

CURRÍCULOS PRATICADOSPENSADOS NOS COTIDIANOS DA EJA: condições e procedimentos de tradução

CURRICULUM PRACTICESOFTHEENVISIONED IN THE ROUTINE OF YOUNG AND ADULT EDUCATION (EJA): conditions and procededures of translation

Francisco Canindé Silva¹

Resumo: O que acontece nos cotidianos escolares, nas relações entre professores e estudantes, a maneira como constroem conhecimento, afetividades e interagem nos espaços-lugares de uso diário, é sempre mais amplo e possível do que verticalmente estabelecem os currículos prescritos. Compreender como são *praticadospensados* estes diferentes currículos nos cotidianos da educação de jovens, adultos e idosos, e de como praticantes desta modalidade educativa resistem a lógica monocultural de conhecimento e re-ligam saberes, criando táticas operacionais de aprendizagem, constituem objetivos deste trabalho. A compreensão dessa realidade – existente-possível, vincula-se aos estudos acerca do pensamento complexo, das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos e de reflexões acerca da sociologia das ausências e das emergências. Assim, um *mergulho profundo nos cotidianos* de professores desta modalidade educativa se caracterizou procedimento metodológico indispensável para que fosse possível conhecer, desde dentro, como estes professores enfrentam as condições postas pela realidade do conhecimento curricular hegemônico e quais procedimentos de tradução vêm-se produzindo nas interações que mantêm com o grupo. O enlace das diferentes práticas curriculares revelou indícios de luta, de resistência e de criatividade, específicas de processos educativos democratizantes, contribuindo com o debate no atual contexto das reformas políticas em educação, e na maneira de como os saberes produzidos na EJA não partem da premissa de um conhecimento geral e nem de uma ignorância geral.

Palavras-chave: Currículos *praticadospensados*. Educação de jovens e adultos. Cotidianos.

Abstract: What happens in the school routines, in the teachers and students relation, the way they construct knowledge, affectiveness and how they interact in spaces-places in the daily use, it is always larger than possible that what is vertically established in the curriculum prescribed. To comprehend how are the *practicesoftheenvisioned* in this different curriculum in the daily education of Young and Adults education, and elderlies, and how the practioners of this educative modality resist the logic monocultural of knowledge and re-start knowledges, creating operational learning tatics, it comprehends objectives of this work. The comprehension of this reality preset-possible, it links itself to the studies about the complex thinking, of the research *nosdoscom* the daily the reflections about the sociology of the absences and emergencies. Thus, a deep dive in the daily routine of the teachers in this educative modality has characterized itself as indispensable methodological procedure so that it Will be possible to know, since inside, how these teachers have faced the established conditions by reality of the curricular hegemonic knowledge and what translation procedures have been produced in the interactions which maintain with a group. The linkage in the different curriculum practices has reaveld evidences of fight, of resistance and creativity, specific educative processes democratizing, contributing with the debate in the nowadays context of educational political reform, and in the way how knowledge produced in the EJA do not come from the premise of a general knowledge, neither general ignorance.

Keywords: Curriculum *practiceoftheenvisioned*. Young and adult education. Routines.

¹Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Poseduc da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: <caninprof@hotmail.com> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6217-3693>>

1 INTRODUÇÃO

A reflexão proposta neste texto se insere nas discussões realizadas em torno de currículos *praticados/pensados*² (OLIVEIRA, 2003; 2012) na educação de jovens e adultos, especificamente nos contextos que envolvem saberes-fazer docentes tecidos nos cotidianos dessa modalidade educativa³. Diferentemente do que recomendam as propostas normatizadoras de currículos, nas relações estabelecidas cotidianamente entre os *praticantes/pensantes* da escola são construídas diferentes maneiras de *aprenderensinar* (ALVES, 2008) que não somente atendem as expectativas deste público em relação à formação acadêmica, como também potencializam outras redes de saberes-fazer-poderes.

As maneiras de *aprenderensinar* às quais me refiro são continuamente tecidas nos cotidianos escolares, como caças não-autorizadas (CERTEAU, 2011) que a lógica hegemônica do conhecimento mecânico, pela soberania e arrogância que a articula, invisibiliza e inferioriza nas relações de disputa e de reconhecimento social.

O modo organizativo disciplinar como tradicionalmente o currículo escolar vem se organizando não propõe um diálogo a partir de suas especificidades. Contrariamente, compartimentaliza saberes e fragiliza a criatividade dos seus praticantes – adolescentes, jovens, adultos e idosos – que têm por suas trajetórias, experiências a serem compartilhadas e re-ligadas às vivências escolares.

Reconhecer essas práticas não-autorizadas como práticas existentes-possíveis (SANTOS, 2009) vem exigindo que se faça deslocamentos teórico-epistemológicos e metodológicos de pesquisa, a fim de melhor capturá-las e traduzi-las em suas totalidades abertas.

A esse respeito, os estudos *nos/dos/com* (OLIVEIRA, 2012) os cotidianos têm possibilitado, ao modo de quem aprende com o mergulho profundo (ALVES, 2008) que faz em suas realidades, múltiplas maneiras de construção de conhecimento prudente para uma vida decente, como ensina Santos (2009).

Neste sentido, estabeleço como objetivo de trabalho compreender como são *praticados/pensados* os currículos nos cotidianos da educação de jovens e adultos, e de como praticantes desta modalidade educativa resistem, re-ligam saberes, criando táticas operacionais de aprendizagem para o enfrentamento de situações-problemas que geram exclusão social, a partir da negação de direitos.

Para problematizar esta ideia de currículo na educação de jovens e adultos, estabeleço como parâmetro de discussão algumas questões sobre as quais discorro com maior profundidade ao longo do texto: o que compreendo por currículos *praticados/pensados*? Como capturá-los e traduzi-los em currículos de resistência e emancipação social? Como as experiências (saberes-fazer-poderes) dos praticantes – professores e estudantes, todos jovens e adultos pode virar currículo (PAIVA, 2004)?

A reflexão pujante de práticas curriculares não-autorizadas, capturadas por meio do mergulho profundo em cotidianos da educação de jovens e adultos⁴ e da revisão de literatura feita acerca de epistemologias democratizantes de conhecimento social se constituem campo metodológico coerente com a proposta de pesquisa.

Deste modo, apresento em diferentes momentos-movimentos reflexões que articulam *prácticateoriaprática* (ALVES, 2008) enquanto inteligências que traduzem diferentes currículos

² O uso dessa grafia (junto e em itálico) e de outras semelhantes ao longo do texto, aprendida com as professoras Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves, expressa um movimento e entendimento epistemológico dos estudos dos cotidianos que rompe com o modo mecânico e dicotômico criado pela ciência moderna de analisar a sociedade.

³ Refiro-me a modalidade educativa, como um modo próprio de fazer a educação básica, modo esse determinado pelos sujeitos que ela recebe: jovens, adultos e idosos (PAIVA, 2007)

⁴ As observações realizadas com o mergulho nos cotidianos da educação de jovens e adultos não revelam e nem comprometem a identidade pessoal e profissional dos indivíduos, *praticantes/pensantes* de currículos.

praticadospensados na educação de jovens e adultos para além da normatização e como espaço-tempo de emancipação social.

As abordagens epistemológica e social que vêm fundamentando a ideia de currículos *praticadospensados* traduzem a seu turno outras possibilidades de construção curricular, para além dessa dicotomia, e revelam outras condições e procedimentos de tradução.

2 CURRÍCULOS PRATICADOSPENSADOS EM EDUCAÇÃO: espaço-tempo de conexões, invenções e da complexidade.

Considerando os contextos social e epistemológico que articulam essa discussão acerca de currículo na educação de jovens e adultos, o campo das práticas pedagógicas cotidianas produzido por professores, estudantes e envolvidos direto com a modalidade educativa revela-se espaço-tempo de democratização de saberes e de emancipação humana, portanto, de currículos *praticadospensados*.

Pensar currículo, a partir do campo das práticas pedagógicas cotidianas, sem excluir seus fundamentos implica entendê-lo como conjunto emergente e infinito de criações decorrentes de múltiplas interações que *praticantespensantes* estabelecem ao longo de suas trajetórias sociais, escolares e formativas. Assim, tudo aquilo que é *praticadopensado* por professores e estudantes no cotidiano das escolas, articulado aos conteúdos, programas e propostas oficiais de ensino e de aprendizagem ou para além destes, se constitui como currículo. Logo, não existe um único currículo a ser seguido, trabalhado e reconhecido, mas currículos que se tecem na conexão entre diferentes saberes.

A problemática decorre do contexto *prácticoteóricoprático* (ALVES, 2008) de como nessa modalidade educativa os currículos são *praticadospensados*, reconhecendo que esse é um campo de tensões e conflitos onde se travam várias lutas, perspectivas, aspirações e objetivos de escolarização e formação.

A saber, os currículos na educação de jovens e adultos têm sua gênese nas trajetórias percorridas por esta modalidade educativa ao longo da história, mas, especificamente, situam-se no atual contexto da sociedade brasileira, onde a diversidade cultural, as formas de organização econômica, as tecnologias da comunicação e da informação têm redefinido práticas sociais humanas, colocando em pauta, costumes, formas de viver e conviver no mundo.

Os contextos que elaboram e de certa maneira impõem aos diferentes sujeitos novos usos sociais de linguagem, comportamentos, interesses e práticas se liquefazem nos processos educativos exigindo de seus formalizadores e formadores sua inclusão por um lado, ou por outro o seu confronto.

As leituras de mundo (FREIRE, 1994) dos jovens e adultos se traduzem, nestes espaços-lugares, em expectativas de aprendizagem ampliada, podendo ser consideradas potencialmente possíveis pelos professores e pela proposta de formação acadêmica em que estão inseridos.

Partindo desses contextos, e na tentativa incessante de capturar existentes-possíveis dessa relação de expectativas e de práticas, os fundamentos teóricos emergiram considerando os currículos *praticadospensados* enquanto trajetória, processo, relação, formação de identidade que se dá no tecer permanente dos cotidianos social e escolar em que se envolvem seus *praticantespensantes*.

Desta maneira, o pensamento complexo de Morin (2010) os estudos do cotidiano de Certeau (2011) e a Sociologia das ausências e emergências de Santos (2007) têm ajudado a entender melhor as diversas e diferentes manifestações dos indivíduos nos espaços sociais de formação e a compreender como professores desta modalidade educativa *re-ligam* estes saberes em sua ação docente, de modo a produzir outros currículos.

Os currículos *praticadospensados*, nestas abordagens, são compreendidos de maneira contextualizada, interativa, processual, complexa e percebem o conhecimento como algo que ocorre

nesta mesma perspectiva. Nesse sentido, Morin (2010) alerta para o fato de perceber como o conhecimento é produzido nesta direção e coloca indagações sobre tal realidade. Propõe também uma reflexão acerca do modo como o conhecimento vem se organizando na concepção moderna de ciência – compartimentalizada, hierarquizada, estéril de sentido inclusivos, especialmente, quando são abordados de maneira isolada e fragmentada.

O pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes (MORIN, 2010, p. 92/3).

O conhecimento produzido nessa relação não pode ser concebido de maneira regulamentadora, pois nega a existência da subjetividade, da interação, e do outro enquanto parte e criador do todo. Esse paradigma encontra no cotidiano um campo fértil para sua referência, é nele onde gravitam forças, saberes-fazer-poderes. Portanto, o cotidiano é momento de produção de conhecimento e, a partir dele, outras tessituras ocorrem dando significações constantes a realidade.

As práticas cotidianas [...], para além de seus aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que nelas é repetição, esquema, estrutura, são desenvolvidas em circunstâncias, ocasiões, que definem modos de usar as coisas e/ou as palavras. [...] Existe, portanto, fora daquilo que à “ciência” é permitido organizar e definir em função de estruturas e permanências, uma vida cotidiana, com operações, atos e usos práticos, de objetos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo e em função de situações, de conjunturas plurais e móveis (OLIVEIRA, 2003, p. 47/8)

A educação de jovens e adultos, como parte integrante desse contexto, representa por sua natureza e função uma dessas realidades, pois carrega em seu bojo histórico e social, marcas dessa diversidade cultural. Os professores e os estudantes dessa modalidade educativa, praticantes dos cotidianos sociais e escolares, sentindo-se muitas vezes aprisionados por essas concepções fechadas de ensino e aprendizagem terminam por elaborar outros lugares-espacos de aprendizado que não estão previstos na programação pedagógica, mas são linhas-de-fuga (FERRAÇO, 2008) que ampliam e asseguram com qualidade e dinamismo suas vivências.

A presença da diversidade cultural na educação de jovens e adultos é um dos grandes desafios encontrados por gestores e professores quando da definição de uma proposta curricular que garanta o respeito a essa diversidade. De um lado, tem-se a obrigatoriedade do ensino por conteúdos disciplinares em um tempo determinado, por outro, encontra-se nos cotidianos inúmeras inquietações e problemas que impõe ritmos e procedimentos diferenciados.

Na escola, um dos espaços de efetivação da modalidade de educação de jovens e adultos, os parâmetros que têm organizado as propostas curriculares assumem um discurso contrário às suas práticas. Ao mesmo tempo em que anuncia um ensino para todos, de qualidade, como direito e princípio da cidadania, também organiza a construção de conhecimento de maneira verticalizada, singularizada e excludente, e isso é perceptível em função da formalidade que tem atribuído ao conhecimento disciplinar em seus cotidianos.

As proposições na maioria das vezes não alcançam a realidade dos estudantes jovens, adultos e idosos, pois o discurso não é elaborado de dentro, por dentro e para dentro destas realidades; seus fins são mais adeptos de modelos políticos e econômicos hegemônicos do que propriamente resposta aos desafios emergentes dessas relações de saberes-fazer-urdidas nos cotidianos escolares. De um lado, as situações pujantes e plurais dos *praticantes-pensantes*, do outro, um discurso ideológico proferido por

um grupo dominante presente nas matérias escolares, na organização teórica das propostas curriculares, na organização espacial, nos livros didáticos, etc.

Numa sociedade complexa, como a que existe atualmente, é preciso estar atento às diferentes manifestações presentes nos cotidianos e pensá-las a partir de suas características fundamentais: “a multiplicidade, a provisoriedade, o dinamismo e a imprevisibilidade” (OLIVEIRA, 2003, p. 53). No lastro dessas características é possível pensar currículos que atendam a diversidade, reconhecendo identidades em construção.

Entender a construção e funcionamento dos currículos na educação de jovens e adultos a partir de seus cotidianos implica percebê-los a partir das práticas pedagógicas; do uso que professoras e estudantes fazem do conteúdo; da sala de aula; do livro didático adotado, dos espaços-lugares regulados, recriados e outros artefatos sociais presentes nessa relação, bem como dos acontecimentos decorrentes desse uso. Oliveira (2008, p. 70) afirma que: “[...] o desenvolvimento do conhecimento nas diferentes áreas depende do interesse social que tenham, e, portanto, da lógica do sistema social e da vida cotidiana daqueles que nele vivem”.

Essa versão de como se constrói conhecimento a partir dos currículos *praticadospensados* nos cotidianos é indicador de movimento de luta e resistência à perspectiva hegemônica de conhecimento moderno, que entende o todo se sobrepondo as partes, e que fora dele não há existência a ser reconhecida. Nesse aspecto, um conjunto de experiências é desperdiçado (SANTOS, 2009), reduzindo o mundo a uma análise particularizada, fragmentada e controladora. Assim, ao mesmo tempo em que subtrai dessa análise a constelação de saberes produzidos pelos sujeitos em seus cotidianos, a perspectiva hegemônica de conhecimento se expande como possibilidade idealizada (REIS & FLORES, 2017).

Na agenda das discussões epistemológicas de Santos (2009), duas versões de conhecimento – regulação e emancipação – são confrontadas, para explicitar procedimentos de ação, justificando escolhas e práticas de diferentes grupos sociais no percurso da história ocidental. Para o referido autor, a designação *conhecimento-regulação* se deu em função da ruptura realizada entre o senso comum e a ciência tal como a conhecemos – que sustenta medidas de *colonização* e de *ordem* como princípios fundantes. Já no que se refere à designação *conhecimento-emancipação*, a ruptura epistemológica se realiza quando o domínio da ciência totalitária for sendo substituída por práticas de conhecimento solidário, presente nas formas de *caos* e *desordem*.

A aspiração de Santos (2008) não reside na separação e/ou na oposição destas versões de conhecimento moderno, mas transgride esse postulado fazendo a defesa da diversidade epistêmica, na qual existem múltiplas concepções de ser e estar no mundo. Acrescenta ainda que “assumir a diversidade e a pluralidade epistemológica do mundo implica renunciar a uma epistemologia geral” (SANTOS, 2008, p.144).

A diversidade epistemológica existente no mundo necessita ser reconhecida e credibilizada, ou como propõe o referido autor, é preciso desenvolver um trabalho, a partir da sociologia das ausências, de desinvisibilização de práticas, identificando por meio de um trabalho indiciário existentes-possíveis; e por meio de uma sociologia das emergências, a potencialização dessa diversidade de práticas, saberes-fazer.

É interessante lembrar que na educação de jovens e adultos, a pluralidade de saberes corresponde à diversidade epistemológica de mundo e se dá de maneira ininterrupta. Os jovens, adultos e idosos inseridos em contextos de aprendizagem trazem para os espaços-lugares de formação, diferentes experiências e práticas construídas ao longo do percurso de suas vidas, vinculadas a espaços, tempos e condições sociais específicas. Defender as experiências dos sujeitos jovens, adultos e idosos como parte de uma constelação epistemológica é defender a concepção de que cada indivíduo constrói

sua intervenção sobre o mundo. “Diferentes modos de conhecer, sendo necessariamente parciais e situados, terão consequências diferentes e efeitos distintos sobre o mundo” (SANTOS, 2008, p.148).

Dessa maneira, é possível observar que currículos *praticadospensados* nos cotidianos, com a força de seus praticantes (CERTEAU, 2011) apresentam maiores resistências, re-ligamentos, criatividade e elaborações dialógicas, diferentemente daqueles pensados sobre *contextos de influência* (BALL, 2011) de políticas oficiais. Os saberes compartilhados, até então desconhecidos e invisibilizados passam a ser problematizados com interrogações poderosas, desestabilizadoras como nos sugere Santos (1996) em que os *praticantespensantes* cotidianos se veem e percebem as condições de exclusão a que foram submetidos.

Nesse sentido, professores aprendem continuamente a reconhecer e potencializar essa diversidade de experiências, traduzindo-as em procedimentos pedagógicos democratizantes, minimizando a importância de intenções e conteúdos presentes nos currículos regulados.

3 CAPTURAR E TRADUZIR CURRÍCULOS PRATICADOSPENSADOS EM SISTEMAS DE RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL

A realização de um trabalho de pesquisa que possa identificar, reconhecer e potencializar existentes-possíveis em currículos *praticadospensados* nos cotidianos requer, no dizer de Alves (2008), *um mergulho com todos os sentidos* no que se deseja capturar e traduzir.

Assim, ao contrário de modelos metodológicos fechados e com fundamento em pesquisas de natureza epistemológica geral (SANTOS, 2008), os percursos e processos realizados e expostos neste trabalho são resultantes deste *mergulho* em cotidianos de classes/turmas de educação de jovens e adultos, nos quais foi possível sentir a diversidade epistemológica do mundo, por meio das vozes de professores e estudantes, jovens, adultos e idosos desta modalidade educativa – a EJA.

Acerca do trabalho de tradução empreendido nos currículos *praticadospensados*, capturados nos mergulhos que fiz em cotidianos da educação de jovens, adultos e idosos, considero com Santos (2008) que esta é uma tarefa complexa, pois implica em *reconhecer* (com a sociologia das ausências) e; *potencializar* (com a sociologia das emergências) a diversidade de experiências possíveis e disponíveis, criando o que o autor denomina de constelação de saberes e de práticas. Desinvisibilizados, potencializados e traduzidos, outros saberes e conhecimentos emergem como sistema de interesses. “O trabalho de tradução cria as condições para emancipações sociais concretas de grupos sociais concretos num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício da experiência” (SANTOS, 2008, p. 135)

Contudo, a tradução deve ser pensada não simplesmente como um caminho finito, fechado e estéril, mas como uma coisa aberta, no sentido benjaminiano como explicita Corazza (2015, p. 7): “a tradução não ambiciona atingir qualquer semelhança com o original”. Essa pro-posição resulta frequentemente da polifonia de referências com a qual realiza-se o mergulho nos currículos *praticadospensados* nos cotidianos da educação de jovens e adultos.

Reforçando o que explicita Corazza (2015) é necessário levar em conta, no contexto de mergulho e do trabalho de tradução, o modo de como se interpreta a realidade, do olhar envolvido, e de como tudo isso é reinventado a partir de uma escolha crítica.

A questão que envolve o momento adequado para o trabalho de tradução diz respeito ao risco de que, estabelecido de modo imperialista, o trabalho se dê não como criação de novas inteligibilidades, mas de legitimação da universalidade de uma das práticas ou de uma das formas de conhecimento. (OLIVEIRA, 2008, p. 95)

O cuidado com este procedimento permite, como alertou Freire (2000) *anunciar* e *denunciar* dimensões hegemônicas da política social, educacional e de currículos implementados em diferentes instituições educativas. Mas, para além destes cuidados se faz necessário transformar as constelações

de sentidos criadas pelo trabalho de tradução em práticas de resistência e emancipação humana e social.

Em um dos *mergulhos profundos* realizados em cotidianos da educação de jovens e adultos foi possível identificar e traduzir processos dialógicos, de resistência e re-ligamentos criados por estudantes e professor desta modalidade, configurando-se para este contexto em currículos *praticadospensados*.

Durante uma aula de Língua Portuguesa, com recorte e colagem, os estudantes tentam desenvolver a atividade e o ventilador da sala não colabora, espalhando os recortes. A professora desliga por alguns momentos o ventilador, mas os estudantes não suportam o calor e começam a reclamar e dizem que vão fazer um abaixo-assinado para que seja colocado ar-condicionado, pois assim não dá para fazer suas atividades. Um deles solicita que a professora ensine a fazer este documento, o que prontamente foi feito. (Mergulho na sala de aula da Professora Poesia, 04/2011).

Nesse estrato, as práticas pedagógicas cotidianas são organizadoras de processos curriculares imprevisíveis, importantes à formação de seus *praticantespensantes*. Tanto a professora quanto os estudantes são redirecionados de uma prática programática para outra de maior urgência e de caráter político.

Nessas circunstâncias são forjados outros saberes-fazer sociais e pedagógicos não previstos que se re-ligam pela necessidade real, imperativa ao currículo prescrito. O *abaixo-assinado*, representa um movimento de luta e resistência que estes sujeitos disponibilizam em seu repertório de linguagem social – tática operacional (CERTEAU, 2011) encontrada para uso e interesse coletivo dos estudantes jovens e adultos em sala de aula.

É preciso estar atento, nessa circunstância, ao *controle* que intenta exercer o *currículo regulado* pela oficialidade quando determina “[...] que aos professores é permitido ensinar e que aos estudantes é permitido estudar” (PINAR, 2007, p. 12), desconsiderando contextos de vivência prática. A constelação de práticas construídas pelas relações estabelecidas entre os *praticantespensantes* cotidianos remete a outros currículos, saberes-fazer-poderes.

Mas, respeitando a diversidade de práticas e de saberes existentes-possíveis nos cotidianos educativos em que realizei este mergulho, e atento ao que tenho apreendido e aprendido com Alves (2008), considero que foi preciso sentir com eles – estudantes e a professora, o calor, o barulho do ventilador, a poeira e toda aquela circunstância de dificuldades e possibilidades presente no cotidiano da sala de aula e, a partir de então compreender as diferentes lógicas que atravessavam aquela realidade, sem medir, classificar ou quantificá-la. “Para apreender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos espaçostempos em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não” (ALVES, 2008, p. 21).

4 EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS E SABERES COTIDIANOS: como é que isso vira currículo na educação de jovens, adultos e idosos?

A expressão, *como é que isso vira currículo* utilizada como título de artigo publicado por Paiva (2004) no qual narra uma experiência de mediação na formação de professores no Projeto de Educação Juvenil (PEJ), na cidade do Rio de Janeiro no ano de 2004, inspira a escrita deste tópico, especificamente porque muito se tem falado e escrito sobre experiências, saberes e práticas de estudantes e professores da educação de jovens, adultos e idosos, mas pouquíssimas as traduções realizadas neste campo.

Uma questão que a referida autora deixa explícita, no percurso de suas reflexões acerca da construção de currículos na educação de jovens, adultos e idosos, é a de que o processo continuado e

permanente de formação dos professores se constitui condição necessária para construção de currículos nesta modalidade educativa, e não o seu inverso, como costumeiramente se observa.

No trabalho de tradução, Santos (2008) alerta para a necessidade de saber o que fazer com as experiências – saberes e práticas reconhecidas, potencializadas e traduzidas; preocupação que Paiva (2004) transforma em problemática para reflexão: como é que isso vira currículo?

Sem a intenção de responder à questão, mas sim de problematizá-la, apresento com apoio nas experiências e epistemologias construídas em meu trajeto profissional e militante da educação de jovens, adultos e idosos, alguns sentidos *complexus* da reflexão.

Primeiro, é preciso compreender que o documento curricular, pré-ativo (GOODSON, 2010) resulta da compreensão, de posições políticas, culturais e sociais nem sempre correlatas as expectativas de seus praticantes. São pensados e disponibilizados para consumo (CERTEAU, 2011), segundo orientações hegemônicas de conhecimento, sociedade e ser humano. Os saberes considerados de prestígio nem sempre reconhecem e valorizam as marcas do coletivo e a força das relações estabelecidas entre as pessoas nesses grupos socialmente excluídos do direito.

Com essa afirmativa, não se pode descartar ou ignorar a contundente força dos currículos pré-ativos. É preciso conhecê-los, debatê-los e empreender esforços epistemológicos e políticos que ajudem a revelar intenções programáticas de grupos sociais hegemônicos que almejam expandir suas verdades e forças sobre outros diferentes grupos, reconhecidamente aqueles que não dispõem de capital econômico e cultural equivalente.

O segundo sentido, é de que o conjunto aberto de experiências, social e historicamente construído pelos sujeitos jovens, adultos e idosos atravessa o currículo pré-ativo, com maior ou menor grau de visibilidade. Esse conjunto de experiências é *praticado pensado* cotidianamente por professores e estudantes – todos jovens, adultos e idosos em processos de aprendizagem, mas dificilmente reconhecido como conhecimento válido.

Desinvisibilizar, potencializar e traduzir passa a ser o grande desafio de professores desta modalidade educativa; e um procedimento didático metodológico importante para esse processo será estabelecer relações de confiança e propiciar momentos de escuta cuidadosa em que estas pessoas possam narrar acerca das experiências e dos projetos que vêm desenvolvendo fora dos espaços escolares, por exemplo.

A esse respeito, Paiva (2004) afirma que o ponto de mutação entre os muitos currículos praticados e os currículos regulados oficialmente é o *projeto pedagógico*, revelador das concepções e expectativas dos professores e estudantes da educação de jovens, adultos e idosos. Esse dispositivo agrega, por sua natureza política e pedagógica, diferentes sistemas de interesse dos indivíduos, inclusive os traduz potencialidades em possibilidades. Nele, estão contidas as percepções e concepções de mundo, revelando crenças, valores e opiniões que impulsionam novos saberes-fazer pedagógicos de professores em função da demanda na qual desenvolvem seu trabalho.

Partindo desses pressupostos, um outro sentido atribuído à questão – *como é que isso vira currículo* refere-se ao estudante da educação de jovens, adultos e idosos como produtor de currículo, e isso significa afirmar que sem a participação efetiva desses indivíduos não há relações de aprendizagem, os conteúdos se esvaziam de sentidos e tudo aquilo que envolve o processo educativo pode se configurar como ato puramente mecânico.

Incorporar repertórios de leitura, aprendizados das relações de trabalho, das vivências familiares, da dimensão afetiva, de saberes locais e de movimentos sociais – atuais e emergentes, tematizando-os em *rede* de conhecimento, ajuda a revelar o singular papel que cada um assume no mundo e de como esse conjunto de saberes quando articulado ao conhecimento sistematizado, à ciência e às tecnologias pode produzir emancipação social – movimento tão caro à vida das populações.

Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo. [...] não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo por meio do qual os seus praticantes ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam e tecem (OLIVEIRA, 2009, p.103).

Outros sentidos podem ser elencados a partir de práticas pedagógicas cotidianas desta modalidade educativa e de práticas sociais em que estão envolvidos os praticantes. Considerar a problematização da questão – *como é que isso vira currículo* sem enredar estes campos da prática e das experiências de cada sujeito, certamente limita o movimento posterior – a reconstrução de currículos existentes em possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender como são *praticadospensados* os diferentes currículos nos cotidianos da educação de jovens, adultos e idosos, e de como praticantes desta modalidade educativa resistem à lógica monocultural de conhecimento e re-ligam saberes, criando táticas operacionais de aprendizagem.

Dos enlaces produzidos, a partir do *mergulho com todos os sentidos* realizado nos cotidianos da EJA pude reconhecer como indício de luta e de resistência as diferentes maneiras que professores e estudantes encontram para enfrentar os desafios e circunstâncias práticos que afetam sua vida, especificamente aquelas que dificultam seu aprendizado, como reconhecido no relato da professora colaboradora da pesquisa. Como processo criativo, é possível reconhecer na iniciativa dos estudantes, em produzir o documento (abaixo-assinado, texto escrito) a força política que emerge de dentro, por dentro e desde dentro do grupo. A criatividade é um processo inerente a vivência, ao uso e a experiência que cada pessoa ou grupo produz para demarcar sua identidade no mundo, diferenciando-se e se posicionando socialmente.

Todavia, no que tange ao reconhecimento destas condições reais de práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas em espaços-lugares educativos da EJA, as formas de luta, resistência e criatividade invencionadas por seus praticantes, ainda se inserem na discussão de como isso pode se configurar como procedimento de tradução à produção de currículos.

As reflexões e possibilidades apresentadas na tessitura do texto, embora já se constituam em maneiras de traduzir currículos praticados em currículos *praticadospensados*, apenas é nesse entendimento o começo e um porvir de um trabalho intenso, rigoroso e amoroso que professores, pesquisadores e estudiosos da educação de jovens e adultos podem empreender na luta pela garantia do direito à educação nos contextos que elaboram a modalidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (orgs.). *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. *Didática da tradução, transcrição do currículo: uma escrita da diferença*. Rev. Pro-Posições, v. 26, n. 1(76), p. 105-122, jan./abr. 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lucia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lucia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 5.ed. São Paulo: Olho D'água, 1994.

GOODSON, Ivor F. *Currículo, teoria e história*. 10. ed. Editora Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

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

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAIVA, J.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. *Educação de jovens e adultos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

O CURRÍCULO COMO CRIAÇÃO COTIDIANA. Petrópolis, RJ: DP et Alii. FAPERJ, 2012.

PAIVA, J. *Como é que isso vira currículo?* 2004. Mimeografado.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. *Alternativas emancipatórias em currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINAR, William F. *O que é a teoria do currículo?* Trad. Ana Paula Barros e Sandra Pinto. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas, vol. 25).

REIS, Graça; FLORES, Renata L. B. Sobre hegemonia e conhecimento: uma proposta de diálogo em busca de desinvisibilizações de práticas curriculares cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; REIS, Graça. (orgs.). *Pesquisa com formação de professores: rodas de conversa e narrativas de experiências*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

A CRÍTICA DA RAZÃO INDOLENTE: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ISSN 1983-1579
Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n2.38641
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Recebido em: 07/03/2018

Alterações recebidas em: 05/12/2018

Aceito em: 11/12/2019

Publicado em: 26/05/2019