falar? Nele?
- L.4. E3 – Eu conheço o Patativa, é um pássaro;
- L.5. PC – E o que significa Assaré? Seu A? (sv), (todos os alunos respondem que não sabem).
- L.6. PC– Patativa estudou pouco, nunca frequentou universidades, mas hoje é estudado nas universidades do Brasil, da Europa e por nós agora. É um poeta, mas é quase analfabeto; também morou no Nordeste, tá vendo quando a gente quer chega lá.

No fragmento acima, observamos que a professora fez uma tentativa inicial de chamar atenção de quem é Patativa, estabelecendo aproximações com a realidade de muitos estudantes da EJA, ao destacar para os estudantes que apesar do poeta ser um nordestino, considerado de “poucas letras”, que não frequentou a Universidade, mas com o aprendizado de outras agências de letramento é-lhe reconhecido mundialmente os seus saberes e suas produções. Essas aproximações desencadearam curiosidades nos estudantes, sobretudo sobre a vida do poeta, e passaram a fazer indagações:

Fragmento 2

- L.7. PC-- Onde ele nasceu? (sv), isso diz aí no texto.
- L.8. E7– No sertão, no Nordeste.
- L.9. PC– Isso mesmo (sv) isso, então ele é nordestino igual a gente, nós moramos também no Nordeste;
- L.10. E8 – E ele professora é muito inteligente, olha aqui no texto diz que ele tem muitos livros, não é professora?
- L.11. PC– Isso seu A, viu ele só era alfabetizado, muito pobre, mas seus repentes, sua poesia ganhou o mundo porque virou livro, né!, (sv) Olha gente veja o que seu A disse do Patativa que ele escreveu vários livros.
- L.12. E9 – Mas também professora a senhora leu aí que ele teve ajuda de uma pessoa, porque lá em Maravilha, no interior que eu morava também tinha repentista, mas não era famoso e o povo nem dava valor.

L.13. PC – Sim, mas também porque ele é muito bom, veja aí no texto que ele ganhou muitos prêmios, veja aí no texto: *possuindo diversas premiações, títulos e homenagens (tendo sido nomeado por cinco vezes Doutor Honoris Causa)*, viram! Gente isso quer dizer que ele é muito famoso, esse título de Doutor Honoris Causa poucas pessoas tem, é muito importante o Lula também ganhou.

L.14. E2– Esse título aí é de quê, mesmo professora? Quem é que ganha, por que ele ganhou e Lula também ganhou?

L.15. PC – Olhe eu sei que é pessoas que são muito importantes, acho que porque eles têm faculdade aí ganham esse título de doutor mesmo sem ter faculdade pelo que ele fez;

L.16. E10 – É, e veja que ele era da roça como a gente, muita gente aqui não é!

L.17. PC– Pois é dona M, mas ele teve mais oportunidade, foi cantar no rádio tudo isso;

L.18. E1 – Isso também é porque ele lutou não é professora, como a gente tá lutando.

O diálogo registrado acima possibilitou aos estudantes um assumir de identidade com a do poeta e, que fora se construindo passo a passo, nas indagações na sala de aula. É de se salientar que neste fragmento, o que estava em jogo era a criação de conhecimentos baseada na riqueza da diversidade não canônica do mundo (SANTOS, 2007) do poeta.

As práticas curriculares utilizadas pela professora permitiu, também, aos estudantes a construção de saberes, valorizando seus próprios conhecimentos, percebendo o valor da cultura nordestina, do repentista. Inferimos que os estudantes, por meio desse diálogo, compreenderam que seus conhecimentos, trazidos da “roça” podem ser reconhecidos, o que minimiza o sentimento de inferioridade. É que no nosso entendimento, houve a ruptura com a monocultura do saber e do rigor científico (SANTOS, 2002), provocada pela professora que estimulava os estudantes a colocarem seus pontos de vista, como no fragmento abaixo, aproximando-se da perspectiva da ecologia dos saberes na qual:

[...] não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular. Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. (SANTOS, 2002. p. 250).

Nesse sentido, percebemos que a professora Carla avançou para além da monocultura do saber, sempre estimulando os estudantes a colocarem seus pontos de vista e seus saberes estavam presentes, como podemos observar no fragmento abaixo:

Fragmento 3

L.19. E1 – Pois é professora, e ele venceu, até por que as pessoas não dão valor ao que o pobre faz, lá mesmo na minha terra tinha um Coco, eu era do Coco e aí as pessoas não gostavam da gente, dizia até que a gente queria dinheiro, nem dava valor;

L.20. PC– É difícil né dona L, realmente as pessoas não valorizam o que as pessoas do povo faz, (sv) mas aqui não, por isso eu trouxe o Patativa, não pense que ele também não teve dificuldade na vida;

L.21. E4 – É professora! É bom a senhora mostrar isso por que às vezes a gente nem acha que vai consegui, nem ler direito, aí a gente quer desistir;

L.31. E8– Eu não, não vou desistir não, vou ficar até o fim, ainda que a professora é legal, aqui nós se diverte, conhece até o Patativa (rs);

L.22. E2 – Ele é igual a gente, gostava de música, de dança, um homem arretado, (rs).

L23. PC– Isso mesmo, isso é verdade sei que ele era uma pessoa muito feliz, de bem com a vida, igual a vocês.

Neste fragmento, fica explícito que se formou em sala de aula uma rede de diálogos entre praticantes, que se tornaram cúmplices uns dos outros. Cumplicidade essa marcada pelos risos, lembranças e de palavras compartilhadas, conforme explícito na L.22. [...] **Ele é igual a gente, gostava de música, de dança, um homem arretado, (risos)**. Ao que nos parece, a forma respeitosa com que a professora conduziu essa aula e outras que observamos, poderá ser um forte condicionante de permanência efetiva dos estudantes, que marcadamente têm repetidas entradas e saídas da escola. Nessa aula, percebemos que os sujeitos mesmo cansados, demonstravam interesses e satisfação no diálogo que estabeleceram em sala de aula ampliando as relações com o mundo que os envolve.

Constatamos que as reflexões desenvolvidas durante a aula proporcionou aos estudantes e à professora, a produção de conhecimentos, leituras e significados da realidade. Isso ocorreu, sobretudo, por que a professora estava disponível para aprender com aqueles com os quais dialogava, por isso não tratou de silenciá-los.

Nesse momento, e em tantos outros, a professora e os estudantes, burlando as normas da prescrição, construíram currículos que superaram a lógica monocultural da razão metonímica (SANTOS, 2002). Nessa concepção a sala de aula configurou-se como lugar de ampliação de conhecimentos, pautada nas relações entre os saberes escolares e os saberes dos estudantes, que não foram concebidos como dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados.

Compreendemos, que tudo isso só foi possível porque a rede tecida no espaço escolar se relacionou com as *redes educativas* às quais cada estudante e a professora pertencem, articulando com experiências *fora* da escola, em uma miríade de relações, significações e

conhecimentos que são reproduzidos, transformados e criados nessas *redes educativas* nas quais eles vivem e se relacionam.

Nessa perspectiva, o cotidiano nas escolas da EJA não foi dado, ao contrário foi sendo reconstruído, concretamente. Não houve, portanto, mais as certezas do passado tentando aprisionar o presente, só a transitividade para o inédito. Esses modos de experimentação-problematização, conforme já mencionamos, com os quais os sujeitos da pesquisa se afirmaram como protagonistas de currículos inéditos, na EJA revelaram-se em muitos momentos, de maneira extremamente transgressora, potente e inventiva.

Defendemos que os currículos delineados, nesses eventos, acima traduzidos, foram tecidos nos cotidianos e nas trajetórias históricas de estudantes e professores, juntamente com os seus valores, suas redes de conhecimentos e significações, nas múltiplas redes educativas que formaram e em que se formam, extrapolando o currículo oficial. Podemos constatar isso, a partir dos temas discutidos em sala, a exemplo: **Negação dos direitos de pessoas com deficiência, Direito de ser criança, poema Das pedras de Cora Coralina, Biografia do poeta Patativa do Assaré.**

E nesse caminho, as escolas da EJA apresentaram-se para além da visão de um lugar de estagnação e ausência de criação, de repetição sem mudanças. Ressaltamos que são inéditas práticas cotidianas em salas de aula de EJA, como as traduzidas, que contribuem para que estudantes resistam nas escolas alagoanas; são elas que fazem as transformações ainda que inseridas em estruturas de poderes nas quais os professores e alunos não ocupam os lugares dos privilegiados.

As traduções dos currículos produzidos nessa aula mostrou-nos o diálogo entre os saberes; nos aconselhando a ouvir as falas daqueles que estavam silenciados, mas que sempre lutaram e continuam lutando para serem ouvidos. Mostrou-nos, também, a pluralidade desses saberes, chamando nossa atenção para o compromisso epistemológico de “reafirmar o caos como forma de saber e não de ignorância, o que já começa a acontecer, com as teorias do caos, no seio da própria ciência moderna” (SANTOS, 2009. p. 79).

Acreditando nesses pressupostos, compreendemos que as professoras valeram-se das situações favoráveis para extrapolar e construir currículos contra-hegemônicos e nutriram expectativas legitimadas pela sociologia das emergências que,

[...] são contextuais porque medidas por possibilidades e capacidades concretas e radicais, e porque, no âmbito dessas possibilidades e capacidades, reivindicam uma realização forte que as defenda da frustração. São essas expectativas que apontam para os novos caminhos da emancipação social, ou melhor, das emancipações sociais (SANTOS, 2002, p.23).

Observamos ainda, um caminho possível na construção de um projeto educativo democrático que visa recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. Como afirmamos, estamos ainda distante de um contexto de justiça cognitiva e social, que ainda está por vir.

Isso porque o processo de Emancipação Social (SANTOS, 2002), implica em vários direitos sociais tais como: liberdade e autodeterminação da pessoa em sociedade, visto que esse processo vivido deve ser experienciado por sujeitos num dado contexto social, usufruindo de direitos civis, políticos e sociais, tanto nas instâncias individual como na coletiva.

Segundo Santos (2003, p.35) a emancipação social é um conjunto de lutas processuais, com sentido político, voltado para o aprofundamento e a expansão de lutas democráticas em todas as instâncias e espaços estruturais da prática social. Deste modo, a emancipação social diz respeito a uma variedade de aspectos de cunho econômico, político e social que interagem entre si, constituindo um conjunto de categorias de liberdades individuais e coletivas, que, de forma integrada, conduzirão a pessoa ao status de ser livre, autodeterminada e consciente das suas necessidades e intencionalidades enquanto ser único e ao mesmo tempo coletivo.

Considerando a dimensão do que compreendemos por emancipação social, percebemos que as experiências vivenciadas nas salas de aula das escolas Rubi e Pérola, o que ocorreu está na perspectiva do Ainda-Não (SANTOS, 2002), que ainda está por vir, mas que já anuncia sua presença.

O Ainda-Não inscreve-se na seara de possibilidades incertas, mas nunca neutras. Estas incertezas fazem com que toda a mudança tenha um elemento de acaso, de perigo, que em nosso entender, ao mesmo tempo em que dilata o presente, contrai o futuro, limitando-o possível, como destaca Santos (2002, p.21). Neste aspecto o Ainda-Não tem um componente de incerteza que resulta em um conhecimento apenas parcial das condições que podem vir a se concretizar, num momento futuro, mas que já está aparecendo como latente.

Ao valorizar relações/negociações e comunicações democráticas as professoras possibilitaram propostas curriculares mais justas que valorizaram os saberes dos estudantes. Significa dizer que teceram suas práticas a partir de redes de conhecimentos, com as possibilidades apresentadas no *espaçotempo* das salas de aula da EJA com todas as suas peculiaridades. Isso nos indica mais uma vez um trabalho “[...] que busca uma relação mais equilibrada entre experiência e expectativa, o que, nas atuais circunstâncias, implica dilatar o presente e contrair o futuro” (SANTOS, 2009, p.23).

Na próxima Seção comentamos o *movimentum* histórico das propostas curriculares da/na EJA, no Brasil, em Alagoas e Maceió, que considera os aspectos de ordem social, política e econômica e que marcaram as ações pedagógicas desenvolvidas na modalidade; que mesmo com rupturas como as traduzidas nesta Seção, ainda se distanciam de um projeto de emancipação Social.

6 CURRÍCULOS DA EJA: CONSTRUINDO IDENTIDADES E (RE)INICIANDO A ESCUTA DOS SUJEITOS

Neste item, tivemos que quebrar a linearidade temporal, para retomarmos a metade dos anos 1990, época em que os debates no campo dos currículos para a EJA passaram a receber as contribuições das chamadas teorizações pós-críticas (SILVA, 2011).

Quando utilizamos a expressão teorias pós-críticas estamos tentando dar conta de nomear um conjunto de teorias que se desenvolvem como crítica ao marxismo, e ao economicismo das teorias críticas, incorporando a essas reflexões outras formas de crítica, em alguns casos aprofundando-as, como a questão das desigualdades de raça, gênero e sexualidade, entre outras, com base em reflexões e pesquisas produzidas na contemporaneidade e no contexto do ideário conhecido como pós-moderno. Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas (LOPES, 2013).

À medida em que a luta pela diversidade social e cultural e, conseqüentemente, pela emancipação social, tornou-se mais evidente e, sobretudo na EJA, a escola no nosso entendimento se viu num impasse para reconhecer essa diversidade de seus sujeitos em suas experiências diversas. Isso desalinha a docência e os currículos. As lutas de movimentos e grupos socioculturais criaram demandas por novas formas de escolarização, fundamentadas em perspectivas curriculares que valorizem os sujeitos e grupos historicamente invisibilizados no currículo escolar.

Colocam-se em um patamar de igualdade os conhecimentos populares e o conhecimento científico, o que contribuiu para a criação de currículos mais democráticos, e a conseqüente compreensão da escola como espaço de diálogos, ao minimizar as bipolarizações e as dicotomias, bem como as hierarquias que delas derivam.

Não obstante, temos consciência de que essa discussão não é tão simples, pois vivemos um tempo marcado por conflitos de ordem econômica, social e política. Nessa direção, a sociedade se vê imersa num contexto de crise dos paradigmas e de questionamentos das grandes narrativas estruturalistas, a partir do cultivo do chamado pensamento “pós-moderno” (OLIVEIRA, 2012).

A noção de verdade absoluta é problematizada, em prol da defesa de processos de ressignificação dos conhecimentos em geral e dentro das escolas. As discussões pós-críticas oferecem-nos ferramentas para compreendermos o caráter não essencializado do conhecimento “clássico” no ambiente escolar. E reconhece a importância de se operar com

outros saberes na lógica de funcionamento da instituição escolar. Esse ideário permite reconhecer os saberes “populares” como válidos e cuja presença nas propostas e práticas curriculares seria legítima. Observamos, nesse caso, a ruptura com a razão indolente e a possibilidade de tessitura da ecologia de saberes.

As influências das teorias pós-críticas na EJA nos permitem trabalhar com a ideia de currículo como criação cotidiana, segundo a qual várias perspectivas de conhecimento se entrecruzam. Muitos dos chamados estudos pós-modernos fazem a ruptura com o paradigma crítico, e renuncia “à postura denunciadora” e começa “a escutar os atores” (SILVA, 1997, p. 195).

Fortalece-se nas compreensões e propostas curriculares o paradigma de uma ciência pós-moderna. Pós-moderno é um termo polissêmico que traz para o centro da discussão educacional a incorporação de outro estatuto científico originado na crise da racionalidade moderna. O termo pós-moderno, de acordo com Bonamino e Brandão (1995, p. 96):

[...] tem sido muitas vezes confundido com pós-estruturalismo. Muitos estudiosos os têm compreendido de modo semelhante e até como sinônimos. Apesar de se reconhecer que há entrelaçamentos dos termos pós-moderno e pós-estruturalismo, cada um se constitui e se movimenta numa tentativa de superar e romper, sob vários aspectos, tudo aquilo que os precederam. [...] O termo pós-moderno ou pós-modernidade nesta discussão refere-se prioritariamente ao esgotamento e crise da modernidade e ao surgimento de uma nova espécie de sociedade, marcada também por novas formas de conhecimento.

Nessa perspectiva de compreensão das possibilidades de se pensar e propor currículos para a EJA, vale chamar a atenção para um processo que dê ênfase à resistência cultural e ao reforço das positivities identitárias, que na EJA, podem enfrentar os silenciamentos e apagamentos no campo curricular. Isso significa dizer que, por meio do trabalho educativo com imagens desestabilizadoras, se contribuiu para a melhor compreensão dos processos de dominação e as possibilidades dos processos de reconstituição identitária que a eles se contrapõem, levam à ampliação de possibilidades de formação de “subjetividades inconformistas”, meta de um possível Projeto Educativo Emancipatório (SANTOS, 2006).

Nesse caminho, percebemos a influência dessas reflexões em pesquisas na EJA que trabalham para a construção de currículos que escutem e respeitem os partícipes da investigação, suas experiências, e revisitam seus repertórios formativos, problematizando-os, sobretudo, a partir da escuta do outro.

Paralelamente, reconhecem seu espaço, e os movimentos sociais afirmam suas experiências coletivas de resistência e de luta por direitos. O fazer docente por sua parte

avança na compreensão de que o direito à educação, ao acesso aos bens culturais, ao conhecimento formal se traduzem em experiências e sua garantia passa pela capacidade de conhecer e valorizar a pluralidade de experiências e de seus significados.

Assim, as teorias pós-críticas deixam marcas na EJA e com base nelas, tenta-se abolir qualquer certeza pré-fixada, concentrando-se esforços na desconstrução da percepção essencialista do mundo no qual vivemos. Surgem os questionamentos, que também são nossos: Quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado nos currículos hegemônicos? De que forma eles são apresentados? Quais são as ideias de gênero, de raça, de classe, apresentadas nos diferentes textos curriculares? Que concepção sobre quem são e como são os sujeitos da EJA, De quais pontos de vista são descritos e representados os diferentes grupos sociais? Quais estratégias são utilizadas para fazer passar as representações como “realidade” ou “verdade”? (SILVA, 1997, p. 23).

Compreendemos que é fundamental identificar e questionar as formas de regulação social presentes nos currículos oficiais prescritos para a EJA, bem como as representações do Outro ali produzidas, e criar a possibilidade de contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, que tendem a estigmatizá-los e inferiorizá-los. Em outras palavras, aquelas formas de produção da inexistência que na EJA se concretizam a partir da invisibilização de outras histórias possíveis de seus sujeitos.

O discurso do currículo nessa concepção autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. Compreendemos, assim, que a possibilidade de uma EJA mais democrática não está num futuro distante, mas está na reinvenção do presente, ampliado pelo exercício da sociologia das ausências que nos permite acessar, interrogar e compreender experiências curriculares desenvolvidas para além daquilo que o sistema social e a hegemonia da razão indolente permitem perceber.

Destacamos os processos de ressignificação do currículo dentro da escola da EJA, as discussões pós-críticas nos oferecem ferramentas para compreendermos o caráter não essencializado do conhecimento científico e canônico no ambiente escolar. Permite reconhecer a importância de se operar com outros saberes na lógica cotidiana da instituição escolar. Nesse sentido, os saberes “populares” são reconhecidos como válidos dentro do currículo.

De acordo com as teorias pós-críticas, os processos de formação identitária e de construção das subjetividades são dados, não permitem definir uma certeza absoluta. Em sua

dinamicidade se constituem como ideias que não podem ser fixadas como verdades, e podem apenas ser compreendidas em contextos históricos e sociais específicos.

É nesse sentido que consideramos que os discursos pós-críticos estejam presentes na EJA, sobretudo, em diferentes estudos sobre a constituição dos sujeitos, e deixar de ser perspectivado pelo critério do universal, e passar a ser olhado pela identidade e diferença, melhor dito, pelas identidades e diferenças, mais múltiplas e plurais. Explicita-se que a identidade não pode ser mais compreendida de forma isolada nem acabada, mas composta em um conjunto identidade/movimento, permanência e transformação.

Percebemos haver profissionais da EJA mais autônomos e mais criativos, o que permite que se estabeleçam redes de conhecimentos, escolas e sujeitos que se permitem construir currículos mais autônomos, propor reorientações curriculares mais adaptadas à diversidade de jovens e adultos. Nesse sentido, abrem-se os currículos da EJA para enriquecê-los com novos conhecimentos, e garantir o direito do professor e dos alunos em seus currículos, o que possibilita uma rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados.

Esses movimentos e propostas questionam a ausência dos trabalhadores e de seus conhecimentos, percebendo-a como uma ausência seletiva baseada no não reconhecimento da maioria dos coletivos sociais como atores sociais nos diversos campos da vida social, política, econômica, cultural e intelectual do Brasil. Historicamente, esse não reconhecimento das populações subalternizadas como sujeitos de nossa história levou à produção de propostas e práticas curriculares na/da EJA que os ignorou como sujeitos de experiências dignas de produção de conhecimentos e de cultura, de valores e de história. Sobre essas questões, Oliveira (2006, p. 34) afirma que:

[...] essa dimensão do conhecimento pós-moderno traz imenso potencial para o pensamento e a prática educativa na medida em que permitirá revalorizar a imaginação criativa de professores e alunos e dos seus fazeres, hoje marginalizados por que locais, reconhecendo-lhes o potencial de reconhecimento e de multiplicação em virtude de suas características qualitativas.

São justamente esses sujeitos e seus direitos ao reconhecimento que nos obrigam a nos debatermos contra a asfixia controladora que vem, sobretudo, por meio das autoridades educacionais, da grande mídia, ou das secretarias de educação, se concretiza por meio de currículos por competências, que se fundam numa concepção de currículo único para todos, que segundo seus elaboradores deve ser engolido pelas escolas sem contestação, silenciosamente.

Ao rompermos com essa concepção curricular, muitas escolas da EJA, em convívio com os estudantes das classes populares, são incentivadas a macular a visão sagrada, messiânica das ciências e tecnologias que seriam obrigados a ensinar e produzem outras propostas e práticas curriculares. Esses embates políticos sobre o que se ensina, se lê e aprende sobre os valores e contravalores que as escolas reproduzem viraram objeto de tensas disputas em todos os níveis e modalidades educacionais.

As tensões vividas nas últimas décadas no campo do currículo são oriundas, sobretudo, desses conflitos entre concepções e compreensões políticas e epistemológicas do campo e, envolvem a diversidade de culturas, saberes, racionalidades, concepções de sociedade, de identidades que não devem ser silenciadas nas escolas públicas, de EJA ou não. Para que o currículo da EJA se constitua como um espaço de diálogos é fundamental operar com a sociologia das ausências, capaz de desvelar as assimetrias que geram inexistências, e com a sociologia das emergências, responsável por ampliar simbolicamente as experiências que ainda-não são.

As principais expectativas em relação à influência das discussões pós-críticas no currículo da EJA nos apontam para avançarmos na escuta dos estudantes, o que nos permite reinventar as experiências na modalidade, e confrontar as experiências hegemônicas que nos são impostas com a imensa variedade das experiências dos estudantes da EJA, cuja ausência é produzida ativamente pela razão metonímica. Se na tradição da EJA a razão metonímica persistiu promovendo a monocultura do saber, cabe-nos, portanto, rompermos com essa cultura curricular e criamos currículos que estejam baseados na ecologia de saberes nas escolas da EJA. Nesse processo é fundamental forjar possibilidades de desinvisibilização de conhecimentos e experiências não enquadradas, nem enquadráveis, no modelo eurocêntrico.

Embora possamos falar com certo otimismo da entrada dessas teorizações no campo da EJA, percebemos, também, que a influência das teorias pós-críticas na EJA ainda está muito incipiente, mas já nos permitem operar com a ideia de currículo como prática de significação, ou como espaço de enunciação no qual vários discursos se entrecruzam. Isso não reduz o pensamento político do campo do currículo à questão da validade (ou não) dos conhecimentos escolares, porém, é necessário avançarmos no debate sobre as relações entre currículo, escola, poder, identidade e cultura.

Defendemos, assim, a ressignificação dos currículos como *espaçotempo* de fronteira, hibridizado, onde são produzidas e negociadas diferenças e identidades que podem abrir pistas interessantes para pensar os mecanismos de regulação social implementados na instituição escolar via saberes escolares. Isto pressupõe, todavia, reorientar o foco da discussão dos

saberes na EJA como objetos para a relação estabelecida entre sujeitos e saberes, em *espaçostempos* específicos de reflexões epistemológicas e políticas nos quais estão inscritas as reflexões curriculares.

Nesse processo destacam-se os mecanismos de regulação social do currículo a partir de sua concepção como política de identidade social e de representação do Outro. Jogar a luz para essa relação implica admitir que, mais do que uma questão cognitiva, uma construção intelectual, o currículo trata da construção de nós mesmos como sujeitos e das nossas formas de interação com o Outro.

Percebemos a influência de pesquisas, sobretudo aquelas fundamentadas na compreensão do cotidiano como *espaçotempo* de criação curricular que trabalham para a construção de currículos mais democráticos, problematizando-os, sobretudo, a partir da compreensão dos diferentes conhecimentos como válidos. Nesse sentido, explicitamos no próximo item a experiência do Observatório Alagoano de Leitura em EJA entendendo-a como ruptura com o pensamento abissal, e trazemos à tona os conhecimentos antes relegados ao outro lado da fenda abissal e trabalhar com eles em currículos *pensadospraticados* mais humanos, portanto, mais democráticos.

6.1 Ecologização dos saberes no Observatório Alagoano de Leitura em EJA: tecendo currículos a partir da escuta dos atores

Diante do que historicamente narramos sobre o currículo de EDA/EJA e considerando aquilo que escapa à perspectiva hegemônica, ousamos trazer a experiência vivenciada em escolas públicas municipais e estaduais, situadas em Maceió - Alagoas. Essa experiência foi uma iniciativa baseada em uma *pesquisa formação*²⁶, proposta por pesquisadores da Ufal, especificamente, do Nepeal/Cedu, que tem o compromisso social, pedagógico e político com a modalidade. Alagoas é o estado campeão no Brasil em analfabetismo, com o índice de 22% de pessoas acima de 15 anos ainda analfabetas, conforme o (PEE-AL, 2015).

A partir dessa realidade constatamos que oficialmente as propostas curriculares de muitas escolas da EJA em Alagoas, vêm atuando com o currículo tradicional e acentuando práticas pedagógicas a partir de conteúdos descontextualizados, com predominância da aplicação de exercícios de memorização mecânica, constantes no LD, que artificialmente

²⁶ Entende-se que o caráter formativo de uma pesquisa formação não se reduz à eleição de temas educacionais aleatórios, mas permite a inserção de um modo de fomentar uma cultura de formação na escola a partir dos desafios postos e impostos pela cultura escolar.

simulam situações de uma realidade considerada “próxima” da vida dos estudantes, conforme anunciamos anteriormente.

Na contramão desse desrespeito para com os saberes dos estudantes, identificamos ações nas escolas envolvidas com o Observatório Alagoano de Leitura em EJA que, como um dispositivo de *pesquisaformação* assumiu uma metodologia de pesquisa colaborativa-interventiva (IBIAPINA, 2008).

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

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

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

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

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

Metodologicamente, as sessões de estudos, enquanto espaço de diálogo *téoricoprático*, aconteceram sempre após as sessões reflexivas sobre a prática de ensino da leitura observada.

Durante essas sessões, os saberes e as lacunas sobre os aspectos teórico-metodológicos do ensino da leitura foram sendo discutidos por nós, juntamente, com as professoras partícipes da investigação. E, em meio ao diálogo colaborativo, fomos definindo quais seriam os temas dos estudos teóricos das próximas sessões de estudo.

As sessões reflexivas também constituíram espaços de autorreflexão sobre os saberes e a forma singular de aprendizagem docente. Entendemos que para o(a)s professores/as da EJA o ensino está ligado à sua aprendizagem de vida, à sua biografia e ao tipo de pessoas que são.

Nesse *movimentum* de *pesquisaformação* que vivenciamos tentamos romper com a postura de investigação científica cartesiana que se entende como superior a outros *espaçostempos* de pensar e fazer dos seres humanos, definidos como “não científicos”. Em uma proposta que “[...], o pesquisador precisa se reconhecer como um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós” (ALVES, 2008, p. 33).

No contexto vivido consideramos, sobretudo, as narrativas dos envolvidos/as com/na pesquisa, pois essas narrativas carregavam o peso da legitimidade de todo processo, uma vez que os narradores trabalham na primeira pessoa, falam de si, de suas emoções, dos seus “erros”, das suas preferências. Nesse processo são detalhadas experiências vivenciadas pelo narrador.

Essa forma de fazer pesquisa contribui para a melhoria e construção de uma cultura de formação continuada para professores, além das possibilidades para o significar e ressignificar a prática educativa. Essa perspectiva curricular de formação de professores busca fortalecimento na metáfora da rede, referendado por Alves (2002, p. 35), que os *praticantes* desenvolvem:

[...] conhecimentos em extensas e poderosas redes de contatos, comunicação e informações, não agindo somente enquanto consumidores, mas no uso que fazem do que é criado pela ciência e pela técnica, e imposto pelo capital, assumem sempre o lugar de *criador*, para muito além da passividade e da disciplina. (grifo do autor).

Nessa mesma direção Lopes e Macedo (2002, p. 38), afirmam que ao agirem dessa maneira subvertem-se “[...] o papel da inferioridade do conhecimento produzido no senso comum, em relação àquele conferido pela modernidade ao conhecimento científico”.

É importante reconhecer que o significado desse conhecimento não vem apenas de sua aplicabilidade para a vida, mas de estar enraizado nas experiências e nas mais radicais

indagações da condição humana. Nesse contexto, o grupo de pesquisadores assumiu no referido Observatório o princípio epistemológico que toda experiência social produz conhecimento e que todo conhecimento é produto de experiências sociais. Compreendemos, portanto, que desperdiçar experiências de estudantes e mestres no currículo da EJA é desperdiçar conhecimentos (SANTOS, 2006).

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

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

Considerando os pressupostos da *pesquisaformação*, observamos avanços nas escolhas por parte das professoras de gêneros textuais de domínio social da literatura, como: “Cidadezinha qualquer” e “Quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade, “Das pedras” de Cora Coralina, “Asa branca” e “Luar do sertão” de Luiz Gonzaga, entre outros autores. Também notamos trabalhos com textos não verbais e biografias, retirados de diversas fontes, como a internet, livro didático, encartes, entre outros.

Esses gêneros que circulam nos diversos domínios discursivos possibilitaram (re)pensar a questão do conhecimento, seus processos de criação e transmissão para além da esfera reduzida da racionalidade cognitivo-instrumental e da ciência moderna, conforme consta na Seção 5.

Nessa concepção, constatamos que a ecologia dos saberes permearam as práticas pedagógicas do Observatório Alagoano de Leitura em EJA. Chamou-nos atenção que essas experiências estavam/estão muito além daquelas reconhecidas pela razão metonímica presas à monocultura do saber. O que nos provocou a trazê-las como objeto de estudo nesta tese.

O Observatório ao se opor às indolências da razão metonímica, opôs, também, à proposição de uma teoria geral que pensa a realidade como uma totalidade única e

homogênea. Dessa forma, as professoras de EJA envolvidas no Observatório foram estimuladas a saírem das “grades curriculares” e dos quintais de suas disciplinas e abrirem-se à pluralidade de experiências dos sujeitos, suas indagações, seus conhecimentos.

Essas novas possibilidades educativas democráticas desenharam outra possibilidade de currículo para a EJA, ao estabelecer relações mais ecológicas entre saberes e culturas diferentes que dialogaram em salas de aula, por meio de experiências, como nos diz Oliveira (2012), de horizontalização/ecologização. Nesse contexto, partindo dos saberes e práticas de seus agentes, as experiências de mundo dos estudantes são vistas como fazendo parte do ponto de partida do processo pedagógico que não pode esgotar-se nessas totalidades ou partes. Por isso mesmo rompe-se a relação de subalternidade (SANTOS, 2006, p. 123-124).

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

Ressaltamos que reconhecer o saber do estudante da EJA engloba captar, estar aberto e sensível a essas experiências sociais e ao direito a entender seus significados, suas múltiplas determinações e consequências para um viver humano digno e justo. Rompeu-se, portanto com os conhecimentos tidos como fechados confrontando-os com outras opções de conhecimentos por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos. No contexto dessa concepção, percebemos mais uma vez indícios de uma ecologia dos saberes.

A desinvisibilização do grupo escola, antes visto e tratado como inferior, portanto, invisível, na construção do currículo da EJA afirmaram em suas memórias e culturas, seus saberes e valores. E estão, portanto, tendo suas presenças reconhecidas na produção intelectual no Observatório Alagoano de Leitura em EJA, por ser esse um trabalho à margem dos desenhos curriculares oficiais, consideramos que o mesmo tem o grande mérito ao elevar as vivências sociais dos estudantes e seus significados à condição de conhecimento reconhecido a que eles têm direito.

Ressaltamos ainda que as experiências do Observatório foram tentativas bem sucedidas de ruptura com o pensamento abissal, tendo em vista que trazem uma nova compreensão de currículo. Que o considera não um produto pré-estabelecido, mas um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências, a partir das redes de saberes e fazeres das quais participam *dentrofora* do espaço escolar. Nesse

aspecto construiu currículos democráticos nos quais são escutados os atores e respeitadas as suas identidades e especificidades.

Apesar desses avanços na prática das professoras envolvidas na pesquisa, observamos que em Alagoas é importante destacar o entendimento de que essas mudanças na EJA ainda são incipientes e miúdas, como nomina Ferraço (2003). Mesmo sendo constantes, rotineiras e tecidas nas negociações cotidianas geradoras de valores e saberes são invisibilizadas por vários motivos, entre eles seus professores e estudantes, serem vistos como coadjuvantes/consumidores de produtos e regras definidos pelas estratégias dos grupos sociais hegemônicos, com uma forma única de transmissão de conhecimentos. Sem destaque para as tentativas de rupturas, como as muitas aulas observadas na pesquisa do Observatório Alagoano de Leitura em EJA, que apontou ações pedagógicas de práticas de leitura utilizadas pelas professoras, bastante criativas.

Essa lógica hegemônica concebe a escola da EJA como, apenas, uma agência transmissora de conhecimentos universais e, com essa visão corre-se o risco de perder-se a capacidade de analisar a complexidade existente nas subjetividades dos sujeitos contextualizadas e, até mesmo admitir outras lógicas possíveis nesse *espaçotempo*.

Essa é a grande necessidade na EJA, ultrapassar a negação e o silenciamento das histórias de vida dos estudantes, que via de regra são carregadas de significados negativos. Nesse contexto, prevalece o rótulo dos que não aprendem, cujos desdobramentos e consequências fazem-se sentir tanto em seu cotidiano, quanto na sua relação com as diversas instituições sociais de que participam, tais como a família, a escola e outros. Isso porque esses sujeitos são desacreditados e vistos de formas preconceituosas, uma vez que a maioria são filhos e filhas de pais analfabetos, viventes da periferia, abaixo da linha da pobreza. São considerados “incapazes” ou não possuidores do “capital cultural” (BOURDIEU, 2001) necessário para serem considerados “bons alunos”.

Compreender esses sujeitos como *praticantespensantes* pode parecer fácil no discurso, entretanto, em Alagoas, diante da invisibilidade imposta esse público por séculos, observamos que a EJA encontra-se negligenciada, uma vez que não há políticas educacionais específicas para esse público. As ações oferecidas para os jovens, adultos e idosos configuram-se como pontuais, ancoradas em verbas federais e desta maneira desprezam-se suas especificidades, expectativas e necessidades.

Compreendemos que os conhecimentos populares poucas vezes foram reconhecidos nos currículos da EJA, uma vez que conseguir dialogar com os sujeitos estudantes da EJA,

tem caracterizado-se como um dos principais desafios no cotidiano da escola dessa modalidade de ensino, em Alagoas.

Conforme afirmamos anteriormente, acreditamos que esse é um dos maiores problemas da EJA no em Alagoas podemos citar ainda: a ausência de formação continuada para os profissionais que atuam na modalidade, a falta de estrutura das escolas para receber os sujeitos, bem como a quase inexistência de planejamento nas escolas da EJA. Diante de tantas negações, não há como garantir um processo de emancipação social, e neste contexto continuamos em Alagoas reafirmando o padrão hegemônico da monocultura do saber que silencia e invisibiliza os sujeitos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, dispusemo-nos a tecer fios e desvendar os labirintos bordados nas *redessaberes* da EJA, em duas escolas situadas em Maceió – *loci* desta investigação –, que fizeram parte do Observatório Alagoano de Leitura na EJA e produziram os *corpora*, advindos das salas de aula, num diálogo onde professoras e estudantes vivenciaram enredamentos de conhecimentos e valores sem haver hierarquização e, conseqüentemente, a construção de currículos *pensadospraticados*.

A tradução (SANTOS, 2002) dos *corpora*, exigiu-nos uma nova forma de olhar despindo-nos de preconceitos e de verdades absolutas, para vivenciar o cotidiano dessas escolas, no sentido de tentar *pensarfazer* uma investigação diferente, onde as práticas das professoras mostraram-nos um vasto campo de experiência, que em outras circunstâncias poderiam ser consideradas desperdiçadas.

Pois a tradução, que nos referimos visou criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por multiplicidades e diversidades. Nesse percurso, destacamos as narrativas e os diálogos nas salas de aula, os quais nos permitiram visualizar *dentrofora* da escola, e considerarmos a sala de aula como um *espaçotempo* articulado, por meio de movimentos múltiplos, encarnados nos praticantes que fazem, trazem e se envolvem em redes educativas.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender nos cotidianos escolares, a existência ou não de rupturas nos currículos *pensadospraticados*, em salas de EJA. Assumimos como problematização: Em que medida as escolas da EJA de Maceió constroem currículos inéditos/democráticos, que extrapolam as propostas curriculares oficiais? Essa problematização desdobrou-se nas seguintes indagações: Como se desenvolvem os currículos nas salas de aula da EJA nas escolas pesquisadas? Que práticas pedagógicas são utilizadas pelas professoras de modo a permitir, ou não, aos estudantes a construção de saberes, considerando as suas manifestações e valorização de suas culturas?

Para responder a essas indagações optamos pela abordagem do cotidiano, com base em pesquisadores como: Alves (2001, 2002); Certeau (1994, 1996); Ferrazo (2007, 2008, 2013) e Oliveira (2003, 2012), que dentre muitos pontos significativos fizeram-nos compreender que; os cotidianos das salas de aula da EJA constituem-se como *espaçostempos* indissociáveis dos espaços de produção do conhecimento curricular, e fazer emergir tentativas de superar a ideia de *espaçotempo* de repetição, e caminhar para a ruptura dos currículos prescritos, implementando a construção de propostas curriculares

democráticas. Buscamos apoio também, em Freire (1992, 1996) e Santos (2000, 2001, 2002), que foram essenciais na reflexão que realizamos.

O caminho construído, dentro do seu inacabamento, mostrou-nos que nas salas de aula de EJA, são produzidos currículos democráticos, que extrapolaram as propostas curriculares oficiais, que consideramos inéditos na história da modalidade, sobretudo, em Alagoas. As professoras inicialmente partem das propostas curriculares prescritas, extrapolando-as e as ressignificando; dando-lhes outros contornos, fazem uso de práticas onde o diálogo ocupa um espaço singular, e reconhecem os saberes dos estudantes. Inspiradas em Ferraço (2007), afirmamos que no cotidiano de cada evento as professoras inventaram-se e, conseqüentemente, recriaram as escolas de EJA. Isso porque compreendemos que, não houve repetição nas ações geradas ao longo das atividades no interior escolar.

As professoras estiveram a serviço de uma educação crítica, à qual os saberes dos estudantes eram valorizados, num processo dialógico, que não se limitou ao ato de depositar ideias de uma pessoa sobre a outra. Diálogo esse entendido como um encontro que se solidariza ao refletir e ao agir de seus sujeitos sobre o mundo, que deve ser transformado e humanizado, e não podem reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro. Da mesma forma não deve ser entendido como uma simples troca de ideias a serem consumidas pelos sujeitos. E nas traduções o diálogo revelou-se, concretizado nos conhecimentos tecidos nas salas de aula observadas, e superar o daltonismo cultural. Notamos, portanto nos fragmentos traduzidos, um caminho possível na construção de novas possibilidades educacionais.

Neste contexto, os currículos construídos desenvolveram-se em contextos de problematizações, onde professoras buscaram caminhos que lhes possibilitaram compreender a existência cotidiana, sem exigir a renúncia diante do que estava em discussão. Ao contrário, reconsiderou-se a necessidade de retorno à existência e à linguagem de todo o dia, ao buscar reavivar o contato da vida comum, ao alimentar o fluxo de narrativas, que muitas vezes, passa despercebido pela/na escola.

Ressaltamos, ainda, o quanto as escolas da EJA foram tecidas por relações ricas, múltiplas e dinâmicas, o que nos permitiu compreendê-las para além de um *espaçotempo* de estagnação e homogeneização. As práticas curriculares se configuraram contrárias ao pensamento abissal, e necessariamente vinculadas ao novo paradigma pós-abissal, que rejeita a ideia da intemporalidade das verdades absolutas.

Considerando a ideia de cotidiano como *espaçotempo* criativo, reconhecemos que as professoras criaram diferentes maneiras de usar as situações que lhes foram impostas, e ali

instauraram pluralidade e criatividade. Diante de tantas visões diferenciadas, chamamos a atenção para o ineditismo dos currículos, construídos, principalmente pelo desvelamento do real e, simultaneamente, como ponto de partida para novas proposições curriculares mais democráticas.

Portanto, as ações pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula observadas configuraram-se num caminho possível, na construção da ecologização dos saberes como ponto de partida. E na tentativa de construção do processo mais criativo, na perspectiva educacional de horizontalidade muito próximo ao que Freire (1996) indicava como prática específica para a EJA.

Mesmo considerando esse cenário promissor há que se afirmar que, as escolas de EJA observadas, ainda estão distantes do processo de emancipação social proclamada por Santos (2002), que diz respeito a uma variedade de aspectos de cunho econômico, político e social que interagem entre si; constituindo-se um conjunto de categorias de liberdades individuais e coletivas, que, de forma integrada, conduzirão a pessoa ao status de ser livre. Sendo a educação apenas uma política social, compreendemos que ela sozinha não dará conta da construção dessa emancipação social dos sujeitos.

Dessa forma, nas salas de aula observadas constatamos a presença do Ainda-Não, que está vinculado à *sociologia das emergências*, e substituem o vazio da inaceitação dos sujeitos no currículo, por um futuro próximo; no qual estarão presentes possibilidades plurais e concretas, que se vão construindo já nos dias atuais na perspectiva de uma tendência futura.

Esse Ainda-Não está inscrito num caminho das possibilidades incertas, mas nunca neutras. Essas incertezas fazem com que as mudanças tenham um elemento de surpresa que, ao mesmo tempo em que dilata o presente, contrai o futuro, tornando-o possível. Isso significa que, se desejamos reconhecer as experiências de emancipação social, precisamos associá-las à crítica; e à possível formulação de novas premissas epistemológicas que incorporem a validade e a legitimidade de diferentes saberes, práticas e modos de estar no mundo, superando a hierarquização.

E para finalizar, destacamos a relevância do Observatório Alagoano de Leitura na EJA como possibilidade de ressignificação do processo de *pesquisaformação* nas escolas da EJA em Maceió, que permitiu os diálogos e a construção de redes de conhecimentos no âmbito das ações que realizou, configurando-se para os/as envolvidos/as como espaço de reflexão sobre a prática pedagógica na EJA.

Para as professoras, segundo seus depoimentos, a *pesquisaformação* proporcionada no referido Observatório foi um processo formativo/dialógico que as possibilitou refletirem e

ressignificarem suas práticas a partir de suas identidades e das identidades dos estudantes. Entendemos, portanto, que traçaram um caminho na contramão do padrão hegemônico, ao trazerem as vozes dos estudantes e das professoras para as discussões. Ou seja, permitiram ouvir as vozes daqueles que, geralmente parecem invisíveis, inexistentes no processo formativo e, conseqüentemente, nos currículos escolares da EJA.

Nesse caminho, compreendemos que as discussões no/do/com Observatório levaram as professoras da EJA a perceberem-se enquanto construtoras de currículos inéditos juntos com os estudantes. Afirmamos que ambos aproveitavam as oportunidades e superavam a “cegueira” dos processos hegemônicos. Constatamos que as sessões de estudo e de reflexão do Observatório proporcionaram possibilidades das professoras superarem o fechamento disciplinar. O que, dentro de muitos espaços escolares da EJA, significa o fechamento responsável pela redução da realidade às realidades hegemônicas e canônicas.

Ao considerarmos as reflexões vivenciadas durante a pesquisa explicamos que, as professoras como artesãs de seus fazeres e investigadoras constantes da realidade, e os estudantes como sujeitos – se tornaram curiosos e críticos – assumiram o protagonismo nas salas de aula como construtores dos conhecimentos e de currículos.

Diante da experiência bem-sucedida desenvolvida no Observatório Alagoano de Leitura na EJA compreendemos que ele pode servir como parâmetro para ações oficiais de formação continuada no cotidiano escolar e, ressaltamos que é na profundidade dos cotidianos da EJA que os professores encontrarão as possibilidades de discutir temáticas e questões para a construção de currículos mais justos e democráticos.

O ideal é que as secretarias de educação em Alagoas assumam os cotidianos das escolas da EJA como lócus de formação, uma vez que necessitamos, na EJA, de um processo de formação problematizador; que busque a superação da monocultura do saber científico, com o intuito de resistir e combater à opressão e à exclusão impostas pelas propostas curriculares oficiais, que excluem os saberes dos/as estudantes e dos/as professores/as.

Que a escola da EJA seja compreendida como lugar de autorreflexão sobre saberes e formas de aprendizagens, com encaminhamentos para os estudos; lugar de emaranhados de culturas, de conhecimentos e de construção de práxis curricular de autotransformação. E que os currículos escolares da EJA deixem de ser concebidos como uma somatória de recortes da produção científica que proclama verdades absolutas e descontextualizadas, e passem a ser compreendidos como entrelaçamentos de conhecimentos ensinados nas salas de aula, e os conhecimentos oriundos da vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Plano Plurianual – 1996 -1999**, 1996.

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação** (PEE 1998-2007), 1998.

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação** (PEE 2005-2015), 2006.

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação** (PEE 2015-2025), 2015.

ALAGOAS. **Proposta pedagógica da educação de jovens e adultos**, SEE-AL, 2003.

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP & A, 2001, p. 91-108.

_____. **Imagens das escolas**. In: **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

_____. **Sobre redes de conhecimento e currículo em rede**. **Revista de Educação da AEC**. Brasília, v. 31, n. 122, p. 94-107, jan./mar.2002.

_____. GARCIA, Regina Leite (Org.). Et al. **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **As culturas de afro-descendentes em currículos na formação de professoras**. **EDT – Educação temática digital**. Campinas, v. 9, n. esp., p.149-161, out. 2008.

_____. **Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes e saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____; GARCIA, Regina Leite. Prefácio. Continuando a conversa, apresentando o livro. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; Perez, Carmen V.; OLIVEIRA, Inês B. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa - novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.** Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola.** Petrópolis: DP et Alii, 2009.

_____. (Org.). **Formação de professores: pensar e saber.** São Paulo: Editora Cortez, 2010.

_____. Dois fotografos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaçotempos de processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.** Petrópolis: DP et Alii/Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

_____; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

AMORIM, Maria Gorete. FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. MOURA, Tania Maria de Melo. **A educação de jovens e adultos em Alagoas: uma releitura das políticas e ações em âmbito governamental nas décadas de 1990 a 2000.** Pernambuco, 2007. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa>>. Acesso em:xxxxxxxxxxxx

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos ideológicos de estado.** 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

ARROYO, Miguel. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos.** São Paulo: Pioneira, 1986.

BITTAR, Ferreira Júnior. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular na escola cidadã.** Petrópolis: Vozes, 1981.

BONAMINO, Alicia; BRANDÃO, Zaia. Currículo: tensões e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 92, p. 16-25, fev. 1995.
BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Parecer nº11/2000, aprovado em: 10 mai. 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jul. 2000.

BRASIL. Resolução nº. 1/2000, aprovada em: 5 de jul. 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. 2. ed. Brasília, DF, 1997, MEC, 2ª ed. 2001.

CABRAL, Luiz Antônio Palmeira. **Planos de desenvolvimento de Alagoas. 1960-2000**.

CAVALCANTE, Valéria Campos. **Leitura na educação de jovens e adultos**: um estudo de eventos e práticas de letramento em salas de aula do 1º segmento. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A cultura do plural**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CORALINA, Cora. **Melhores poemas**. São Paulo: Global, 3ª edição, 2008.

CORREIA, Mailza da Silva. **A educação popular no Brasil Império**: as primeiras iniciativas de escolas noturnas em Alagoas (1870 -1889). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

COSTA, João Craveiro (1871-1934). **Instrução pública e instituições culturais de Alagoas e outros ensaios**. Coordenação editorial, apresentação de notas e biobibliografia por Elcio de Gusmão Verçosa e Maria das Graças de Lóiola Madeira. Maceió: EDUFAL, 2011.

COSTA, Maria Sílvia da. **Repensando o processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no município de Maceió**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2000.

FÁVERO, Osmar. (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera. In: OLIVEIRA, Inês. Barbosa. de; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina. Leite. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Os sujeitos praticantes dos currículos das escolas e a invenção dos currículos. In: GARCIA, Regina. Leite (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

_____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In.: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

_____. **“O sujeito e o poder”**. In.: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995.

_____. **Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Lúcia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. **Seguridad, território, población**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004b.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da liberdade**. São Paulo: Moraes, 1969.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

_____. **Educação e mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Sobre educação: diálogos (Paulo Freire e Sérgio Guimarães)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Nota Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A educação de jovens e adultos em Maceió - Alagoas: a experiência de uma década 1993 a 2003. In: MOURA; Tania Maria de Melo. (Org.). **A formação de professores para EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. MOURA, Tânia Maria de Melo. Educação de Jovens e Adultos em Alagoas – incursões na história das políticas – ações e concepções em âmbito governamental (1960-1980). In: **Educação como exercício da diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. GRACINDO, Regina Vinhaes, et al. (Orgs.). Brasília: ANPED-SECAD-MEC, 2007. V. 1.

FREITAS, Marinaide Lima de. Formação de professores-as: discutindo um antigo problema. In: **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA – referenciais teórico-metodológicos**. FREITAS, M. L. Q. e COSTA, A. B. (Orgs.). Maceió: MEC e UFAL, 2007.

_____. MOURA, T. M. M. Educação de jovens e adultos: uma releitura das políticas e ações. In: **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA – referenciais teórico-metodológicos**. FREITAS, M. L. Q. e COSTA, A. B. (Orgs.). Maceió: MEC e UFAL, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer. In: ALVES, Nilda.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

_____. **Ensaio de uma metodologia efêmera**: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

_____. 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.

_____. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.).

Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/ dos/com os cotidianos. Petrópolis: DPA, 2008.

_____. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 2, Agosto 2013. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. As práticas teóricas de professoras e professores das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar. **Revista Currículo Sem Fronteiras**. n. 2, p. 78-92, jul./ dez. 2007. Disponível em: Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Currículos em realização com os cotidianos escolares: fragmentos de narrativas imagens tecidas em redes pelos sujeitos praticantes. In: _____. (Org.). **Currículo e educação básica:** por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade:** Revista de ciências da educação, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007b. Disponível em: . Acesso em: 21 mar. 2012.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Editora Global, 2001.

IBIAPIANA, Ivana. et al.(Orgs.). **Pesquisa em educação:** múltiplos olhares. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

_____. LOUREIRO JR., E. e BRITO, F. C. O espelho da prática: reflexividade e videoformação. In: **Formação de professores:** texto & contexto. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico:** Paulo Freire e Mobral. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

KIDDER, Daniel P. **Reminiscências de viagens e permanências nas províncias do Norte do Brasil.** Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Universitária de São Paulo, 1980.

LIMA, Nilzete Souza Silva de. **Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió:** Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral, 1967-1985) e

Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Eduardo S. Por que falar das pedras? In: OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis: DP et Alii, 2010.

MARINHO, Paulo e FREITAS Marinaide. Cultura organizacional escolar e profissional docente: contributos teórico-epistemológicos. In: Denise Lopes, Inês Barbosa de Oliveira, Marinaide Lima de Queiroz Freitas (Orgs.). **Educação continuada, currículo e práticas culturais**. Rio de Janeiro: Editora Petrus LDT. 2016.

MACEDO, Roberto Sidney. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação de Maceió. **Plano Municipal de Educação – 2011**.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, 6ª ed. 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MOURA, Tânia Maria de Melo; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A educação de jovens e adultos em Alagoas: incursões na história das políticas-ações e concepções em âmbito governamental (1960-1980). **Relatório de pesquisa CNPq**, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

MOURA, Tania Maria de Melo. Evolução histórica das concepções sobre alfabetização de adultos. In: **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. 3. ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

OLIVEIRA, Inês B. A produção cotidiana de alternativas curriculares: memórias e imagens docentes contam suas histórias. **Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq**, Rio de Janeiro, UERJ, 2001.

_____. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP & Alii, 2003.

_____. **Boaventura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DPA, 2008.

_____. A formação das subjetividades democráticas no cotidiano. In: **Democracia no cotidiano da escola**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

_____. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP & Alii, 2012.

_____. Currículo e processos de aprendizagem ensino: políticas práticas educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

QUEIROZ, M. L. **Letramento**: as marcas de oralidade na escrita de alunos jovens e adultos, 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. São Paulo; Campinas: Ação Educativa/Papirus, 1999.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Portugal: Whitebooks, 2014.

ROCHA, Adriana Rocely Viana da. **A rede temática do II segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Maceió**, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo. Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **Formação inicial e continuada do professor da EJA: práticas e saberes gerados entre universidade-escola.** n. 17, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. [Sociedade-providência ou autoritarismo social?](#) **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 1991.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. [Los nuevos movimientos sociales](#), **Revista del Observatorio Social de América Latina/OSAL**, 2001.

_____. [Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências](#), **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2002.

_____. **Reinventar a democracia.** 2ª ed. Lisboa: Gradiva, 2003.

_____. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-82.

_____. [Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes](#), **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2006.

_____. **A gramática do tempo.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Epistemologias do sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2010a.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; Meneses, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, p. 31-83, 2010b.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **Construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVA, Jailson Costa da. **O Mobral no sertão alagoano**: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes Soares. A educação de jovens e adultos. Momentos históricos e desafios atuais. In: **Presença pedagógica**. v. 2, n. 11 set/out de 2001.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. LESSARD, Claude. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TERZI, Sylvia Bueno e GRAZIELA, Luzia. A identificação do cidadão no processo de letramento crítico. In: **Perspectiva**, v. 24, nº 24, 2006 – UFSC – Florianópolis.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas: História, histórias**. Maceió: EDUFAL, 1997.

_____. **Caminhos da educação em Alagoas**: da colônia aos dias atuais. Maceió/São Paulo: Catavento, 2001.