

**EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NOS COTIDIANOS
ESCOLARES: PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS**Francisco Canindé da Silva¹
Wellington Vieira Mendes²

Artigo

Resumo

O artigo discute *experiências pedagógicas docentes* produzidas nos cotidianos escolares, a partir do reconhecimento de práticas didáticas, traduzidas em relatos de memórias de professores da Educação de Jovens e Adultos. O objetivo é fomentar a reflexão acerca do uso valorativo de práticas pedagógicas cotidianas, invisibilizadas por racionalidades hegemônicas, que vêm se constituindo como alternativas de emancipação educativa e social para seus *praticantes pensantes*. A metodologia utilizada tem como pressuposto epistemológico e político concepções multirreferenciadas no pensamento sistêmico-*complexus*, nos estudos dos cotidianos e nas noções de emancipação social inscritas na reinvenção das teorias sociais críticas, tendo na entrevista semiestruturada condição mais próxima da tradução de relatos de memórias pelos sujeitos envolvidos neste estudo. Resultante desse processo amplificado de compreender as experiências pedagógicas como caminho possível de transformação e emancipação social, foi possível identificar *redes* de conhecimentos existentes-possíveis criados pelos professores que vêm ressignificando suas práticas cotidianas e produzindo outros sentidos para a relação ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Experiências pedagógicas. Práticas docentes. Cotidianos. Emancipação social.

**TEACHERS' PEDAGOGICAL EXPERIENCES IN EVERYDAY SCHOOL:
EMANCIPATORY PRACTICES****Abstract**

This article presents a discussion about teachers' pedagogical experiences produced in everyday school, from the recognition of didactic practices, translated into reports from Youth and Adult Education teachers' memories. The objective is to foster reflection on the value of everyday pedagogical practices, invisibilized by hegemonic rationalities, which are becoming educational and social emancipation alternatives for their thinking practitioners. The methodology used has as epistemological and political assumption based on conceptions which are multireferenced in systemic-complex thinking, in studies about everyday life and in the notions of social emancipation inscribed in the reinvention of critical social theories. The semi-structured interviews are viewed as the closer condition of the translation of memories reports by the participants involved in

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Educação – Campus de Assú/RN (UERN). E-mail: caninprof@hotmail.com

² Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN). E-mail: wvmendes@gmail.com

this study. As a result of this amplified process of understanding pedagogical experiences, as a possible way of transformation and social emancipation, it was allowed to identify existing-possible networks of knowledge created by teachers, who are re-signifying their daily practices and producing other meanings for the teaching-learning relationship.

Keywords: Pedagogical experiences. Teaching practices. Everyday. Social emancipation.

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo, as práticas pedagógicas cotidianas de professores foram reconhecidas simplesmente pelas características descritivas preestabelecidas nos momentos de planejamento de ensino. Tudo aquilo que era produzido à margem do previsto não se constituía como conhecimento válido, real e passível de reelaboração e ressignificação por seus propositores (especialistas, curriculistas, técnicos etc.) ou representantes (diretores, supervisores, inspetores), os quais, na maioria das vezes, se preocupavam apenas com a transmissão passiva dos conteúdos selecionados e com os resultados que deveriam alcançar quantitativamente.

No interior dos processos de transmissão de conhecimentos previamente selecionados, os professores, na intimidade pedagógica com os estudantes, nas salas de aula e nos diferentes espaços-tempos-lugares, produzem uma infinidade de outros saberes. Tais saberes, denominados neste percurso de *saberes emergentes*, são decorrentes das múltiplas maneiras de conhecer e interpretar a vida, a profissão, o outro e o próprio conteúdo da disciplina com o qual se relaciona cotidianamente, na escola, objeto de sua ação.

Esses saberes emergentes, resultantes de contínuas interações pedagógicas vêm se constituindo em arcabouço da experiência docente e, mesmo não servindo às finalidades do conhecimento hegemônico regulado nas escolas, representam uma construção política transgressiva destes profissionais, ajudando na ampliação de seus repertórios didáticos e, conseqüentemente, na aprendizagem significativa e de qualidade dos estudantes.

Contudo, é preciso não esquecer que essas experiências pedagógicas cotidianas estão a ser desperdiçadas pela lógica do conhecimento hegemônico (cientificista, tecnicista, arbóreo, disciplinarizado) presente nos processos organizativos educacionais da escola. De outra parte, é preciso reconhecer que este movimento paralelo e

simultâneo produzido complexamente pelos professores se fortalece à medida que é cindido em outros contextos de uso: nos debates, reflexões, reuniões, rodas de conversa, publicações e outras redes de interação social e educativa.

Partimos, assim, da ideia de que se existe uma experiência pedagógica docente sendo desperdiçada – não reconhecida e pouco valorizada pela lógica do conhecimento hegemônico – e de que há, nos contextos de práticas cotidianas, emancipação social sendo amplamente produzida, embora residualmente.

Neste sentido, nossa proposição é traduzir, pelo relato de experiências docentes, práticas pedagógicas emancipatórias, não somente no intuito de identifica-las, mas, principalmente, de desinvisibilizar e potencializá-las (SANTOS, 2002, 2010) como conhecimento prudente para uma prática pedagógica decente.

O objetivo do estudo é fomentar a reflexão acerca do uso valorativo de práticas pedagógicas cotidianas – invisibilizadas por racionalidades hegemônicas – que vêm se configurando como alternativa de emancipação educativa e social para seus *praticantes pensantes*.

2 METODOLOGIA

Para atender ao propósito de ampliar a reflexão acerca das práticas capazes de promover alternativas de emancipação por seus *praticantes pensantes*, o presente estudo se funda no pressuposto epistemológico e político de concepções multirreferenciadas no pensamento sistêmico-*complexus*, tal como definido em Silva (2016) e em Mendes (2016). A noção de paradigma sistêmico-*complexus*, tal como proposto pelos autores, entre outras posições, deriva da compreensão de que um complexo total e integrado não pode ser reduzido a partes menores, já que as propriedades do todo não se configuram senão no conjunto e, fora dele, nenhuma parte significa em si mesma. Essa orientação ideológica geral e subjacente é basilar em estudos como este, especialmente porque não é possível distribuir a etapa de contato com os *praticantes pensantes* e a consequente interpretação/tradução dos resultados como distintas e/ou limítrofes. Nesse sentido, é importante acrescentar que a interpretação dos dados é já um momento que pode ser antecipado³ no contato com os informantes, pois tal movimento favorece o reconhecimento de práticas até então invisibilizadas pela racionalidade hegemônica.

³ A respeito da análise de dados durante a coleta, apoiamo-nos em Ezzy (2002), para cuja obra remetemos o leitor interessado.

A definição objetiva dessa concepção geral é marco orientador dos instrumentos reconhecidos para a coleta de informações do estudo. Nesse caso, optamos pela entrevista semiestruturada, por favorecer, além da condução do diálogo, a maturidade e a autonomia pessoal dos informantes, como proposto em Quivy e Campenhoudt (2008). No molde como a conduzimos, a entrevista semiestruturada foi se configurando como caminho possível de rememoração das práticas cotidianas dos professores entrevistados. Logo, esse paradigma se apresenta como condição mais próxima da tradução de relatos de memórias pelos sujeitos envolvidos no estudo.

O contato com os professores informantes atentou para os critérios éticos referentes a seu tratamento na pesquisa. Num primeiro momento, os professores entrevistados foram informados sobre os objetivos da pesquisa e consentiram com a gravação do áudio. Seus nomes foram alterados para garantir o anonimato quando da divulgação de trechos do protocolo gerado a partir da transcrição literal de seus relatos de memória.

A interpretação dos resultados, além das noções apresentadas sobre complexidade, foi feita a partir dos pressupostos dos estudos dos cotidianos e das noções de emancipação social inscritas na reinvenção das teorias sociais críticas.

3 EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA EPISTEMOLÓGICA E POLÍTICA EMANCIPATÓRIAS

Tomar as práticas pedagógicas rememoradas por meio de entrevistas semiestruturadas como campo singular de estudo implicou reconhecer, entre os diversos elementos e dispositivos que as constitui, a força da experiência, entendida, nesse caso, como aprendizado construído paulatinamente pelos sujeitos envolvidos.

A cultura científica moderna, em muitas de suas assertivas, rejeitou e/ou excluiu dos processos de análise as práticas como objeto de estudo, afirmando não existir ciência na prática. Talvez por isso mesmo a experiência como campo fértil de estudos tenha sido subjugada ao plano do senso comum que, segundo a abordagem científica moderna, não é verificável e passível de generalização.

A orientação adotada ao estudar as práticas pedagógicas de professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA, tendo como ponto de partida suas experiências, deu-se a partir de alguns movimentos, pelos quais a pesquisa se organizou.

O primeiro refere-se à luta que vem sendo travada no enfrentamento dos modelos de ciência cartesiana e iluminista, e que se caracteriza, de acordo com Santos (2010), como

uma ecologia de saberes, pois “tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo” (SANTOS, 2010, p. 55). O mundo é, segundo esse mesmo pensador, bem mais amplo em termos de noções, pontos de vista, do que comporta a forma abissal da ciência tradicional. A ecologia de saberes apresenta-se, no cenário sociológico, como pensamento contra-hegemônico em face da rigidez e do rigor do conhecimento científico moderno que tudo reduz às lógicas dicotômicas e monoculturais. Contrariamente, a ecologia de saberes acredita na existência de outros saberes, saberes não científicos, e considera-os potencialmente úteis aos seus praticantes, de modo que a ordem, o determinismo, a prescritividade e a disciplinarização da ciência reducionista perdem sua força colonizadora e imperialista.

Na discussão sociológica empreendida por Santos (2002), acerca das não existências como produção social, como partes desqualificadas da totalidade homogênea, é proposto o questionamento de cada uma dessas lógicas, ao mesmo tempo que é revelada a multiplicidade e a diversidade de práticas sociais, bem com sua credibilidade. Esse movimento de irrupção e recursividade é, para o referido autor, a superação das lógicas monoculturais e a adoção de uma lógica da multiplicidade e da diversidade, denominada conceitualmente ecologia, como anteriormente mencionado.

Nesse sentido, experiências de práticas pedagógicas cotidianas estão sendo compreendidas como relações interdependentes de saberes, significando tudo aquilo de que *praticantes pensantes* fazem uso, decorrente de aprendizagens produzidas à margem do saber formal. As referidas aprendizagens foram, por muito tempo, desperdiçadas, visto não se enquadrarem no rigor do conhecimento científico moderno (representado, na escola, pelo currículo oficial), mas sobreviveram marginalmente à sua maneira – ora fugidias, ora exóticas, ora estranhas, dentre outras. Algumas se alternavam como possibilidade de intervenção e mediação de processos de aprendizagem entre alunos e professores de EJA (compreender, pelo diálogo, atrasos para a aula por questões de trabalho, familiares; alternar por conta própria a direção dos conteúdos programados; reinserir alunos previamente desistentes no curso normal das aulas, eis algumas dessas experiências marginais).

Mas por que foram invisibilizadas, não consideradas nas possíveis relações interativas de planejamento e nos processos sistemáticos de formação continuada? Quem invisibiliza esses saberes produtores de experiências? Que conhecimento autoriza a negação dessas práticas comuns? E, simultaneamente à negação, quem alternativamente as vem produzindo? Como são produzidas?

Para responder a essas questões e poder melhor explicitar o que representam as experiências nessa construção epistemológica complexa, apresentamos duas concepções de conhecimento que têm matizado o modelo de racionalidade moderna: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação, ambos tecidos na perspectiva deste paradigma dominante, mas com objetivos, princípios e perspectivas diferenciadas, implicadas e interdependentes, mesmo que algumas não sejam reconhecidas. Pode-se afirmar que o conhecimento-regulação surge das relações do paradigma hegemônico da modernidade, legitimando-se por seus ideais e valores; já o conhecimento emancipação, embora seja uma criação indesejada pelo paradigma dominante, sobrevive a ele e constitui aposta de um paradigma emergente.

Santos (2009) afirma ser todo conhecimento uma progressão entre um ponto ou estado A, denominado *ignorância*, para um ponto ou estado B, denominado *saber* e se distinguem esses pontos pelos modos como se caracterizam cada um deles ou as trajetórias que conduzem de um ao outro. Sob esse aspecto, reforça a ideia segundo a qual não existe saber mais e saber menos, pois tanto a *ignorância* como o *saber* envolvem um conjunto de experiências que são próprias de suas trajetórias. Assim, o autor explicita a partir do paradigma da modernidade a existência de duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação, sendo o primeiro resultante do transcurso entre a ignorância (colonialismo) e o saber (solidariedade); e o segundo, movimento da ignorância (caos) ao saber (ordem).

Vista por esse ângulo, parece simples a ideia de como se organizam as duas formas principais de conhecimento moderno. Todavia, é preciso mergulhar mais intensamente nessas proposições, a fim de perceber que o conhecimento-regulação edificado pela trajetória que vai do caos à ordem tem prevalecido e marginalizado saberes *praticados-pensados* solidariamente como conhecimento-emancipação. Segundo o referido autor, o conhecimento regulação, valendo-se da lógica cognitivo-instrumental (uma das três lógicas de racionalidade) que tem a ciência e a tecnologia como matriz de sistematização, se foi impondo de tal modo que a ordem (saber disciplinar, cientificista, instrumental) se transformou na forma hegemônica de saber, e o caos (saber periférico, à deriva, inusitado) transformou-se no modo hegemônico de ignorância.

Dessa perspectiva, o conhecimento-regulação tem reproduzido experiências formais, lineares, exatas e, ao mesmo tempo, excludentes, visto operar no sentido de

invisibilizar saberes contra-hegemônicos produzidos pela via do conhecimento-emancipação. Há, portanto, de acordo com essa reflexão, um desperdício de experiências provocado pelo sistema científico em que as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas predominam. Já no que se refere ao conhecimento-emancipação, as experiências produzidas estão relacionadas às formas de solidariedade e de caos, operando no sentido de visibilizar saberes contra-hegemônicos, reavaliá-los e transformá-los. Neste caso, as experiências construídas na imprevisibilidade, em *redes*, têm valor e relevância para a manutenção e equilíbrio dos sistemas caóticos, provocando, segundo Santos (2009), o convite a um conhecimento prudente:

A prudência assemelha-se um pouco ao pragmatismo. Ser pragmático é analisar a realidade partindo das “últimas coisas” [...], ou seja, das consequências, e quanto menor for a distância entre os actos e as consequências, maior será a precisão do julgamento sobre a validade. A proximidade deve ter primazia como forma mais decisiva do real. (SANTOS, 2009, p. 80).

Nesse caso, pressupõe-se que uma atitude epistemológica prudente será possível quando se opera desde dentro e por dentro, no jogo das circunstâncias; é o movimento vivido – as experiências – que permitirá essa construção/interpretação de um conhecimento prudente para uma vida decente. A esse respeito, o autor afirma existir sobre conhecimento-emancipação, que é um conhecimento prudente, duas estratégias epistemológicas que tornam possível desequilibrar o conhecimento em favor da emancipação: a aceitação e a revalorização do caos, ou seja, reconhecer que no caos são desenvolvidas formas recíprocas de saberes solidários, dadas pelas relações intersubjetivas.

Concebendo como a fase de transição paradigmática aquela em que se encontra a sociedade e o conhecimento nela produzido, Santos (2009) acredita que a opção epistemológica mais adequada para este momento consiste na revalorização e reinvenção do conhecimento-emancipação, tão marginalizado pela lógica da modernidade ocidental. “Este saber das nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos não-ditos do nosso discurso científico”. (SANTOS, 2009, p. 84).

Experiências de práticas pedagógicas cotidianas, compreendidas por essas perspectivas de conhecimento, especificamente pelo conhecimento-emancipação, têm

se apresentado aos pesquisadores cotidianistas como saber solidário, caótico e não dito, opondo-se a formas mecânicas de análise às quais são submetidas às práticas. A tentativa tem sido sempre a de reinventar e revalorizar saberes clandestinamente produzidos pelos *praticantes pensantes* cotidianos. Contudo, a tarefa da reinvenção e revalorização de experiências das práticas pedagógicas cotidianas supõe um trabalho de imaginação sociológica/pedagógica, a fim de, por um lado, visibilizar práticas que foram invisibilizadas e, por outro, traduzir, pelos indícios, potencialidades em possibilidades.

A capacidade de traduzir indícios cotidianos – potencialmente viáveis à transformação de práticas pedagógicas – vem movendo uma infinidade de questões acerca de formas regulatórias instituídas na escola (currículos, tempos, relações interpessoais, projetos, legislações, materiais e outros mais), ao mesmo tempo em que tem tornado possível converter efêmeras práticas em novas formas de regulação, desta feita não mais mitificada, conservadora e prodigiosa, como faz o senso comum do conhecimento-regulação. Novas práticas serão construídas e apropriadas pela ação emancipatória dos próprios *praticantes pensantes* em efetiva relação com outros tantos produtores marginalizados e excluídos pela lógica do conhecimento-regulação.

Na esteira do que seria converter práticas ordinárias invisibilizadas em práticas emancipatórias, buscamos também em Larrosa (2002) alguns caminhos possíveis de tradução, atentando-nos especificamente para as questões existenciais e estéticas de conhecer e interpretar práticas educativas pela via do par experiência/sentido. As possibilidades são traduzidas, segundo o referido autor, quando se oportuniza a palavra aos sujeitos da prática, pois assim são autorizados a dizer-se da forma como se veem, se percebem e, ainda mais, explicitam como gostariam de ser reconhecidos.

O ser humano, dito deste modo, se faz humano pela palavra anunciada, reveladora do que é, nas circunstâncias por ele produzidas. “As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simples palavras” (LARROSA, 2002, p. 21), são modos de cada falante existir-se. Assim, reconhecer saberes e práticas invisibilizados em práticas emancipatórias implica tirar do silêncio os sujeitos silenciados e fazer audíveis suas falas – expressões de suas vivências cotidianas.

Em consonância com essas proposições reflexivas, acredito que a rememoração das experiências das práticas pedagógicas vividas diretamente pelos professores da

educação de jovens e adultos, no período delimitado por essa pesquisa, significou, entre outras possibilidades, tirá-las do silenciamento; fazer emergir o que era até então anonimato didático, potencializando indícios e sinais reconhecidamente possíveis de ampliação e transformação.

Sendo “a experiência aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 4), ninguém melhor do que seus protagonistas para dizê-la por meio de um processo recursivo de rememoração, visto que, ao dizê-la, atribuem sentidos à prática desenvolvida e postulam outras discussões com o presente. Assim, viveu-se um incessante movimento dialógico entre o praticado/dito e o possível durante a pesquisa.

A diferença existente nessa proposição de pesquisa com experiências de práticas pedagógicas cotidianas na EJA – ampliar a diversidade pedagógica existente e possível – situou-se justamente por favorecer pedagógica e politicamente a voz e a vez dos sujeitos dos/nos cotidianos, quando passaram a refletir sobre seus saberes/fazer e, conseqüentemente, valeram-se dessas reflexões para pensar com maior autonomia seus espaços de ação pedagógica em sala de aula, na escola e na sociedade.

Assim, percebo que as rememorações feitas pelos professores de EJA, referentes às suas práticas pedagógicas, traduziram com maior qualidade seus anseios, capacidades, qualidades, necessidades e expectativas formativas. As experiências representaram contextos intrapessoais e interpessoais dos professores, e, por que não dizer, da docência como atividade profissional na EJA, como modalidade de ensino, e da própria referência de educação que se tem deste período.

Outro aspecto importante, ao se tomar as experiências pedagógicas como campo de estudo, é a relação interpretativa e reinterpretativa que os professores estabeleceram entre passado, presente, futuro, quando passaram a se perceber em processo permanente de aprendizagem, coincidindo com a recomendação filosófica da educação continuada – aprender ao longo da vida.

As experiências pedagógicas relatadas em entrevistas tanto traduziram práticas invisibilizadas por saberes monoculturais quanto tornaram possível perceber diferentes inteligibilidades de seus *praticantes pensantes* implicadas nas tantas outras histórias de formação já vivenciadas ao longo de suas vidas pessoais e profissionais. Isso nos levou a crer que não existe uma teoria geral que explique e defina tudo. O ser humano, nos contextos em que se inserem, estão, a todo tempo, definindo-se e definindo seus saberes/fazer, tecendo suas experiências de vida.

4 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM REDE DE CONHECIMENTO

As experiências rememoradas pelas professoras permitiram, no enlaçamento com o arranjo teórico defendido no trajeto de formação, articular complexidades, a fim de melhor compreender diferentes práticas pedagógicas e processos de formação continuada de professores, tendo como ponto de mutação ausências e emergências.

A diversidade de práticas pedagógicas rememoradas nas entrevistas reafirma a defesa que fazemos da importância de reconhecer, potencializar, traduzir e reconstruir saberes docentes produzidos cotidianamente, para além do previsto e estabelecido como conhecimento hegemônico nas escolas.

As vozes das professoras, entendidas nesse contexto como memórias recentes, trazem, para esta discussão, realidades reinventadas, percursos pedagógicos subvertidos e conhecimentos que somente pelas práticas é possível traduzir. Ao rememorem suas experiências com a Educação de Jovens e Adultos, as professoras não apenas possibilitaram o compartilhamento de vivências pedagógicas, mas com elas demonstraram a infinidade de redes existentes e possíveis em que estão e são articuladas, reafirmando o que Oliveira (2002) acredita ser a diversidade – “múltiplas formas de expressão, infindáveis maneiras de compreensão, incomensuráveis modos de viver” (OLIVEIRA, 2002, p. 15).

Neste sentido, compreendemos as vozes das professoras como mobilizadoras de saberes invisibilizados capazes de fomentar outras tantas possibilidades de transformação social que não cabem no registro de saberes hegemônicos, mas que são relevantes para a vida cotidiana de seus produtores.

Pelo reconhecimento dessas vozes (histórias, saberes, aprendizados) – silenciadas, na maioria das vezes, pelo anonimato em que são postas – é que a produção desse conhecimento se quer prudente, de modo a ser para as professoras e a modalidade em geral uma das muitas possibilidades de ampliação da justiça cognitiva e social, contribuindo para o projeto de emancipação social em curso na vida cotidiana, como demonstra o relato a seguir.

Percebia que os estudantes não se sentiam à vontade para participarem de atividades, tais como: dinâmicas, jogos, técnicas e outras propostas planejadas com o apoio pedagógico. A gente aplica essa metodologia, mas não vê resultados... eles querem aprender a ler e escrever somente pelo modo mais tradicional. Quantas e quantas vezes cheguei com o plano de aula para repassar, mas quando

começava, logo diziam: “– professora, a gente não está entendendo!” Então, largava o que estava fazendo e passava a desenvolver atividades que mais lhes interessavam. Aliás, nunca nestas turmas dei aula somente pelo livro didático, eu dava aula pelo que eu via, planejava em casa pelo que eu sentia da necessidade dos alunos. Quando chegava e dizia, por exemplo: vou dar uma aula de fonética, o aluno respondia “– professora, não sei!” Eu perguntava: “não sabe nem uma sílaba, nem separá-las?” Você acredita, muitos deles não conhecem /K/, /W/, /Y/ que foram incluídos no alfabeto! Então, você já viu! São coisas que a gente tem que replanejar, refazer para que eles possam aprender. Nunca fui muito apegada às normas, mas tentava me orientar pelo projeto político pedagógico (PPP) da escola, mas sempre achei difícil. (Relato da Professora A).

Do relato da professora destacamos, para enlaçar como indício emancipatório, o ato de replanejar e a relação de confiança construída com os estudantes, numa realidade em que a insegurança e as incertezas da nova profissão eram intensas. A coragem de rever, visitar e redimensionar o pensado em detrimento do praticado, entendendo o vivido como gerador de recursividade significa, da perspectiva que assumimos neste trabalho, potencial de aprendizagem. A Professora A aprendeu com e pelas práticas pedagógicas cotidianas a ser professora – formou-se continuamente no efetivo exercício da prática.

Desafiada pelo processo, não recuou; ao contrário, lançou-se às complexidades das práticas, articulando saberes, emancipando-se pelo risco, no deslizamento, provocando em si e no outro (seus alunos) – acoplamentos não dedutíveis, (re)conhecidos, agora, por meio dos rastros de memória da experiência pedagógica vivida com jovens e adultos.

O trabalho como professora de Língua Portuguesa permitia que eu fizesse um trabalho diferenciado, respeitando a vontade do aluno. Acredito que nós, professores da EJA, temos que fazer com que o aluno sinta firmeza no que estamos dizendo, se ele sentir que o professor não tem firmeza no seu trabalho, ele também não dará crédito, e se isso não acontece, eles se desinteressam e saem falando da gente [criticando negativamente]. Eles dizem mesmo, por exemplo, quando o aluno não está interessado em assistir uma determinada aula e sente que o professor tem firmeza, tem conteúdo, mesmo saindo de sala, demonstram respeito e confiança. Mas, quando percebem que um professor não tem firmeza, dizem simplesmente: “– não vou assistir essa aula, não estou com vontade, porque esse professor não sabe de nada, está só conversando, contando casos e isso não me interessa.” (Relato da Professora A).

As práticas pedagógicas cotidianas atravessadas por leituras de mundo diferenciadas constituem renovadas redes de saberes, fazeres, poderes, que poderiam

ser, no debate construtivo, compreendidas como complexidades possíveis de tradução para a formação continuada da professora e, quem sabe, de seus companheiros de trabalho na EJA.

O conjunto de inacabamentos sentidos pela professora ao se defrontar cotidianamente com a realidade, tendo que reinventá-la; as dúvidas e incertezas sobre o quê e o como fazer; a ausência em grande parte do tempo de apoio pedagógico; a vontade manifesta de evitar a evasão; a subversão do “programa” instituído a priori e o enfrentamento de regulações impostas pelo imaginário social e acadêmico do ser professor, traduzem, na abordagem do pensamento complexo, dispositivos inteligíveis para a formação continuada docente ou, ainda na perspectiva da sociologia das emergências de Santos (2002), indícios emancipatórios que ajudam na reflexão e reconstrução do fazer docente cotidiano.

Outro momento que nos proporcionou grandes reflexões foi inicialmente, quando começamos a trabalhar, timidamente, o poema de Carlos Drummond - Cidadezinha qualquer; além de conversarmos sobre a estrutura textual, a descrição poética, promovemos um longo debate sobre a naturalidade de cada um, sobre a cidade que tínhamos e a que sonhávamos. E como se tratava de uma época de eleição, percebemos a necessidade de lermos outros textos (As razões do voto avoado - Roberto Pompeu; O analfabeto político - antologia poética de Bertolt Brecht; Ser cidadão é... Romeu Diniz Gonçalves – acadêmico de direito; Hino Nacional Joaquim Osório Duque Estrada; cartilha do eleitor; regimento de uma eleição...) que proporcionaram reflexões sobre as questões sociais, sobre a importância de participarmos dos acontecimentos políticos. O objetivo era conscientizá-los de seu verdadeiro papel de cidadãos. Produzimos paródia, propaganda eleitoral, escolha e propostas dos supostos candidatos para uma escola melhor, simulamos um processo eleitoral, testamos o uso da urna eletrônica, tivemos entrega de comendas para o candidato eleito, tudo foi possível, graças ao envolvimento de todos. O que me chamou atenção foi a nova expressão dada a um dos textos O analfabeto político recriando-o em desenhos, oralizando-o de diferentes formas. Os desenhos expressavam choro, raiva, alegria e tantas outras mensagens. (Relato da Professora C).

Relacionar diferentes saberes sociais a partir do componente curricular Língua Portuguesa demonstra, para esse entendimento, uma primeira ausência, ou um primeiro mergulho que a professora faz no cotidiano escolar e social dos alunos jovens e adultos, visto que comumente as regras estabelecidas para o processo de ensino aprendizagem escolar, tal como socialmente foi instituído, consideram simplesmente a aquisição do conteúdo da matéria, tornando irrelevante táticas que atravessam esse mecanismo.

A Professora C, ao convocar outros segmentos sociais para colaborar com a educação dos jovens e adultos, não somente dribla a hierarquia instituída, mas também enlaça os diferentes saberes e fazeres da vida cotidiana com os saberes escolares.

Trabalhar na modalidade de ensino EJA, turno noturno de 2010 a 2012 como professora de Língua Portuguesa, em uma escola da rede municipal foi um grande desafio: me proporcionou crescimento profissional e pessoal. Uma lição de perseverança dada pelos educandos, apesar de todas as dificuldades sociais enfrentadas, especificamente por eles. Percebia que estavam em busca de uma melhor oportunidade de se qualificar para o mundo do trabalho. Lógico, esse era um desejo da maioria, mas não de todos. Muitos estavam por lá, por não terem conseguido realizar os estudos no tempo regular, e sem o domínio da leitura e escrita ficava muito difícil “fichar” nas firmas e ter um lugar ao sol! Alguns, em conversas informais, diziam ter abandonado ou nem começado processos de escolarização, por terem sido praticamente obrigados a trabalhar desde cedo. As pessoas com quem trabalhei têm muitas histórias, algumas engraçadas, outras bem dramáticas, mas cada uma delas cheia de novidades, especialmente para mim que não havia ainda trabalhado com esse público da EJA. Sempre trabalhei com alunos de sexto ao nono ano e ensino médio. Confesso que com eles aprendi muito, mesmo! (Relato da Professora C).

Nessa tentativa de traduzir ausência em emergências, é importante perceber a condição de inacabamento nas relações de aprendizagem com os adultos, aspecto que merece destaque a partir do relato da Professora C. Não é praxe ouvirmos professores admitirem suas inconclusões. Não que isso os impeça de desenvolver práticas pedagógicas cotidianas criativas, mas, em função da tradição presente no modo como vem sendo constituída a atividade profissional, e até mesmo pelo medo da perda de status intelectual e social na escola, dificilmente professores confessam suas inseguranças e incertezas, especialmente na posição de sujeito participante da pesquisa. Visto como invisibilidade, o inacabamento favorece a produção de novos sentidos para a prática docente e para o processo de formação continuada de professores – atualmente carente de reflexões mais dialógicas. São muitos os modelos de formação que transitam como propostas salvadoras nas escolas, na maioria das vezes atendendo a princípios colonialistas de uma globalização neoliberal. Os pacotes de formação fundados numa visão romântica de escola, sala de aula e de prática educativa inferiorizam, por meio de um conhecimento-regulação (SANTOS, 2009), saberes dos *praticantes pensantes* cotidianos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, como nova proposta de trabalho, estão sendo consideradas experiências pedagógicas docentes criadas à margem da hegemonia dos currículos oficiais prescritivos. São práticas interativas que vem reconhecendo os *praticantes pensantes* cotidianos como produtores de saberes/fazer diversos, por meio dos quais têm construído sua emancipação social – prática muito cara àqueles que não se inserem ou não cabem no discurso legitimado pela ciência moderna.

As experiências traduzidas por meio dos relatos docentes revelam, para além dos desafios postos para se trabalhar com a modalidade educativa EJA, a coragem epistemológica dos professores em empreender didáticas que subvertem a prescrição e, por conseguinte, a hegemonia estabelecida pelos currículos escolares e pela lógica racionalista instaurada na organização escolar e social.

Deste processo, inferimos que as experiências pedagógicas, produzidas inusitadamente e na complexidade cotidiana, se conformam ao que estamos afirmando acerca de saberes emergentes prudentes para uma vida decente. Trata-se de saberes polifônicos, autorais e diferenciados que se instituem no conflito e pela luta por seu reconhecimento e valorização.

Desde esta concepção, entendemos que os saberes da experiência docente se traduzem como possibilidade de formação continuada; de profissionalização do ensino; se configuram como alternativa pedagógica; como conhecimento credível e passível de reflexão, crítica e investigação, e, por fim, como maneira de fazer justiça cognitiva para com estes profissionais que vêm sendo alvo do desmonte social. É urgente expandir suas diferentes experiências e traduzir de maneira a visibilizar seus saberes/fazer, demonstrando o potencial criativo e inovador que cada um deles desenvolve em seus cotidianos.

REFERÊNCIAS

EZZY, D. **Qualitative analysis: practice and innovation**. London: Psychology Press, 2002.

LARROSA, J. B. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

MENDES, W. V. **Mecanismos de junção em textos acadêmicos: uma abordagem sistêmico-funcional**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

OLIVEIRA, I. B. de; SGARBI, P. Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra. In: _____. (orgs.). **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V.. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gravidia, 2008.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <www.boaventuradesousasantos.pt>. Acesso em: 23 mar. 2014.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, F. C. **Práticas pedagógicas cotidianas na EJA: memórias, sentidos e traduções formativas**. 2016. 208f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.