
**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CONTEXTOS DE
ESCOLARIZAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS
EMANCIPATÓRIAS**

Elizabete Carlos do Vale
UEPB/UERJ
elisabete.vale1@gmail.com

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no atual contexto histórico vem passando por intensas mudanças relacionadas a concepções e práticas que resultam na reorganização, ampliação e na configuração de novos sentidos, envolvendo práticas e ações educativas amplas e ações de escolarização. No que se refere às ações da EJA no espaço escolar, existe uma diversidade de práticas pedagógicas em que os conhecimentos produzidos no cotidiano da sala de aula vão além do que é instituído ou prescrito pelos currículos. Apoiada em Oliveira (2003), parto do pressuposto de que professores e alunos tecem, nos cotidianos das práticas de EJA, “saberes/fazer”, especialmente em seus currículos praticados, comumente invisibilizados e silenciados, práticas educativas emancipatórias para além das forças reguladoras das normas. (OLIVEIRA, 2003). Com essa perspectiva, proponho-me a discutir o que venho considerando como práticas educativas emancipatórias a partir do diálogo que busco estabelecer entre as idéias de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, os quais refletem sobre a educação enquanto possibilidade de práticas educativas emancipatórias. A prática educativa dialógica, problematizadora, como proposta por Freire, bem como a valorização de experiências diferenciadas propiciadoras de diálogos e conflitos que permitem a superação da monocultura do saber como proposta por Santos são dimensões que apontam para práticas educativas emancipatórias.

Neste sentido, apresento aqui, um recorte da minha pesquisa de doutorado¹ em andamento sobre a EJA enquanto possibilidade constituinte de práticas educativas emancipatórias. A questão central da pesquisa envolve indagações no intento de compreender quais significados são atribuídos às práticas de EJA por professores e alunos dessa modalidade educativa, bem como perceber quais aspectos dessas práticas apresentam-se como perspectivas de uma educação emancipatória. Nesta pesquisa, escolhi compreender as práticas de EJA da Escola de Ensino Fundamental e Médio Sólon de Lucena, situada em Campina Grande/PB, instituição que oferta esta modalidade educativa (EJA) desde o ano de 2003, atendendo alunos do Ensino Fundamental II e Médio.

Entendo que buscar compreender as possibilidades emancipatórias da EJA nos contextos de escolarização, exige, do ponto de vista teórico-metodológico, um “mergulho nos cotidianos” das práticas de EJA, e um adentrar em vários campos de estudo que envolvem essa temática. A opção pela perspectiva metodológica da pesquisa com os cotidianos justifica-se por ajudar-me a compreender o cotidiano escolar não como um lugar de mera repetição, de reprodução de regras e imposições do sistema de ensino (OLIVEIRA, 2003), mas como um espaço/tempo complexo, que é constantemente reinventado por seus praticantes (CERTEAU, 1994).

Assim, em meio a algo extremamente novo pra mim – pesquisa com os cotidianos - deparava-me com a seguinte angústia: o que vou observar no cotidiano das práticas dos professores é algo que já sei, é algo que se passa todos os dias, é monotonia, é repetição. Qual a importância de pesquisar algo já sabido? Ao mesmo tempo, questionava-me: mas, cotidiano é apenas repetição? É mesmice? Procurando entender melhor o que é cotidiano, bem como, desconstruir minha compreensão extremamente cartesiana, através da qual entendia que o melhor modo possível de se organizarem pessoas e coisas era atribuir-lhes um lugar, um papel e produtos a consumir, aprendi com Michael de Certeau (2008) que:

O Cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), 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. [...] É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta “não história”, como o diz ainda A. Dupont. “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível...”. (CERTEAU, 2008, p. 31).

Ou seja, compreender o cotidiano não como um lugar de mera repetição, mas, de invenção dos seus praticantes, invenção essa que se dá graças ao que Certeau (1994) 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. Mas, como perscrutar as “peripécias” do cotidiano? Qual metodologia é mais apropriada para o estudo com os cotidianos? Para Esteban (2003), a dinâmica da pesquisa com os cotidianos é marcada por incertezas e riscos, pois as metodologias que vão sendo esboçadas não definem etapas, procedimentos, instrumentos e teorias que mostrem o caminho seguro. Entretanto, a autora pondera que o fato de a pesquisa com os cotidianos ser marcada por incertezas e riscos não significa a inexistência de um referencial teórico-metodológico que oriente a condução

rigorosa e responsável do processo de pesquisa e o compromisso com os resultados apresentados, mesmo que parciais e provisórios. Esses aspectos exigem do pesquisador, como enfatiza Oliveira (2008), a compreensão de que a realidade é múltipla, enredada, imprevisível, singular, o que requer do pesquisador a modificação dos hábitos e modos de pesquisar e de “fazer a leitura” dos dados. Desse modo, tal qual instiga o “paradigma indiciário” de Ginzburg (1989) estou buscando, a partir das sutilezas da realidade cotidiana das práticas de EJA, garimpar alguns indícios, rastros ou pistas que me indiquem a existência de possibilidades emancipatórias, inventivas e libertárias em meio às ações cotidianas dos professores e alunos em suas práticas educativas.

Vale salientar que os dados apresentados no momento, foram obtidos junto à direção da escola e aos professores de matemática, biologia, física e química que atuam no ensino médio na EJA. São dados parciais, praticamente incipientes, já que a pesquisa está em fase de execução. De acordo com informações prestadas pela Diretora da Escola, as atividades de EJA vêm se desenvolvendo desde o ano de 2003, com as séries correspondentes ao ensino fundamental e ensino médio. No início deste ano letivo (2010), a Escola contava com 14 turmas de EJA, sendo 08 turmas de ensino fundamental (02 por série) e 06 do ensino médio (02 por série), entretanto, ainda de acordo com a diretora, ao fechar o processo de matrícula do segundo semestre de 2010, constatou-se uma diminuição no número de matrículas e de turmas. Atualmente há 10 turmas: 05 do ensino fundamental e 05 do ensino médio (1º ano - 02 turmas; 2º ano - 02 turmas e 3º ano 01 turma).

Buscando compreender quem são os professores de EJA (ciências/matemática) da referida escola, constatei o seguinte: são 02 professores de matemática (um é mestre em educação pela UFPB e o outro está concluindo este ano, o mestrado em ensino de ciências e matemática da UEPB); 01 professora de biologia (está concluindo, este ano, o curso de especialização em educação de jovens e adultos pela UFPB/IFPB); 01 professora de física (licenciada em física pela UEPB, cursando uma disciplina como aluna especial no mestrado de ensino de ciências e matemática da UEPB) e 01 professora de química (licenciada em química pela UEPB). No que se refere aos alunos, as informações obtidas a partir de entrevistas e conversas informais com os professores e com a diretora da escola, e de consulta aos diários de classe, são as seguintes: a média de idade da grande maioria dos alunos fica entre 20 e 30 anos de idade. De acordo com os professores e a diretora, grande parte são

alunos jovens trabalhadores: trabalham no comércio informal (shopping popular e feira central) e empregadas domésticas; outros, são alunos, que com reiteradas histórias de reprovação no ensino regular, portanto, com graves distorções série/idade, vão para EJA no intuito de concluir, de forma rápida, o ensino médio; a minoria é composta por pessoas com mais idade (mulheres principalmente), que, ao voltar a estudar, buscam principalmente o resgate da auto-estima. O que pode constatar nas conversas informais com alunos é que as motivações e interesses são bastante diferentes e diversificados, como: apenas concluir o ensino médio (para ficarem aptos a participar de concursos públicos ou para tentar emprego no mercado formal); fazer vestibular e prosseguir os estudos; ajudar os filhos nos “deveres de casa”, dentre outros.

Tais dados apontam para a redefinição nas práticas de EJA que tem como marca central a presença cada vez maior de jovens, dada a expansão do atendimento dessa modalidade educativa. Para Haddad e Di Pierro (2000), esses dados demonstram que o desafio da expansão do atendimento na EJA já não reside apenas na população que jamais foi à escola, “mas se estende àquela que freqüentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida” (p. 116).

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem fatores relevantes a direcionar os adolescentes e jovens para a EJA, que nela chegam com maiores expectativas que os adultos mais velhos, no intento de prolongarem a escolaridade pelo menos até o ensino médio, e, assim, melhor inserir-se no mercado de trabalho (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001). Esses aspectos resultam num rejuvenescimento e numa heterogeneidade cada vez maior da população atendida em programas de EJA, complexificando e trazendo mais desafios às práticas pedagógicas nessa modalidade educativa. A narrativa da professora Helena, da escola *lócus* da pesquisa, enfatiza esse aspecto:

Na minha turma, eu tenho alunos jovens que pelo fato de já ter tido repetência diversas vezes, procuram a EJA por ser mais fácil e mais rápido pra concluir. Têm outros que trabalham o dia todo e que precisam ter pelo menos o ensino médio pra ter mais chances de continuar no mercado de trabalho. Tenho um aluno que tem uns 60 anos de idade e trabalha na CAGEPA (Companhia de Águas e Esgoto da Paraíba) e que precisa concluir o ensino médio, disse ele que a empresa exige. Então ele diz: “professora ajude aí, eu preciso terminar esse curso”. Tem senhoras que querem aprender pra melhor “se virar” no di-a-dia, acompanhar melhor a aprendizagem dos

filhos... Assim... Então a gente tem alunos com os mais diferentes interesses, dificuldades e necessidades de aprendizagem. E aí é muito difícil lidar com isso, por que a gente não tem acompanhamento pedagógico, não tem curso de formação pra poder atuar na EJA.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) imprimiram mudanças conceituais significativas na EJA, principalmente no que se refere ao alargamento do tipo de oferta de programas. Se por um lado houve ampliação na conquista do direito, por outro a EJA acabou convertendo-se em mecanismo de aceleração de estudos para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular. Estudos de Haddad e Di Pierro (2000) apontam que há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos dos programas de EJA eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que não tinham tido oportunidades escolares. É a partir da década de 1980 que os programas de EJA passam a acolher jovens de origem urbana, que têm como marca uma trajetória escolar mal-sucedida. A relação desses dois grupos com a escola é bastante diferente. Enquanto o primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural, o segundo é motivado por uma perspectiva mais pragmática. “Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.127). Esse aspecto fica bastante evidenciado na fala da professora Vânia, que afirma:

É muito difícil trabalhar com EJA, primeiro que não é oferecida condição nenhuma, você trabalha com a cara e a coragem. Segundo, você tem uma maioria de alunos que não quer nada, ou melhor, querem apenas o certificado de conclusão do ensino médio, não querem saber de aprender, querem apenas notas. Claro que tem alunos que querem alguma coisa, querem continuar nos estudos, fazer vestibular, mas, é uma minoria. Desse jeito fica muito difícil, sabe... A gente não tem ajuda de nada, de ninguém, nem da escola, nem da secretaria de educação, de ninguém mesmo, isso mata a gente viu!

Esses aspectos trazem à tona a reflexão sobre a reconfiguração da EJA, cuja prática educativa tem se caracterizado pela presença marcante de jovens de origem urbana, envolvidos em atividades de trabalho e lazer e mais relacionados com a sociedade letrada (OLIVEIRA, 2005). Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem remete à compreensão da EJA primordialmente como uma questão de especificidade cultural na qual, o que define os sujeitos inseridos em processos de escolarização não é apenas a especificidade etária, mas, prioritariamente, o traço cultural, a sua condição de excluídos da escola regular.

Entretanto, conforme afirma Oliveira (2007), nas propostas e na maioria das práticas de EJA, a compreensão sobre os sujeitos que a compõe reflete principalmente uma certa tentativa de homogeneização, em conformidade com propostas gerais para este grupo, como se o mesmo fosse universal, mantendo-se a lógica dos currículos da escola regular, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola, não incorporando as experiências e vivências sociais e culturais dos educandos.

No processo de investigação, percebi que esses aspectos parecem ser um desafio constante às práticas cotidianas dos professores de EJA, conforme afirma o professor Edilson: “Olha, como a gente não tem nenhum apoio ou orientação pedagógica, nem material didático específico pra esse público, então a gente tem que se virar pra dá conta das aulas tentando adaptar os conteúdos do ensino médio regular para a EJA”. Outro desafio enfrentado no cotidiano das práticas de EJA está relacionado à questão do tempo. Para a professora Helena, o pouco tempo para as aulas (2 horas aulas por semana) e a quantidade de conteúdos propostos dificultam o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas: “Até pra fazer uma aula diferente fica difícil, a gente tem pouquíssimo tempo pra trabalhar uma quantidade enorme de conteúdos. E também, a maioria dos alunos é tão acostumada com a aula tradicional que quando se tenta fazer algo diferente eles acham que são perdendo tempo”.

É possível perceber que as questões levantadas pelas professoras são de fato tensões fortes em relação à organização, acompanhamento pedagógico e desenvolvimento das atividades de EJA. A EJA apresenta-se como um apêndice da escola na qual é comum a rotatividade dos professores, tal rotatividade tende tanto a desfavorecer a efetivação de um sentimento de pertença dos mesmos à EJA, bem como, comprometer o bom desenvolvimento das atividades uma vez que a responsabilidade pelas mesmas recai apenas sobre os professores. A pouca atenção dada à EJA – seja tanto pelas instâncias administrativas do município, quanto pelas construções cotidianas emergentes das práticas docentes dentro da escola – termina por reforçá-la como educação inferior, de segunda classe destinada apenas a corrigir falhas e tamponar carências do sistema educativo.

A partir desses aspectos indago-me: é possível a existência de práticas educativas com possibilidades emancipatórias dentro de uma realidade escolar tão adversa, onde a EJA, mesmo tendo como foco o cânone da escola regular com seus tempos, espaços e currículos rigidamente delimitados, é tratada como educação de segunda classe? Acreditando que sim,

me apoio em Oliveira (2003) quando ela afirma que captar a complexidade e a riqueza desses processos exige outra postura que não a dos comodismos fatalistas. Exige entender que nem sempre propostas pedagógicas de tom mais regulatório implicam, necessariamente, em práticas regulatórias, assim como nem sempre propostas de inspiração emancipatória, garantem por si só, práticas emancipatórias. Desse modo, entendo que os professores de EJA, mesmo convivendo com complexas adversidades no seu fazer educacional, criam no cotidiano das suas práticas saberes e tecem currículos para além do que é definido, para além do que é prescrito. Ou seja, existem conhecimentos que são da ordem de experiências engendradas em táticas singulares presentes nas ações cotidianas do professor. Conhecimentos esses, entendidos no sentido ceriteuniano como “artes de fazer” (CERTEAU, 1994).

A idéia da escola como espaço de produção de sentidos e de possibilidades emancipatórias é central nas reflexões de Freire. Para Freire, a escola não é boa, nem má em si, depende de a serviço de quem ela está no mundo, é preciso saber quem ela defende. A partir dessa reflexão sobre a escola e o seu papel, Freire (2001, p.135) nos instiga a pensar em nossas práticas pedagógicas, colocando, entre outras questões: Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber da experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? Desse modo, para além de processos de reprodução da ideologia dominante vivenciados no interior da escola, esta pode, no entender de Freire, configurar-se como um espaço democrático privilegiado da ação educativa possibilitando aos sujeitos construir suas próprias vozes, desenvolverem subjetividades democráticas e validarem suas experiências.

A educação para a emancipação, na perspectiva freireana, tem, como referência central, um processo pedagógico coerente, baseado numa pedagogia do diálogo e da problematização. Um processo pedagógico implicado no fomento de um respeito fundamental entre os sujeitos envolvidos na ação educativa e no entendimento de que homens e mulheres se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, e que “o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa”. (FREIRE, 2000, p. 79). A dialogicidade é um convite constante para o repensar e o refazer das nossas práticas pedagógicas e para o entendimento de que os

processos dialógicos são essenciais na construção das subjetividades. Nesse sentido, a educação dialógica numa perspectiva emancipatória defendida por Freire seria uma:

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

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

Um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submeta a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções. (SANTOS, 2009, p. 19).

O conflito como elemento essencial do projeto educativo emancipatório, proposto por Boaventura Santos (op.cit.), tem, como perspectiva, desestabilizar e vulnerabilizar os modelos epistemológicos dominantes. Desse modo, um projeto educativo emancipatório oferece visibilidade a uma pluralidade de saberes considerados válidos, promovendo tanto a valorização de diversas formas ou tipos de conhecimentos, quanto o reconhecimento de culturas tidas como inferiorizadas. No entender de Oliveira (2009), para pensar um projeto pedagógico emancipatório, as concepções de Boaventura Santos sobre as sociologias das ausências e das emergências, oferecem significativa fundamentação epistemológica. A sociologia das ausências seria “um procedimento sociológico que visa à superação das não-existências produzidas pela modernidade em virtude de suas lógicas monolíticas, tornando-as crescentemente visíveis por meio de determinados procedimentos de desinvisibilização”. Já a sociologia das emergências, “Consiste na amplificação simbólica de sinais, pistas, tendências

latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita à compreensão como à transformação do mundo”. (SANTOS, 2009b, p. 42). Nesse sentido, a possibilidade do projeto educativo emancipatório tem como objetivo principal “recuperar a capacidade de espanto, de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” (SANTOS, 2009a, p. 18).

No intento de compreender como as práticas pedagógicas dos professores são indicativas ou apontam para a possibilidade de vivência de práticas emancipatórias no cotidiano escolar da educação de jovens e adultos, apresento narrativas das professoras Ana, Helena e Ivone sobre suas práticas pedagógicas. Conversando com as professoras sobre o que elas mesmas priorizam, quando definem os conteúdos a serem trabalhados nas suas aulas, percebi perspectivas bastante diferentes. Há, por parte da professora de Vânia, uma forte preocupação em trabalhar conteúdos que “caem no vestibular”: “Eu tento focar os pontos básicos mesmo, até por conta do tempo. A gente tem muitos alunos que tão aqui pra pegar o diploma, mas tem outros que querem continuar os estudos, fazer vestibular, então eu me preocupo com esses, porque quer queira quer não esse aspecto é importante”. Acredito que aspectos como a compreensão da EJA, como reposição da escolaridade perdida, e o entendimento da aprovação no vestibular, como critério de eficácia do ensino, contribuem para o modo como a professora orienta sua prática pedagógica, uma vez que esta considera como conteúdos relevantes “certos recortes do acervo de conhecimentos acadêmicos sistematizados e ordenados pelas disciplinas científicas ao longo da história e socialmente valorizados. (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p.74).

Já a professora Helena, afirma que ao definir os conteúdos, tem a preocupação de que os alunos não deixem de ver determinados conteúdos e conceitos da física considerados importantes.

Considero como importantes conteúdos como energia, a questão de força, leis de Newton, mecânica, máquinas térmicas, saber o princípio de funcionamento de uma máquina térmica. Deixo um pouco de lado a cinemática, porque envolve muito essa questão de gráficos, matemática, os alunos têm muita dificuldade em matemática. Então penso, ora os alunos que vem pra EJA já têm grandes dificuldades, se a gente não motivar se não procurar trabalhar os conteúdos de maneira menos chata, se a gente for trabalhar uma coisa que eles não se interessem, então eles terminam se desestimulando e pulando fora. (Profª. Helena)

Quando questionada sobre o que leva em conta ao trabalhar os conteúdos, afirma: “Eu me preocupo em discutir com eles que os conhecimentos científicos estão presentes no

dia-a-dia, que é importante aprender, entender esses conhecimentos, ficar por dentro das coisas, saber em que esses conhecimentos podem ajudar na construção da cidadania, que aprender física não é só pra vestibular”. Tais palavras da professora me remetem às considerações de Oliveira (2003, p. 87), que discute a idéia da sensocomunicação da ciência a partir de Santos (1996), e, ao remeter essa reflexão para o processo educativo, entende que se pode chegar “ao reconhecimento dos conteúdos escolares não como um fim em si mesmo, mas como um meio de ampliação dos modos de compreensão do mundo, potencializando a intervenção sobre ele e capacitando a ação política e social emancipatória”.

Sobre os saberes/fazeres pedagógicos cotidianos, percebo, na narrativa das professoras, a preocupação em recontextualizar os conteúdos. Isto se faz no sentido de promover a aproximação destes às situações de vivência dos alunos, fomentando uma abordagem dialógica e problematizadora numa perspectiva freireana, na medida em que ambicionam o envolvimento e participação dos alunos, na busca de entendimento dos conhecimentos trabalhados. Como relatam as professoras:

Como a gente não tem material didático voltado para a EJA, aí o jeito é ir adaptando. Então eu pego um livro didático que é do ensino médio regular, certo que muitas vezes não interessa a eles, vou tentando contextualizar, trabalhar o que acho que é importante e interessante pros alunos, por que se não for interessante pra eles não vai, não evolui. (Prof^a. Vânia)

Eu tô sempre procurando um jeito de melhorar, de tornar as aulas mais interessantes, por que tem conteúdos que são mais difíceis, tem muita matemática. A matemática é necessária, mas eu tô tentando trabalhar os conteúdos sem matematizar tanto. Quando o aluno de EJA vem pra escola, pra sala de aula, ele já vem cansado ou desestimulado, então, ele permanece na sala de aula se aquilo interessar a ele, até porque não tá ali obrigado. Então eu faço muito trabalho de grupo por dois motivos: primeiro como os alunos têm muita dificuldade, não tem tempo pra estudar, eu faço trabalho de dupla na sala de aula, porque os que sabem mais um pouco ajuda os que têm mais dificuldades, então eu percebo que eles se envolvem mais, são solidários e segundo porque como quase não tem material didático, muitas vezes eu que trago, tirando dinheiro do bolso, então não dá pra todo mundo. (Prof^a. Helena)

Olha, eu puxo pra eles o dia-a-dia, por exemplo, quando o assunto é mistura peço pra trazerem vidrinhos com mistura homogênea, heterogênea... Então, tudo que eu vou falar eu puxo pra realidade deles, para o dia-a-dia deles. Quando eu trago um texto, vamos supor, sobre a água que é uma coisa que ta no dia a dia deles, de todo mundo, eu busco discutir sobre a importância da água, como eles vêem a questão da água como orientam a família no uso adequado da água, e, dessa forma conscientizar que devemos economizar água. Tento saber o ponto de vista deles, trabalhar com textos que facilitem a participação deles sabe! (Prof^a Ivone)

Entendo que, mesmo convivendo com complexas adversidades os/as professores/as cotidianamente produzem saberes e tecem currículos para além do que é definido, do que é prescrito oficialmente como currículo. Há uma preocupação em recontextualizar os conteúdos, aproximando-os de situações vividas pelos alunos, a partir de uma abordagem dialógica e problematizadora, numa perspectiva freireana, na medida em que possibilitam o envolvimento e participação dos alunos, na busca de entendimento dos conhecimentos trabalhados. Desenvolver uma prática educativa nessa perspectiva exige que, no cotidiano da sala de aula, o professor perceba, constantemente, as conexões existentes e possíveis entre o universo cultural dos alunos de EJA, com toda sua diversidade e diferenças (vozes, identidades, subjetividades, dificuldades de aprendizagem, etc.) e o universo da cultura escolar. Isso requer do professor, conforme alerta Paulo Freire, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiando-o a ultrapassar a noção de transmissor de informações.

Por fim, entendo que a preocupação com uma prática educativa dialógica, problematizadora como proposta por Freire, bem como a valorização de experiências diferenciadas propiciadoras de diálogos e conflitos, que permitam a superação da monocultura do saber, como proposta por Santos (op.cit.), estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras, mesmo que implicitamente ou de maneira não claramente planejada, na medida em que desenvolvem ações que buscam por um lado, romper com a lógica de inculcação, submissão e dominação da educação bancária, e por outro, efetivar práticas que privilegiem a ação dos sujeitos, a partir da problematização dos conteúdos, da ampliação do diálogo, da comunicação e da emancipação social. É fundamental que tais práticas sejam potencializadas, de modo a contribuir para o repensar dos processos de formação dos professores e das próprias práticas de EJA.

¹ Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

BIBLIOGRAFIA:

CERTEAU, Michael de. **A Invenção do cotidiano: 1. artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. GIARD, Luce. MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DI PIERRO, M^a Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cad. CEDES, v.21, n° 55, p. 58-77, nov.2001.

ESTEBAN, M^a Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In.: GARCIA, Regina L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. 2ª Ed. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, M^a Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, mai-ago, n° 14, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, I. Barbosa. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Pedagogia do conflito: escola e democracia sob as lentes da sociologia das ausências. In: FREITAS, Ana Lúcia S. MORAES, Salette C. **Contra o desperdício da experiência**: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes editora, 2009.

OLIVEIRA, Marta K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura. e MENESES, M^a P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra/Portugal: Edições Almedina, 2009b.

STRECK, D. REDIN E. ZITKOSKI, J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.