

POÉTICAS ERRANTES E ANDARILHAS: SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS NA EJA

ANDRESSO MARQUES TORRES*

Universidade Federal de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0002-3521-7811>

ANA LUÍSA TENÓRIO DOS SANTOS**

Universidade Federal de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0002-6800-875X>

MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS***

Universidade Federal de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0003-3659-4165>

VALÉRIA CAMPOS CAVALCANTE****

Universidade Federal de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0001-9512-1531>

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as poéticas errantes e andarilhas de sujeitos da EJA, por meio das vozes literárias, que resultam das imersões dos/as pesquisadores/as na realidade alagoana, enquanto docentes em instituições de ensino básico e superior. Nesse sentido, é dada ênfase as narrativas de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, que representam as vidas oprimidas de pessoas em um Brasil que não pensava em políticas públicas para aqueles que pertenciam a uma determinada classe social. Nesse percurso, caracterizamos a poética da vida percebida na leitura do livro *Quarto de Despejo* – da primeira autora citada –, tendo este sido trabalhado na graduação em Pedagogia da Ufal, nas turmas que cursavam a disciplina de EJA. Tal itinerário é entremeado com a potência com que Conceição Evaristo, em *Becos da Memória*, constrói as personagens: crianças, mulheres e homens que

* Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos – Multieja/CNPq. E-mail: andressotorres@hotmail.com

** Doutoranda, Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos – Multieja/CNPq. E-mail: ana.tenorio@cedu.ufal.br

*** Doutora em Linguística. Professora e pesquisadora no campo da Educação de Jovens e Adultos do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Líder do grupo de pesquisa Multidisciplinar em EJA (MULTIEJA). É coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal), Cedu/Ufal. É membro do GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultos da Anped e também, da Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal Rural de Pernambuco e do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA). E-mail: naide12@hotmail.com

**** Doutora em Educação. Atua como professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós – Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Líder do Grupo Pesquisa em Educação, Currículo e Diferença (GEDIC) e Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos – Multieja/CNPq e membro do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA). E-mail: valeria.cavalcante@penedo.ufal.br

lutam por um mundo em que suas existências sejam consideradas. Ressaltamos, que as perspectivas teóricas em que temos nos baseado, precipuamente a teoria freireana, que abarca os silêncios, os sussurros, e as caminhadas dos esfarrapados do mundo, os proibidos de ser, bem como os pressupostos do historiador francês Michel de Certeau, ao falar sobre os anônimos da história e defender uma cultura no plural. Entende-se, portanto, a partir das leituras dos autores e autoras referidas, a necessidade de se construir uma educação provocativa que sustente a formulação de currículos potentes, nos quais as culturas e saberes enlacen as vozes dos educandos e educadores, buscando privilegiar uma ação fundamentada e embasada nos temas e problemas das suas realidades.

Palavras-chave: Poéticas de vida-formação; Literatura; Educação Emancipadora.

ABSTRACT

WANDERING AND HIKER POETICS: SUBJECTS AND EDUCATIONAL PROCESSES IN EJA

The present work aims to present the wandering and hiker poetics of EJA subjects, through literary voices, which result from the researchers' immersion in the reality of Alagoas, as teachers in basic and higher education institutions. In this sense, we emphasize the narratives of Carolina Maria de Jesus and Conceição Evaristo, which represent the oppressed lives of people in a Brazil that did not think of public policies for those who belonged to a particular social class. In this path, we characterize the poetics of life in the reading of the book "Quarto de Despejo" – by the first author quoted –, which was worked on during the Pedagogy graduation course at Ufal, in the classes related to the project EJA. Such itinerary is built with the power of Conceição Evaristo words, in "Becos da Memória", that constructs the characters: children, women and men who struggle for a world in which their existences are considered. We stress that the theoretical perspectives on which we have based ourselves, primarily Freirean theory, which embraces the silences, the whispers, and the walks of the ragged of the world, the ones forbidden to be, as well as the assumptions of the French historian Michel de Certeau, when talking about the anonymous people of history and defending a culture in plural. It is understood, therefore, from the readings of the mentioned authors, the need to build a provocative education that supports the formulation of powerful curriculums, in which cultures and knowledge enclose the voices of students and educators, seeking to privilege an action grounded and based on the issues and problems of their realities.

Keywords: Poetics of life-training; Literature; Emancipatory Education.

RESUMEN

POÉTICAS ERRANTES Y CAMINANTES: SUJETOS Y PROCESOS EDUCATIVOS EN LA EJA

El presente trabajo tiene como objetivo presentar las poéticas errantes y caminantes de sujetos de la EJA, por medio de las voces literarias, que resultan de las inmersiones de los/las investigadores/as en la realidad alagoana, como

docentes de las instituciones de nivel básico y superior. En este sentido, se enfatizan las narrativas de Carolina Maria de Jesus y Conceição Evaristo, debido a que representan las vidas oprimidas de personas en un Brasil que no pensaba en políticas públicas para aquellos que pertenecían a una determinada clase social. En esa dirección, caracterizamos la poética de la vida percibida en la lectura del libro *Quarto de Despejo* —de la primera autora citada—, habiéndose trabajado con esta obra en la graduación en Pedagogía de la Ufal, en los grupos que cursaban la disciplina de EJA. Tal itinerario se intercala con la potencia con que Conceição Evaristo construyó sus personajes en *Becos da Memória*: niños/as, mujeres y hombres que luchan por un mundo donde también tengan en cuenta sus existencias. Destacamos las perspectivas teóricas en las que nos hemos fundamentado, principalmente la teoría freireana, que abarca los silencios, los susurros y las caminatas de los desamparados del mundo, los prohibidos de ser, así como los presupuestos del historiador francés Michel de Certeau, quien habla sobre los anónimos de la historia y defender una cultura plural. Se entiende, entonces, a partir de las lecturas de los autores y autoras referidas, la necesidad de construir una educación provocadora que sustente la formulación de currículos potentes, en los cuales las culturas y saberes enlacen las voces de los educandos y educadores, buscando privilegiar una acción fundamentada y basada en los temas y problemas de sus realidades.

Palabras-clave: Poéticas de vida-formación; Literatura; Educación emancipadora.

AS ASTÚCIAS DAS COISAS PASSADAS

Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares [...] são tantas horas, de pessoas, tantas coisas em tempos, tudo muito miúdo recruzado.

João Guimarães Rosa – Grande sertão: veredas

Considerando os miúdos recruzados em nossas memórias: de docentes, pesquisadoras/es, sujeitos implicados em contextos de educação de jovens e adultos-as, temos como objetivo, neste texto, tecer reflexões que vêm nos acompanhando no exercício de fazer-se com o outro, numa clara e evidente relação dialógica, própria dos que se movem na luta por uma vida em que a inclusão seja uma condição cidadã para todos-as aqueles-as que buscam *ser mais*, como nos ensinou Paulo Freire (2020). Para tanto, convidamos aos-às leitores-as para uma viagem memorialística, em que narramos parte dos nossos vagamundeares pela docência

e pesquisa, buscando reconstruir as poéticas errantes e andarilhas dos jovens, adultos-as e idosos-as que sonorizam outros modos de habitar o mundo, nas cidades e nas diversas ruralidades, em uma pretensa estética do caminhar, na qual os praticantes reapropriam-se dos lugares, por meio da dimensão sociocultural (CARERI, 2013; CERTEAU, 2014).

Neste sentido, propomos um enlace das experiências de ensino e pesquisa, os quais habitamos, buscando modos próprios de fazer-se docentes-pesquisadores-as. É que entendemos como superadas práticas que não se abrem para novas e potentes reflexões sobre esse caminho que é a docência na EJA. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) nos alertava para a necessária reflexão que outorgava a assunção desse lugar, que se afasta complementarmente de amadorismos, e falta de profissionalização. Assim, temos em vista que existem aberturas para práticas comprometidas com a literatura,

por exemplo, como um saber potente, sobretudo dentro de um contexto sinuoso de tantos ataques ao sentido do humano, que demovem as subjetividades.

Nas muitas das ações de pesquisas e de docência, temos investido na compreensão do outro como sujeito singular, sobretudo nos modos de se apropriar do mundo. E ao percorrer por esses caminhos, viajamos, metaforicamente, por entre as veredas simbólicas e identitárias que enredam as existências de todos-as e de cada um-a, o que tem nos permitido ter contato com as múltiplas e potentes narrativas de alunos-as, sujeitos interlocutores das/nas investigações. Essa prática, tem exigido, também, a compreensão de que o caminhar (nosso e do outro) carrega uma estética, enquanto forma autônoma de arte (CARERI, 2013), e uma ética subjacente ao próprio ato e ao sujeito que caminha, cujos sentidos se mobilizam em busca do que Michel de Certeau (2014) chama de *um próprio*.

Com efeito, partimos da compreensão de que a dimensão ética que trama as existências precisa estar sustentada por um rigoroso cuidado e respeito pelas belezas que outorga o saber do outro, nesse caso, alunos-as, sujeitos participes em contextos de pesquisas, as suas construções identitárias, bem como as maneiras de ser, fazer, pensar. Entendemos que não é tarefa de quem se dispõe a estar com o outro, atribuir juízos próprios que, de alguma maneira, invalide seus saberes, demovendo-os. Coerentemente com tais princípios, é que nestes itinerários, ao entrecruzar com as redes dos falares que atravessaram nossas práticas, procurou-se estabelecer uma escuta nômade, interessada e atenta as formas de estar sendo com o outro e nas relações intersubjetivas.

É uma tarefa árdua, esta de coser o tecido que dá forma a uma poética, entendida como uma narrativa plural e englobante sobre a vida e os fenômenos que a permeia, na tentativa de ressignificar, num ato contínuo, a existência. Entendemos que é árduo pelo fato de que se trata de conceitos complexos, que encontram

ressonância em tantos outros, e que acabam operando sob outras semânticas, por isso, o cuidado e o zelo com que lidamos com tais perspectivas teóricas. É inegável que nas obras de Paulo Freire, haja o uso constante dessa forma elaborada das palavras que estão nas cercanias da poesia, mas trasladar esses sentidos não é uma tarefa simples. Por isso, estaremos sempre recorrendo a outros -as escritores-as para nos ajudar a compor esse bordado. Nos acompanha nesse percurso, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, com que temos, recorrentemente, dialogado, no sentido de estabelecer outras relações com os saberes, as escolas e a universidade.

AS POÉTICAS NA DOCÊNCIA: DESLOCAMENTOS

Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente, para desfraldar este
canto de amor publicamente.
Sucedo que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.
[...]

Thiago de Mello – Canção para os Fonemas da Alegria

Pedimos licença, a exemplo do poeta, para narrar, de forma implicada, ações que nos atravessam de modo particular, enquanto sujeitos em constante implicações com o mundo, o outro, e no comprometimento da transformação daquele. Ações estas que demonstram o campo de luta que trama-se ao ser docente, e ainda, na busca por formas de compreender o mundo por outros olhares, que não mais pelos engessamentos aos quais fomos formados-as no contexto de uma ciência que apontava para um monólogo científico, como é o caso da ciência moderna. Sentimos a necessidade cada vez mais premente, de entremear nos campos da docência e científico, à literatura, fazendo o que Alves (2003) ensinou sobre literaturizar a ciência, fato que nos faz também buscar essas sonoridades no ensino, perspectivando tornar

as práticas mais leves e carregadas de sentidos para os sujeitos nelas envolvidos.

Deste modo, arregimentou-se, no âmbito pedagógico universitário, a construção de um *espaço-escutador*, em que as narrativas do/as-discentes cingissem-se de modo a formar um bordado formativo, permeado pelas lembranças em suaves escorrer, como nos fala Mia Couto, e a potência reconstrutiva da palavra-memórica, que permite que os acontecimentos sejam lembrados de forma artesanal e bricolada, uma vez que a memória é sempre uma reconstrução do que se viveu ou escutou, de forma implicada. Nesse sentido, vivenciamos, com os sujeitos, a linguagem enquanto conversação, na qual buscou-se traduzir corporalmente, “o falar enquanto conversa”, um falar “com voz baixa, sem travas, desprotegida” (SKLIAR, 2014, p. 30).

Tal compreensão se deu considerando a necessidade de escutarmos as outras vozes, que não somente as nossas próprias, uma vez que Skliar (2014) alerta para o fato de que, se não tomarmos os devidos cuidados, deslizaremos para um espaço em que “quase ninguém reconhece vozes cuja origem não seja as suas próprias, quase ninguém escuta senão o eco de suas próprias palavras, quase ninguém encarna a pegada que deixa outras palavras, outros sons, outros gestos, outros rostos” (p. 33). Essa artesanaria entre linguagem e ação, vem nos proporcionando encontros assentados na perspectiva do outro como parte de um mundo, um ser-aí-no-mundo (*dasein*), na concepção heideggeriana, fazendo-se e falando nele e dele e que, portanto, nossa linguagem não poderia ir contrariamente a uma concepção deste enquanto uma pessoa que emana uma narrativa plural e carregada de sentido.

Neste alcance, um desses modos de habitar a docência por meio da literatura, se deu a partir do estudo, na disciplina de *Educação de Jovens e Adultos I*, da graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, do livro *Quarto de Despejo*, tendo como autora Carolina Maria de Jesus (1993). Tendo como objetivo

de tal leitura, inserir na formação dos-as pedagogos-as discussões sobre os sujeitos que permeiam a EJA, em suas diversidades. Além disso, buscou-se, ainda, despertar para as questões sociais latentes na época da escrita do referido texto, bem como as ressonâncias destas no tempo presente. Focalizou-se, também, as belezas do olhar de Carolina para as passagens cotidianas, que permitem poetizações diversas, mesmo em contexto de pauperização da vida e da existência.

Partimos do pressuposto de que a narrativa que brota das experiências é, senão, um modo de trazer para perto os fatos que estão distantes do presente, uma maneira de pronunciar o mundo de forma subjetiva, escorregar nas ribanceiras das palavras e deixar-se falar e escutar, à semelhança do poeta, que não ensina a olhar e escutar, “[...], mas tenta oferecer, desesperadamente, a possibilidade de olhar sempre de modos diferentes” (SKLIAR, 2014, p. 43). Entendemos que essa possibilidade seja da ordem do dia, e que a escrita de um encontro, na verdade, precisaria desenvolver um modo também diferente de ler a realidade, em um dado tempo, com as angústias que cada um carrega ao realizar a leitura.

Observou-se, após esses momentos, que ao-as estudantes realizaram a leitura e estudo com sensibilidade ética, no sentido de respeito as construções semânticas que perfizeram a existência de Carolina de Jesus. Percebeu-se, de outro modo, o avanço no que se refere ao olhar para os sujeitos da EJA, encaminhando-se para uma compreensão docente alicerçada em uma dimensão comprometida pedagogicamente com os conhecimentos prévios, em direção ao direito de aprender o conhecimento científico. Compreendemos Carolina, como uma mulher que teve seus diversos direitos negados (a comida, a moradia digna, a lazer), e que encontrou nos livros, e na escrita, uma forma de construir outros mundos.

Nesta direção, problematizou-se a necessidade justa com que todos-as, indistintamente, tem de dizer *a sua palavra*, fazendo-se nesse

processo; de modo que o contrário dessa assertiva, de que uns não podem falar porque não sabem, é ilegítimo pedagógico e humanamente, uma vez que não considera, como nos ensinou Paulo Freire (2020), de que todos possuem saberes diferentes entre si, não hierarquizáveis. Enxergamos em Carolina, e na sua narrativa sobre o *lugar* onde vivia, a certeza de que a libertação é alcançada por meio da tomada de *consciência* do seu real estado, e indo além para compreender a totalidade. Ao fazer uma análise da sua realidade, em um dos muitos momentos de reflexões, Carolina nos diz que: “[...] as crianças ricas brincam nos jardins com seus brinquedos prediletos. E as crianças pobres acompanham as mães a pedirem esmolas pelas ruas. Que **desigualdades** trágicas e que **brincadeira do destino**” (p.74).

A noção sobre a vida e a realidade está presente na narrativa de Carolina, e por se encontrar em uma “situação-limite” (FREIRE, 2020), tenta superar, por meio de “atos-limites” – a escrita de diários –, pois seria dessa forma que conseguiria sair da condição ao qual se encontrava, bem como possibilitaria outras interações com as pessoas e, sobretudo, com a palavra. Nesse sentido, “Bitita” como era chamada por alguns, ganha projeção na medida em que a enxergamos com essa personagem errante, e ao mesmo tempo, “anônima” (CERTEAU, 2014), que nos apresenta uma escrita oralizada em que deixa transparecer um olhar sensível e humano sobre a sua experiência com a vida e com o mundo. Na verdade, nos entrega um mosaico de uma realidade, na qual fulgura os diversos cotidianos dos *oprimidos*, e mostra, ao mesmo tempo, a sombra sempre presente dos opressores, sejam hospedados naqueles, ou encarnados, quando vêm subjugar o povo da favela que reside.

O fio que enlaça a história e as memórias de Carolina, também encontra nós durante o percurso da agulha que o conduz, talvez seja porque no meio do caminho, haja muita desigualdade, muita falta de amor, e ainda mais falta de sensibilidade. Nesse trajeto, foi possível

enxergar a indignação, aquela que também nos suspende ao ler *Pedagogia da Indignação* (FREIRE, 2021b) sobretudo na passagem da morte do índio Galdino no banco da praça em Brasília, onde, um grupo de jovens de classe média ateou fogo no mesmo, e como depoimento, tentaram justificar dizendo que “estavam brincando”. A pergunta de Freire é enfática e indignada: “como assim brincando de matar gente?” (p.75).. Com o mesmo sentimento, também poderíamos nos perguntar, indignados: como é possível que em pleno século XXI ainda tenhamos que defender a necessidade de todos-as terem seus direitos assegurados, sendo que essa garantia é constitucional, e mesmo assim ainda termos um número expressivo de pessoas vivendo com o mínimo possível?

A poética, no entanto, é para mostrar que mesmo com tantas injustiças, com tanto desamor, ainda existem as muitas reinvenções, elaboradas pelos sujeitos, em busca constante de novas formas de viver. As atitudes reinventivas dos sujeitos *ordinários* vêm nos mostrando, diuturnamente, que a esperança é de fato um caminho possível, e que não significa a doce espera, mas o fazer-se, na luta, no enfrentamento das ações que reduz as formas de participação, e que tenta, a todo custo, cercear a autonomia dos homens e mulheres.

É preciso entender ainda que as mãos que cose esse tecido textual, folheia outras histórias-livros, que faz problematizar e pensar que outros mundos são possíveis, e que dentro de cada realidade, vislumbra-se o desabrochar e florear de sonhos e esperanças resilientes e contestadoras da ordem vigente. Assim é que destacamos outra personagem dessa poética, que inspira ao mostrar que a revolução é feita com, e pelo conhecimento (de mundo, de vida, de experiências reunidas, resistências e lutas). Ao tentar inserir novas linhas a esse tecido que está sendo tramado, mostrando como Carolina compreendia o mundo e as pessoas que estavam a seu redor, e como faz dele poesia, enxergamos no mesmo fluir poético, em Conceição Evaristo, uma mulher semelhante àquela, no

sentido de que suas origens foram marcadas por negações várias. No entanto, é preciso dizer que mesmo apresentando verossimilhanças, as histórias referidas possuem percursos apostos, tendo em vista as singularidades contextuais.

Bordemos, em primeiro lugar, a cor: são mulheres negras; de modo que o *ponto cruz* dessa bordadura é as histórias e memórias de um tempo histórico-social, que Conceição faz questão de demonstrar na passagem do livro *Becos da Memória*, da seguinte forma:

[...] o mundo, a vida, tudo está aí! Nossa gente não tem conseguido quase nada. Todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, os supostamente livres de hoje, se libertam na vida de cada um de nós, que consegue viver, que consegue se realizar. A sua vida, menina, não pode ser só sua. Muitos vão se libertar, vão se realizar por meio de você. Os gemidos estão sempre presentes. É preciso ter ouvidos, os olhos e o coração abertos (EVARISTO, 2017, p. 111).

Está posto, portanto, o sentido da luta, da dimensão humana presente nas relações, do diálogo entre passado e presente, entre histórias e memórias. Em Freire, conseguimos enxergar esses elementos na pedagogia que pensou, em específico na *esperança*¹, na qual o autor se reencontra com a *pedagogia dos oprimidos* (2020), e aponta novas visões acerca dos sujeitos que vivem historicamente na luta, em busca de conseguirem conquistar a libertação, e a emancipação, e nesse percurso, entende-se que a vida não é só nossa, como nos convida pensar Evaristo, mas também de outros, que se realizam por meio das nossas próprias conquistas. Isso porque, somos todos -as aqueles-as que vieram antes, e que registraram suas passagens, pertencemos a um grupo, e dele extraímos sentidos e significados que forjam nossa identidade. O caráter coletivo da memória, enquanto memória social/histórica está implícito, destacando o devir humano e as nossas raízes ancestrais.

1 Nos referimos a FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 29ªed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

Caberia nos perguntar, dessa forma, onde se trabalharia essa formação do homem e da mulher como sujeito histórico? Que tipo de escola precisaríamos pensar para que desse respostas aos-as atores-as da cultura, e fizesse com que se realizassem enquanto pessoas/humanos que são? Que que educação responderia as necessidades formativas formais dos sujeitos? Eis que numa atitude ousada, dizemos que a escola é um *locus* privilegiado, carregada de vivências que poderão desencadear experiências singulares e positivas nas pessoas. Seria também espaço de diálogo, de narrativas plurais, de aprendizagens, de valorização da cultura, de leitura, de escrita, de memórias afetivas. É desse pressuposto que partimos para comentar, na próxima seção, a poética freireana na escola.

A POÉTICA DA ESCOLA

Paulo Freire é reconhecido como um dos grandes protagonistas na história da educação brasileira e mundial. Em sua trajetória educativa elencou propostas provocativas e revolucionárias, da maneira de ensinar, um referencial influenciado pela pedagogia crítica, pela emancipação dos sujeitos, por meio da amplitude de diálogos estabelecidos entre educadores e educandos.

Freire sempre nos indicou o diálogo da escola, do-a educador-a com a comunidade, com seus pares e com os conhecimentos *dentrofora* da sala de aula, saberes encarados como ato de investigação - pesquisa-ação - de buscas sucessivas, para uma compreensão mais profunda de seus interlocutores, dos contextos e das práticas, de onde falam e constroem visões e processos de intervenção na concreticidade do real.

Neste sentido, a concepção teórico-metodológica de Freire (2020), nos ensina que a escolha dos objetos de estudo para a prática pedagógica ético-crítica vai além dos interesses imediatos dos estudantes, de temas da vida diária ou assuntos de interesse, conceitos, descobertas e pesquisas. O ideário dessa edu-

cação popular de base freireana, se configura em produzir ressignificações no processo de aprendizagem dos estudantes (FREIRE, 2020), uma vez que a educação só é libertadora quando orientada por objetivos, mediada por problematizações, conhecimentos e necessidades daqueles que se envolvem nesta atividade.

Esse pressuposto nos remete a uma condição reflexiva, o repensar as formas de ensinar para se chegar à educação humanizadora, dessa forma Freire apontou para uma pedagogia libertadora, que estivesse ligada aos interesses dos estudantes. Assim, as contribuições de Freire (2020), permitem aos/as educadores/as repensarem o currículo na/para EJA, por meio da investigação, tematização e problematização dos problemas vivenciados pelos/as educandos/as.

Contudo, Freire (2020) explicita que toda intencionalidade da prática pedagógica na EJA deve ser coerentemente construída com os estudantes, considerando a imersão em uma realidade concreta específica, com diferentes anseios e expectativas culturais. Não pode, portanto, aprisionar e subjugar tempos/espacos históricos concretos a um *tempoespaco* futuro e mitificado. Nesse sentido, Freire (2019, p. 32) destaca:

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

É importante lembrar que as teorias de Freire nos impulsionam para as reflexões sobre a horizontalidade dos sujeitos nas salas de aula, permitindo a esses atores da educação uma ampliação de criticidade, neste aspecto educadores/as da modalidade devem estabelecer, em suas práticas pedagógicas, a liberdade para

que os estudantes tragam para sala de aula seus saberes e experiências, conforme nos indica Freire (2019, p. 32, 33):

Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Uma prática comprometida com pessoas possuidoras de saberes, como afirma Freire (2019, p. 34): "Decência e boniteza de mãos dadas. [...] mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos".

Essa leituras de Freire, nos remete acima de tudo para a concepção de educação enquanto possibilidade de emancipação, em que o autor convencionou denominar de Educação problematizadora, que possibilita,

[...] a discussão corajosa da problemática [do sujeito] e sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus 'achados'. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (FREIRE, 1984, p. 97,98).

Concordando com o autor, acreditamos em uma educação como possibilidade de enunciação de sujeitos, principalmente no reconhecimento dos seus saberes, que emerge a ideia da educação emancipatória para a rebeldia e para a formação de subjetividades inconformistas. É neste contexto que Freire (1996), aponta para uma educação como fruto de conquista política a ser efetivada pela práxis educativa. Ou

seja, uma educação forjada na luta constante, a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão.

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

Uma educação que seja forjada em uma perspectiva transformadora e emancipatória, não pode, portanto, se pautar em discussões superficiais ou corporativas, que ocultam concepções sociais totalitárias, legitimando práticas reacionárias vigentes. Ao contrário, deve estar baseada no constante que desvelar de intenções e compromissos políticos, explicitando o sentido e a coerência ética das ações, uma vez que para Freire (2019, p.43):

[...] entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 2019, p.43).

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

Compreende-se, portanto, que estudantes e professora-as trazem saberes de suas vidas para a escola, e esses saberes se entrelaçaram nas salas de aula, com as falas construindo

redes de conhecimentos. Uma perspectiva que tenta superar as discussões superficiais, buscando o diálogo constante permitindo desvelar intenções e compromissos éticos, explicitando o sentido e a coerência das ações, como sempre nos ensinou Freire (2020).

Estamos, portanto, considerando situações significativas, as "falas" proferidas pelos-as estudantes, sujeitos sociais e locais que explicitem contradições, limites explicativos e concepções de mundo da comunidade, que correspondem a acontecimentos sócio históricos, persistentemente vivenciados. Como observa Freire (2019, p. 30, 31):

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

Diante desses pressupostos, reconhecemos que as salas de aula da EJA são espaços nos quais se ampliam os conhecimentos dos-as estudantes. Nesse sentido, a problematização dos saberes permite a construção de currículos emancipatórios nas salas de aula. No âmbito educacional há que se ressaltar que ensinar não pode ser "catequizar", mas socializar para uma ação-reflexão-ação.

O ponto fundamental é problematizar o mundo, as opressões e suas consequências, é suscitar exigências para a mudança. Não se trata de apresentar respostas prontas, mas questionar as intenções e contradições do constituído, processar a reconstrução. O conceito de diálogo na sala de aula da EJA, tão difundido por Freire (2019), ultrapassa a troca de ideias, ou conversar polemizando, é permitir uma educação problematizadora em que os *praticantespensantes* da EJA, tenham seus saberes reconhecidos na escola, suas histórias, suas verdades e realidades. E educação compreendida como atividade extremamente

importante no processo formativo do indivíduo, indo muito além de apenas decodificar letras e palavras.

O princípio do diálogo é a palavra compartilhada, cheia de sentido, que é “encharcada do inédito-viável” (FREIRE, 2019, p. 22), e tem como pressupostos relações verdadeiras, comprometidas e democráticas. Possibilita e promove o debate entre os seres humanos, a natureza e a cultura, entre o homem/mulher e o mundo em que vive, é uma metodologia dialógica, que os prepara para viver o seu tempo sendo sujeito da sua transformação.

Uma Educação libertadora, baseada em Paulo Freire, numa perspectiva transformadora e emancipatória, não pode se pautar em discussões superficiais, ou corporativas, que ocultam concepções sociais totalitárias e legitimam práticas reacionárias vigentes. Ao contrário, essa pedagogia democrática desvela intenções e compromissos políticos, explicitando o sentido e a coerência ética das ações. Como bem nos explicita Freire (2019, p. 39):

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

Tais experiências favorecerem a compreensão de que problematizar o fazer-pedagógico, e suas respectivas consequências, é suscitar exigências para a mudança. Não se trata de mostrar as respostas prontas, mas sim de, ao questionar as intenções e contradições do constituído, processar a reconstrução, é neste sentido que Freire (2020, p. 115, 116) comenta:

Daí que, para essa concepção como prática de liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai se dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é

a inquietação em torno do conteúdo pragmático da educação.

Nesta perspectiva, as salas de aula são compreendidas como *espaçostempos* de oportunidades, de práticas pedagógicas comprometidas com os-as estudantes, enxergando-os-as como sujeitos inseridos em realidades concretas específicas, com diferentes anseios e expectativas culturais, sem aprisioná-los em estereótipos ou rótulos. Ou seja, uma prática comprometida com indivíduos possuidores de saberes,

[...] o conhecimento não se estende do que se julga saber até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE, 1977, p. 36).

Assim, se faz relevante trabalhar nas salas de aula da EJA com temas geradores, significantes, impulsionados pela dinâmica que advenha do-a educando-a e sustentada pelo educador em ação. Neste aspecto Freire (1996, p. 143, 144) ressalta:

A relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico. (...) A importância de uma tal compreensão da relação dialógica se faz clara na medida em que tomamos o ciclo gnosiológico como uma totalidade, sem dicotomizar nele a fase da aquisição do conhecimento existente da fase da descoberta, da criação do novo conhecimento. (...) Em ambas estas fases, do ciclo gnosiológico se impõe uma postura crítica, curiosa, aos sujeitos cognoscentes, em face do objeto de seu conhecimento.

Consideramos necessário permanecermos nos apoiando em Freire (2019), sobre os conceitos de educação libertadora e humanizadora, que se relacionam, ampliando indagações e possibilidades de atuação de construção de currículos emancipatórios, como nos indica Freire (2019, p. 34):

[...] discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar à disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é

muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso?

Concordamos com o autor, e a partir de nossas experiências vivenciadas nas escolas da EJA, enxergamos a necessidade da problematização, que deva subsidiar os/as estudantes para o enfrentamento da dúvida, do imponderável, das incertezas. Nesta perspectiva, o currículo escolar superar ser um rol de conhecimentos preestabelecidos por diferentes disciplinas e presumivelmente indiscutíveis e imparciais.

Em defesa de uma pedagogia crítica, que implica em promover práticas curriculares que possibilitem:

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

Compreendemos, portanto, que a escola da EJA é um *espaçotempo* de produção de sentidos, para além do que é definido nos currículos prescritos, exige entendê-la a partir das suas contradições e dos *sabresfazeres* dos seus *praticantespensantes*. Isso significa pensá-la não como um mero espaço de reprodução da ideologia dominante, nem tampouco um lugar em que se aprende apenas os conteúdos prescritos nos currículos oficiais. Como nos ensinou Freire (2020, p. 32):

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos

de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui, [...] A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, desenvolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu.

Entendemos com Freire, que o cotidiano da escola da EJA é um espaço de criações curriculares democráticas, espaço privilegiado da ação educativa possibilitando aos sujeitos construir suas próprias vozes, desenvolver subjetividades democráticas e validar suas experiências de maneira horizontal. O desafio assim é dar visibilidade aos currículos *pensadospraticados* que escapam ao modelo hegemônico, podendo ser considerados currículos contra-hegemônicos, geradores de outras concepções de aprendizagem para além da hierarquia dos saberes.

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

[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2020, p. 32),

É nesse processo de construção da educação que Freire (2002) diz que é necessário o enfrentamento das ‘situações-limites’, uma vez que é nessas “situações-limites” que existem possibilidades de se ir além, de se construir uma educação que permita ousar, mudar, transformar-se e de sair de si mesma, de seu pedagogismo, para ser inédita.

Neste contexto, emerge a racionalidade problematizadora, fundamentada na criação do novo, do possível uma vez que para Freire (1996, p. 94), não se consegue alcançar a meta da humanização “[...] sem o desaparecimento da opressão desumanizadora, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham quase coisificados”.

Freire, nos ensinou a compreender que esse é o ponto de partida para uma reorientação curricular democrática e participativa, é a intencionalidade ético-política de nossas ações na escola. Assim, é fundamental identificar pressupostos e premissas, suas implicações na escolha dos objetos de estudo, na seleção dos conhecimentos que se tornarão conteúdos. Como afirma Freire (2019, p.36 e 37): “Decência e boniteza de mãos dadas. [...] mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”,

Dentro deste contexto, não se trata de desconsiderar as especificidades das disciplinas e áreas do conhecimento na EJA, mas de buscar em suas produções, metodologias e epistemologias, contribuições pertinentes a uma abordagem curricular em que a escolha dos objetos de estudo, a organização metodológica da dialogicidade para orientar o processo de ensino-aprendizagem ético e crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, trouxemos discussões sobre Freire, e que estamos denominando de uma poética dos *oprimidos*, entendida como aquela que pode provocar a transformação da consciência na busca do “inédito viável”, de modo que tais discussões tem perpassado por nossas práticas docentes nos diversos âmbitos, seja na escola ou na universidade.

No que se refere à escola, mais especificamente em relação a EJA, o autor nos ensinou para que tenhamos práticas pedagógicas pautadas nas experiências dos sujeitos envolvidos, considerando toda a complexidade das experiências vivenciadas *dentrofora* da escola. Na busca por ampliar tais olhares, investimos na compressão da docência poética, em que sujeitos e saberes se entremeiam em um bordado formativo.

Nesse sentido, entende-se que nas salas de aula da EJA deve-se considerar as vivências e

os saberes dos/as estudantes, e o ideal é uma educação crítica e libertadora, que deve estar associada à humanização, contrária aos valores da sociedade capitalista, que possibilite e compreensão e transformação do seu mundo, de sua realidade, devendo ser provocativas, a partir de um trabalho pautado na realidade, que compreenda o humano como inquieto e inacabado.

Essa postura educativa está relacionada à formação de um sujeito não passivo, não reproduzidor de ideias, que reflete a sua vida e prática social, possibilitando, assim, uma educação emancipadora, que contribua para a condição de um ser crítico, autônomo. Dessa maneira, deve-se estabelecer em sala de aula, caminhos para a problematização de suas realidades, entrelaçando nas propostas educativas/curriculares o diálogo democrático, amplo e reflexivo.

Entende-se, portanto, a partir das leituras freireana, e das autoras literárias – Carolina de Jesus e Conceição Evaristo -, a necessidade de se construir uma educação provocativa que sustente a formulação de currículos ricos de culturas, saberes e literatura, que traga as vozes dos educandos e educadores, interagindo, privilegiando uma ação fundamentada e embasada nos temas e problemas das suas realidades.

REFERÊNCIAS

- CARERI, Francesco. *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. 1. ed. São Paulo: Editora G. Gili, 2013.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. 22, ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. 12. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 61ª edi-

ção. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 73ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 29ªed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. cartas pedagógicas e outros escritos. FREIRE, Ana Maria (ORG.)6ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

JESUS, Carlina Maria de. *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 1993.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SKLIAR, Carlos. *O ensinar enquanto travessia*. Salvador: Edufba, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2002.

Recebido em: 11/4/2023
Aprovado em: 01/5/2023