

“SULEAR E ESPERANÇAR” NA EJA:

REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

EDICLEUMA DE OLIVEIRA SOUZA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

KERGILEDA AMBRÓSIO DE OLIVEIRA MATEUS

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Resumo

O estudo em questão é de cunho bibliográfico com aproximações dos estudos de Boaventura Souza Santos e Paulo Freire, com o propósito de refletimos acerca do processo formativo dos educadores/as e educandos/as da EJA. Questiona-se a abordagem pedagógica convencional enraizada nos currículos homogeneizados e regulatórios. A hegemonia da dominação se evidencia no currículo e na preparação dos/as educadores/as, enfrentando desafios como a padronização, a hierarquização, a precarização do trabalho docente e a prevalência do individualismo nas tomadas de decisão pedagógica. O objetivo do artigo incide sobre a necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas e reorientar o currículo escolar da EJA sobre os pilares de uma abordagem pedagógica que seja política, emancipatória e justa. Como aporte teórico balizador, sustenta-se na Pedagogia Crítica Freiriana e na Sociologia das Ausências e Emergências proposta por Santos. No intuito de transpor essa barreira é preciso ter consciência crítica que o currículo não se limita unicamente ao conjunto fixo de diretrizes e normas a serem rigidamente seguidas, mas como uma rede de conhecimentos em constante evolução, um espaço inclusivo, dinâmico, político, diverso e plural, construído através da participação coletiva, que possa favorecer além da formação escolar, uma formação humanizada, mais crítica e democrática, em que os conhecimentos dialetizados e os saberes dos educandos/as sejam respeitados e validados. Neste sentido, enfatizamos o papel crucial do pensamento contra-hegemônico e pós-abissal como alicerces fundamentais para a libertação do ser humano, enquanto sujeito sociocultural, frente às suas limitações.

Palavras-Chave: Currículo. Emancipação. Processo Formativo

Abstract

The study in question is of a bibliographic nature with approaches from the studies of Boaventura Souza Santos and Paulo Freire, aiming to reflect on the formative process of educators and learners in Adult and Youth Education (EJA). The conventional pedagogical approach rooted in homogenized and regulatory curricula is questioned. The hegemony of domination is evident in the curriculum and in the preparation of educators, facing challenges such as standardization, hierarchization, the precariousness of teaching work, and the prevalence of individualism in pedagogical decision-making. The article's objective focuses on the importance of reflecting on pedagogical practices in EJA, to reorient the school curriculum, on the pillars of a pedagogical approach that is political, emancipatory, and just. As a guiding theoretical framework, it is based on Freirean Critical Pedagogy and on the Sociology of Absences and Emergencies proposed by Santos. In order to overcome this barrier, it is necessary to have critical awareness that the curriculum is not limited solely to a fixed set of guidelines and norms to be rigidly followed, but rather as a network of knowledge in constant evolution, an inclusive, dynamic, political, diverse, and plural space, constructed through collective participation, which can favor not only school education but also a more humanized, critical, and democratic education, where the dialectical knowledge and wisdom of learners are respected and validated. In this sense, we emphasize the crucial role of counter-hegemonic and post-abysal thinking as fundamental pillars for the liberation of the human being, as a socio-cultural subject, facing its limitations.

Keywords: Curriculum. Emancipation. Formative Process

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto da pesquisa de mestrado ainda em desenvolvimento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEN/UESB). Objetiva estabelecer uma conexão entre a abordagem crítica da pedagogia Freiriana e a ecologia de saberes proposta por Boaventura Souza Santos. Com base nas reflexões dos conceitos discutidos por esses autores, emergem experiências e saberes capazes de instigar reflexões sobre nossa prática pedagógica na relação entre educador/a e educanda/o. Para tal, este trabalho apresenta uma breve análise em seções que abordam: ecologia de saberes: sulear para emancipar, pedagogia freiriana: libertação através da educação, educação através da libertação.

Ao analisarmos as obras desses autores, percebemos a relevância do pensamento crítico para compreender a realidade educacional da EJA, e promover a participação ativa dos indivíduos envolvidos nesse contexto, considerando as experiências de todos e seus contextos.

Diante dessa premissa, é importante que os professores como praticantes do currículo, percebam e compreendam que a proposta pedagógica utilizada incida sobre os mecanismos de subjetivação e diferenciação, influenciando práticas educativas emancipatórias e inclusivas.

Dentro do contexto da EJA, as transformações exigidas pela sociedade moderna são acentuadas devido a essa modalidade educacional ser historicamente marcada por um contexto de atravessamentos de injustiças, desigualdades, luta e resistência. Portanto, é crucial refletir sobre as políticas educacionais para a formação dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino, como alternativa para enfrentarem os desafios educacionais da contemporaneidade. Entre os desafios, um tem se destacado, que consiste em compreender o perfil do docente que atua na EJA em uma sociedade em constante mudança, uma vez que, a educação é tanto agente de transformação quanto é transformada pela sociedade.

Ressaltamos que a EJA é um direito respaldado pela Constituição Federal de 1988, conforme o artigo 205, que garante o acesso à Educação para todos, reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96. Esta última promoveu uma mudança conceitual voltada para a EJA, conforme estabelecido no artigo 37, ao determinar que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (Brasil, 1996).

A formação inicial e continuada do professor também é garantida pela LDBEN, Lei nº 9.394/96, no artigo 62, no entanto, há uma discrepância entre teoria e prática. Para Santos (2002), o conhecimento científico, embora importante, é apenas um entre muitos tipos de

conhecimento. Para que haja uma formação educacional verdadeiramente democrática é necessário valorizar e integrar os saberes populares, tradicionais e locais, reconhecendo a diversidade epistemológica presente em nossa sociedade. Dessa forma, é necessária uma abordagem educacional que transcenda a visão hierarquizada do saber e que promova a valorização dos diversos saberes presentes nas comunidades. Assim, o processo formativo dos educadores da EJA deve incorporar uma perspectiva pluralista e intercultural, que reconheça as experiências e os saberes dos alunos/as e os utilize como recursos pedagógicos para uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Nesse sentido, como desenvolver práticas educativas na EJA, tendo como base as experiências cotidianas e a busca pela emancipação? Como preparar os professores e coordenadores pedagógicos da EJA, utilizando a ecologia de saberes como uma abordagem viável para as práticas emancipatórias dos sujeitos? Estes questionamentos nos levam a considerar a abordagem questionada anteriormente como uma alternativa de reorientar o currículo para práticas educativas transformadoras, libertadoras e autônomas na EJA, que priorize o reconhecimento e valorização dos diversos saberes dos sujeitos.

Nesse contexto, as discussões propostas por Freire e Boaventura nos convida a “Sulear e Esperançar” na EJA, com vistas em uma educação libertadora, que não apenas transmita conhecimento, mas também valorize as experiências dos alunos/as, e reconhecer a relevância da ecologia de saberes na construção de um ambiente educativo inclusivo, enriquecedor que contribua para a pluralidade de ideias, para o conhecimento coletivo e permita aos educandos se sentirem visibilizados e valorizados.

II. ECOLOGIA DE SABERES: SULEAR PARA EMANCIPAR

Destacando a ecologia dos saberes como abordagem que compreenda a infinita pluralidade dos saberes e da dependência da junção desses vários saberes para a realização de ações específicas, nos remete ao pensamento de Santos, o qual define:

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem 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).

Dessa forma, percebe-se a relevância do saber científico em manter um diálogo com os conhecimentos informais imbricados nas experiências sociais. Para Santos (2006) a interligação das grandes teorias epistemológicas com as atividades práticas é fundamental

para a compreensão da ecologia de saberes, que se caracteriza pela proximidade entre o conhecimento científico e os saberes populares.

Santos (2006) argumenta que a ecologia de saberes, há uma ligação entre conhecimentos e, conseqüentemente, entre ignorâncias. Não existe um único conhecimento, assim como existe uma única forma de ignorância. É fato que a ignorância assume diversas formas interdependentes, tal como o conhecimento. Portanto, podemos refletir diante das pontuações do autor, que a ignorância não é necessariamente o ponto final, mas sim o ponto inicial, podendo também ser consequência do esquecimento ou da desaprendizagem em um processo de aprendizagem mútua. “A ideia central da sociologia das ausências neste domínio é que não há ignorância em geral nem saber em geral”, pois “Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular” (Santos, 2006, p. 106).

Essas ponderações nos levam a considerar a ecologia de saberes como uma possibilidade para desenvolver práticas educativas relacionadas às experiências cotidianas, a fim de consolidar a democracia e promover a autonomia dos educandos. Portanto, ao adotar uma abordagem que reconheça e valorize os saberes diversos presentes na comunidade educativa é crucial compreender e considerar seus diferentes tempos, espaços, currículos, com vistas na integração que transcendam as imposições políticas reguladoras.

3270

Ao entender a importância de repensar as diversas abordagens presentes nos projetos educacionais, que abrangem tanto os aspectos regulatórios quanto os conhecimentos e habilidades, podemos reforçar a crença no potencial emancipatório e democratizante do ambiente escolar que é permeado por uma pluralidade de saberes, os quais estão diretamente relacionados à formação dos educadores envolvidos. Assim, quando refletimos sobre processos emancipatórios, nos confrontamos com uma pergunta crucial: que tipo de emancipação estamos realmente buscando?

Pensar sobre esse contexto reflexivo acerca da emancipação Santos, levanta uma questão crucial sobre a concepção de emancipação social ao colocar em discussão o seguinte questionamento:

O que é, afinal, emancipação social? É possível ou legítimo defini-la abstratamente? Se é verdade que não há uma, mas várias globalizações, não será igualmente verdade que não há uma, mas várias formas de emancipação social? Tal como a ciência, não será a emancipação social de natureza multicultural, definível e validável apenas em certos contextos, lugares e circunstâncias, uma vez que o que é emancipação social para um grupo social ou em um dado momento histórico pode ser considerado regulação ou mesmo opressão social para outro grupo social ou em um momento histórico seguinte ou anterior? Todas as lutas contra a opressão quaisquer que sejam seus meios e objetivos são lutas pela emancipação social? É possível emancipação

social sem emancipação individual? Emancipação social para quem e para quê, contra quem e contra quê? Quem são os agentes da emancipação social? Há algum agente privilegiado? [...] Corremos o risco de promover a opressão social usando a linguagem da emancipação social? (Santos, 2002, p. 23-24).

Santos (2002), nos provoca a transcender a visão convencional de libertação, que proporcionaria à emancipação social. Em um contexto socioeconômico e político, torna-se urgente e desafiador as discussões sobre emancipação, destacando a importância de estender esse debate além da mera busca da liberdade. Nesse sentido, sugere não abandonar o ideal de emancipação social, mas recriá-lo sempre que necessário. Dentro dessa perspectiva, Santos (2007) salienta que a reflexão sobre o caráter emancipatório das atividades sociais demanda um pensamento abrangente, fundamentado em uma nova racionalidade, capaz de resgatar o que está além do alcance das categorizações e avaliações políticas convencionais, proporcionando uma maior visibilidade ao surgimento do novo emergente nas resistências e lutas.

Sob essa nova racionalidade, Santos (2007) em seu artigo, “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”, aborda a importância da elaboração de uma Teoria Pós-Crítica que possa compreender e interpretar as manifestações pós-modernas, e em seguida o porquê desse pensamento ser caracterizado pelo ele de pensamento abissal. Preconiza a importância da construção de um pensamento pós-abissal, ou seja, “[...] um pensamento alternativo de alternativas” e que fosse capaz de admitir “[...] que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada” (Santos, 2010, p. 50).

De acordo com Santos, o pensamento moderno ocidental é comparado a um "pensamento abissal", ele descreve esse tipo de pensamento como um sistema de distinções que cria uma divisão entre o que é visível e o que é invisível, delineando a realidade social em dois extremos distintos: o ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente” (Santos, 2007, p. 71)

A abordagem do pensamento pós-abissal, conforme defende Santos (2007), representa uma contribuição significativa para os estudos críticos e emancipatórios nas ciências sociais. Este pensamento desafia as estruturas tradicionais de conhecimento que hierarquizam e marginalizam certas formas de saber e experiência. Em vez de perpetuar uma visão dicotômica entre conhecimento dominante e subalterno, o pensamento pós-abissal propõe uma abordagem mais inclusiva e horizontal. Ele reconhece a diversidade de perspectivas de

saberes presentes nas diversas culturas e contextos sociais, a fim de promover interações entre as diferentes maneiras de compreender o mundo.

Santos é profundamente crítico em relação à racionalidade moderna ocidental, que ele caracteriza como uma "razão indolente", uma forma de pensamento que tende a universalizar e homogeneizar o conhecimento, ignorando as vozes e perspectivas das culturas marginalizadas e subalternas. Argumenta que essa racionalidade dominante perpetua desigualdades e injustiças ao marginalizar outras formas de saberes e epistemologias não ocidentais. Em contrapartida, ele propõe a ideia de uma "razão cosmopolita".

Diante dessa nova racionalidade faz-se necessário uma maior ampliação epistêmica para expandir o conhecimento e tornar visíveis outros campos do saber que a ciência negligenciou ou deixou passar despercebidos. Nesse sentido, Santos traça uma via analítica da "Sociologia das Ausências e das Emergências" a qual coaduna com:

Numa amplificação simbólica de sinais, pistas e 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. O cosmopolitismo subalterno manifesta-se através das iniciativas e movimentos que constituem a globalização contra-hegemônica. Consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecido como "globalização neoliberal" (Santos, 2007 p. 83).

Para o autor é importante reconhecer e valorizar as vozes e experiências dos grupos marginalizados, é necessário dar visibilidade aos que estão ausentes, a fim de que eles se tornem presentes. Para Santos (2007), a ecologia de saberes, é uma abordagem que reconhece e favorece a diversidade epistemológica do mundo, ou seja, reconhece que existem múltiplas formas de conhecimentos válidas e legítimas, valoriza os saberes produzidos por diferentes culturas, tradições e modos de vida.

Nesse contexto, define a concepção que o saber não é único, uma vez que:

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, assim como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada essa interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e em última instância a ignorância de outros (Santos, 2007, p.87).

Desse modo, na ecologia de saberes a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes é crucial a comparação entre o conhecimento que está sendo aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido.

Transportando os conceitos de Santos (2007) para o chão da escola, em especial para EJA percebemos que o currículo, as práticas pedagógicas e formação docente, não podem privilegiar apenas um conjunto de conhecimentos, mas fomentar o surgimento de uma teia relacional, uma ecologia de saberes, a qual:

Se opõe à monocultura da ciência moderna e se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (Santos, 2007, p. 85).

Assim, a compreensão da realidade não se restringe apenas ao que já está estabelecido, mas se estende também aos "possíveis não realizados", ou seja, às potencialidades e perspectivas que ainda não foram exploradas ou concretizadas.

III. PEDAGOGIA FREIRIANA: LIBERTAÇÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA LIBERTAÇÃO

Levando em conta a urgência em romper com a ação opressiva, conformista e dominadora, vivenciadas constantemente pelos estudantes da EJA, com a prevalência da monocultura do saber, de práticas que oprimem e geram agentes opressores, ao conceito em questão discutidos:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. (...) Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica (Freire, 2019, p.19).

Sob a perspectiva de Freire, refletir sobre emancipação implica trilhar o caminho oposto à opressão, pois para Freire, “dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco” (Freire, 2019, p. 31). Nesse contexto, é ter a concepção de uma educação humanizada, dialógica e amorosa, ele prima por uma abordagem que valorize a comunicação entre educador e educando, além de propiciar a reflexão crítica sobre a realidade. Essa percepção dialoga com o princípio de que:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (Freire, 2019, p. 45).

Ao compreender a prática educacional libertadora, é imprescindível o envolvimento dos indivíduos, sendo estes, essenciais em todo o processo educativo, bem como, a

necessidade de valorizá-los e respeitá-los em todos os contextos. Isso implica reconhecer suas singularidades, experiências e perspectivas, buscando estabelecer um vínculo de parceria e diálogo. A abordagem libertadora na educação busca não apenas transmitir conhecimento, mas também promover a emancipação dos educandos, estimulando sua capacidade crítica e reflexiva para transformar sua realidade e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

A contribuição freiriana para reorientar uma prática educacional em favor da emancipação social é fundamentada em princípios democráticos que envolvem: o estímulo ao diálogo, o respeito pelo outro, o envolvimento ativo e recíproco dos sujeitos pertencentes aos ambientes educacionais, a rejeição de preconceitos, a humildade ao lidar com os diferentes estágios de aprendizagem dos sujeitos que estão em permanente processo de aprendizagem, reconhecer a limitação do conhecimento individual, pela crítica constante às imposições dos sistemas autoritários e capitalistas; pela prática reflexiva diante das práticas libertadoras entre os envolvidos. Sendo utópicos, esperançosos e não ingênuos. Nessa mesma premissa, o pensamento freiriano destaca que:

Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a natureza humana, gerando-se na história, não tem inscrita nela o ser mais, a humanização, a não ser como vocação de que o seu contrário é distorção na história [...]. Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deusas especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade (Freire, 2012, p. 51-52).

Desta forma, a emancipação segundo Freire, representa uma importante conquista política a ser realizada por meio da práxis humana, na luta contínua em prol da libertação dos indivíduos de suas realidades desumanizadas, historicamente marcadas pela opressão.

Freire destaca em sua obra *Pedagogia da Esperança*, a importância vital da esperança e do sonho na existência humana. Para ele a esperança é fundamental para o início de qualquer processo de transformação social, pois é ela que impulsiona a denúncia das injustiças e a busca por mudanças. No entanto, também adverte que a esperança por si só não é suficiente para transformar a realidade, ela deve ser acompanhada por ações concretas, caso contrário, há o risco de cair na desesperança, assim “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (Freire, 2012, p. 5).

Portanto, conforme o autor, pedagogia da esperança desempenha um papel crucial para responder às “situações-limites, então como ele mesmo afirma: “nas situações-limites, mais

além das quais se acha o ‘inédito-viável’, às vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa” (Freire, 2012, p. 6).

De acordo com Freire, a diversidade de saberes das(os) educandas(os) e o mundo da experiência e devem ser levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem. O pensamento pós-abissal, de acordo Santos (2009), reconhece a inexistência de um único modo de ver o mundo, mas sim uma multiplicidade de visões e saberes que devem ser considerados, o qual ele denominada ecologia de saberes. Isso implica em romper com a hierarquia tradicional do conhecimento, que muitas vezes marginaliza ou desvaloriza formas não ocidentais ou não hegemônicas de saber. Partindo desse pressuposto, questiono: a partir da experiência com a “ecologia de saberes” é possível desenvolver práticas educativas emancipatórias na EJA?

Nesse contexto, para que haja o procedimento de superação e a instauração da ecologia de saberes é imprescindível retomar sobre a ideia de que:

Não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. 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).

A abordagem da sociologia das ausências no campo educacional nos conduz à necessidade de explorar os mundos presentes nesse contexto, os quais foram negligenciados pelos currículos convencionais de ensino, pelas políticas educacionais oficiais. Portanto, as possibilidades de ampliar a visibilidade das práticas existências educativas não-oficiais repousam na identificação dessas práticas, possibilitando resgatá-las da invisibilidade e marginalização a que foram relegadas, ao reconhecer e valorizar as singularidades e as formas alternativas de interação com o mundo, de entendê-lo e de vivenciá-lo. Assim, procura-se validar as formas de produção de práticas educativas que desafiem a hegemonia, com intuito de reconhecer o que ocorre nos espaços e tempos educativos, como uma significativa contribuição para a emancipação social e para a transformação democrática.

Assim, refletir sobre como promover a emancipação, alicerçada na sociologia das ausências e das emergências, contribui para uma base epistemológica substancial, pois permite resgatar experiências negligenciadas, invisibilizadas e ignoradas, reconhecendo e valorizando diferentes formas de pensar, transcendendo as limitações do pensamento abissal.

Em conformidade com essa mesma linha de pensamento, Oliveira defende que:

Para compreender o que de fato acontece nos processos educacionais que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, é preciso considerar como formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola

tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais. É fundamental, para podermos entender tudo o que está nas escolas e na vida dos alunos e que vai além dessa racionalidade, que não compreendamos como desvio ou erro os acontecimentos não enquadráveis naquilo que a razão metonímica permite enquadrar, recuperando a riqueza da vida real para além dele (Oliveira, 2008, p. 70).

Compreender o ambiente escolar como um local de construção e interpretação de significados que vão além do que prescrito nos currículos oficiais, requer uma abordagem que considere suas contradições e possibilidades. Também envolve refletir que a escola não deve ser vista apenas como um espaço de reprodução da ideologia dominante, nem como um espaço exclusivamente dedicado ao ensino e aprendizagem dos conteúdos normativos.

Considerando que o currículo é um campo político de percepções e disputas, e reconhecendo que a EJA é um terreno de confronto, o currículo expõe o que está visível, mas também mostra o que deseja ocultar. Assim, ao pensar no ensino da EJA, indagamos: quais currículos para quais sujeitos? Dentro deste contexto, é importante salientar o que, Sacristán destaca:

[...] uma vez que admitimos que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas às opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas (Sacristán, 2013, p. 23).

Dessa forma, concebemos o currículo como um conjunto de elementos que influenciam a formação dos indivíduos: culturalmente, no ambiente escolar e na vida cotidiana. Isso nos leva a considerar sua construção de maneira colaborativa, envolvendo a participação da comunidade escolar e levando em conta sua diversidade, possibilitando assim que os envolvidos se reconheçam e se sintam parte desse processo, uma vez que:

A construção do currículo só culminará num processo de identificação comunitária se as políticas curriculares se fundamentarem numa matriz que não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade e permitirem que o campo curricular seja um espaço de permanente participação e deliberação da comunidade (Morgado, 2018, p. 73).

Nesta perspectiva, concordamos com uma abordagem de currículo que permita a participação ativa e coletiva de todos os membros da instituição de ensino como um todo, construindo e reconstruindo alternativas que possibilite a associação do conhecimento histórico e científico ao conhecimento que adquirimos diariamente em nosso cotidiano e que possa abranger a elaboração de um projeto educacional alinhado a identidade da comunidade local. Um currículo que contemple e dialogue com o sentimento de pertencimento cultural, político, social e histórico no qual toda comunidade escolar está inserida.

Paulo Freire discute sobre a relação entre professores e alunos, destacando a presença de relações em que o professor ocupa o centro e suas práticas se fundamentam exclusivamente nos conteúdos ensinados como “retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (Freire, 2021, p. 57). Essa concepção ressalta a importância de uma abordagem pedagógica que integre os diferentes conhecimentos de forma coerente e contextualizada. Isso implica em reconhecer a interconexão entre os diversos aspectos do conhecimento e como eles se relacionam com a vida dos alunos, permitindo uma compreensão mais aprofundada e significativa do mundo ao seu redor.

A forma crítica da chamada "educação bancária", por Freire ao descrever o modelo tradicional de ensino, através do qual o conhecimento é tratado como algo a ser depositado nos alunos, sem espaço para questionamentos, reflexões ou participação ativa por parte destes coadunam com a falta da práxis pedagógica, que envolve a ação-reflexão-ação, é apontada como uma das causas dessa limitação. Nessa perspectiva, o saber não pode ser simplesmente transmitido de forma unilateral, mas deve surgir da descoberta, da criação, da interação contínua entre os indivíduos e o mundo.

Essa mesma concepção, dialoga com o pensamento da autora Fernanda Liberali, ao destacar que: “A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis” (Liberali, 2010, p. 32).

Nesse sentido, não podemos deixar de destacar o relevante trabalho que a coordenação pedagógica desempenha na mediação no processo da práxis pedagógicas, garantindo que as práticas educativas adotadas sejam reflexivas, contextualizadas e orientadas para a efetivação da emancipação dos aprendizes da EJA. De acordo com Freire, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 2019, p. 25).

Diante disso, é fundamental reconhecer a educação como agente de mudanças sociais, compreendendo que o ser humano não é um mero depositário de conteúdos, mas sim como um agente de sua história, capaz de analisar, refletir e questionar suas interações com o mundo. “A quem serve a escola? Contra e a favor de quem ensina? O que é ensinar? O que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? O que é o saber da experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado?” (Freire, 2012, p. 135).

Freire evidencia em sua teoria uma pedagogia que se apoia no diálogo e na problematização. Um diálogo que busca superar a tradicional hierarquia entre professor e aluno, sem subestimar nenhum dos envolvidos, bem como compreender 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, 2019, p. 79). Assim, o diálogo se destaca como imprescindível para uma educação sustentada em práticas pedagógicas emancipatórias. Nesse contexto, Freire destaca a dialogicidade na perspectiva libertadora como uma:

Educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática 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 predispusesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (Freire, 2013, p. 97-98).

A rebeldia é entendida como uma forma de combater a passividade, promover a reflexão crítica e evitar a reprodução mecânica, ela representa a oportunidade para revelar práticas que geralmente estão ocultas nas práticas sociais. A concepção de uma educação voltada para a rebeldia e a produção de subjetividades, em detrimento as normas tradicionais, recusando a desvalorização do sofrimento humano e o determinismo histórico, é postulada por Santos como fator crucial de uma proposta educativa emancipatória que se constitui 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 à repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções (Santos, 2009, p. 19).

Santos (2009) propõe não apenas o confronto, mas principalmente estratégias pedagógicas que estimulem e reconheçam uma pluralidade de vivências, que possam oportunizar diálogos e confrontos, visando superar a monocultura do saber e o modelo educacional eurocêntrico. O autor defende uma educação que transcenda o inconformismo, em que o conflito seja crucial nas práticas educativas, uma vez que: “A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso, a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que se optar” (Santos, 2009, p. 19).

Assim sendo, a educação emancipatória busca promover a visibilidade e valorização da diversidade de saberes e práticas, reconhecendo sua validade e relevância. Ao valorizar

diferentes formas de conhecimento e culturas que muitas vezes são marginalizadas, a educação busca combater visões hierárquicas e preconceituosas

É nessa perspectiva que a luta e a resistência, se destacam em todos os contextos estruturais nos quais estamos inseridos e se apresentam como condições fundamentais para a consolidação da democracia, sendo que: “politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de transformá-las em relações de autoridade partilhada” (Santos, 2011, p. 271). Enfatizando, dessa forma, a prática educativa diária como alternativa para desafiar e superar a hegemonia cultural eurocêntrica, bem como outras formas de dominação cultural.

O desafio formativo para os educadores é identificar quais práticas educativas escapam do modelo hegemônico, conseguindo se caracterizar como práticas contra-hegemônicas. No contexto desafiador da EJA, caracterizado por suas particularidades e obstáculos, tais práticas às vezes se apresentam como "regulações" ou "situações-limites". No entanto, mesmo diante de tantos desafios, é possível notar a realização de práticas curriculares que consideram o pertencimento, a cultura, a trajetória, os saberes, os fazeres e o cotidiano dos educandos, contribuindo para uma ressignificação das práticas pedagógicas da EJA possibilitando aprendizagens significativas, com reais oportunidades de ampliação do conhecimento e de esperança para a emancipação social.

3279

Conforme proposto por Freire (2013), a relevância pela prática dialógica e problematizadora bem como, o reconhecimento de experiências diversas que promovam o diálogo e o confronto de ideias, visando romper a monocultura do saber como sugerido por Santos (2009). Essas abordagens estão presentes nas práticas educativas da EJA, mesmo que os educadores não estejam plenamente conscientes disso ou que essas práticas não sejam explicitamente planejadas.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos a EJA como um campo propício à investigação, uma vez que há muitas questões a serem exploradas para estimular novas discussões e reconstruções. Isso nos leva a perceber que somos seres em constante evolução e desenvolvimento, o que nos leva a acreditar que há muitas reflexões a serem exploradas após a conclusão deste texto. Diante da falta de políticas públicas para a formação de professores e coordenadores da EJA, quais alternativas podem ser consideradas para preparar esses profissionais com base na ecologia de saberes visando a emancipação social dos alunos?

A formação inicial e contínua desses profissionais é de suma importância para enfrentar os desafios e a diversidade encontrados na EJA, especialmente nos dias de hoje. Isso se deve ao fato de que nesta modalidade educacional, as mudanças são intensificadas devido ao contexto histórico marcado por injustiças e desigualdades, mas também por resistência e luta. Um dos desafios mais proeminentes é entender qual deve ser o perfil dos professores da EJA em uma sociedade que está em constante transformação.

Diante desse contexto, faz-se imprescindível uma nova percepção em relação aos profissionais que desempenham suas funções educacionais na EJA, considerando seus conhecimentos, práticas, reflexões e percursos. como ponto de partida para o desenvolvimento formativo.

Diante disso, ao analisarmos as aproximações da abordagem emancipatória entre Freire e Boaventura, percebemos que eles dialogam e convergem em muitos aspectos. Reconhecendo a valiosa contribuição desses dois autores para a educação, no sentido de contribuírem para a formação efetiva de sujeitos autônomos, protagonistas e, sobretudo, emancipados, torna-se crucial entendermos o conhecimento-emancipação como possibilidade de ensinamentos e aprendizados na EJA, sustentados na ecologia de saberes e na educação libertadora dialógica, os quais nos convidam ao desafio de sular e esperar, entrelaçando currículo, formação e conhecimentos dialetizados com a realidade e saberes das/os educandos/as, nos direcionando a imprescindibilidade de uma educação da esperança, da utopia, da emancipação e da libertação.

3280

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 13 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores: Questões fundamentais.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 8. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010.

MORGADO, José Carlos. Políticas, contextos e currículo: desafios para o século XXI. In: MORGADO, José Carlos; SOUJA, Joana Raquel Faria; MOREIRA, António Flávio; VIEIRA, Arlindo (Orgs.). **Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos.** Braga: Universidade do Minho/CIED. 2018. p. 72-83.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/470591384/CURRICULOS-PRATICADOS-1-pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/5600984/Critica-da-Razao-Indolente-contra-o-desperdicio-da-experiencia>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a emancipação social: para novos manifestos.** v. 1. Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente.** 'Um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conocer desde El Sur: Para uma cultura Política Emancipatória.** Lima:Fundo Editorial FCS, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. disponível em: https://www.academia.edu/11343046/Um_discurso_sobre_as_ci%C3%Aancias. Acesso em: 27 mar. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lucia de Souza; MORAES, Salete Campos de. (Orgs). **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada.** Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 15-40.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes.** In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010.

Autor 01



Edicleuma de Oliveira Souza

Mestranda em Ensino pela (UESB). Licenciada em Letras/Inglês pela (UNEB). Especialista em Inglês como Língua Estrangeira pela (UESB). Graduada em Educação Física - Faculdades Integradas e Itacaré. Assessora Técnico Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Riacho de Santana/BA. Professora do quadro efetivo do Estado da Bahia.

Email: edicleuma_15@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9089942372409411>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2388-7572>

Autor 02



Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus

Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) e do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste Da Bahia – Coordenadora do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos – PPGEN/UESB

Email: kmateus@uesb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1306323917704259>

Orcid