

## **Currículo em EJA: práticas culturais, direito de aprender por toda vida e ecologia de saberes**

Inês Barbosa de Oliveira

Jane Paiva

Mailsa Carla Pinto Passos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

### **Resumo**

Discutem-se aqui aspectos de pesquisa desenvolvida no Procad Casadinho, com os temas da educação continuada e das práticas culturais de populações subalternizadas – público da educação de jovens e adultos – e dos conhecimentos subjacentes, na perspectiva da ecologia dos saberes, em articulação com currículo. Fundamenta-se na concepção de que aprender por toda a vida é direito, que articula produções culturais e reflexão curricular em redes de conhecimentos e de valores. Estrutura-se a partir do campo do currículo e de estudos do cotidiano escolar, e apresenta como aprendizagem a ideia de que a forma coletiva de produzir conhecimento possibilitou deslocamento da noção de que “a teoria é mais saber do que a prática” que preside a organização do currículo e que negligencia práticas sociais e culturais. Supera a desqualificação dos saberes cotidianos em benefício dos saberes formais, e o entendimento cientificista do currículo, assumindo-o como criação cotidiana produzida por processos múltiplos e singulares.

Palavras-chave: Procad Casadinho. Currículo como criação cotidiana. Direito a aprender por toda a vida.

113

### **EJA Curriculum: cultural practices, the right to learn throughout life and ecology of knowledge**

#### **Abstract**

The research aspects discussed here, developed in the Procad Casadinho Project along with the issues of continuing education and cultural practices of subaltern populations – public education of young people and adults – and underlying knowledge from the perspective of the knowledge ecology, are hereby considered in conjunction with curriculum. It is based on the concept that learning throughout life is a right, articulating cultural production and curricular reflection on networks of knowledge and values. It is structured in the field of curriculum and school's daily life studies and presents, as learning process, the idea that collective way of producing knowledge has provoked a possible displacement of the notion that “the theory is more knowledge than the practice” that presides over curriculum's organization, ignoring somehow social and cultural practices. Overcomes the disqualification of everyday knowledge compared to formal knowledge and the scientism understanding of curriculum, taking it as a daily creation produced by multiple and unique processes.

Keywords: Procad Casadinho Project. Curriculum as everyday creation. Right to learn throughout life.

## Curriculum en EPJA: prácticas culturales, aprendizaje por toda la vida como derecho y ecología de conocimientos

### Resumen

El texto intenta discutir aspectos de investigación desarrollados en Procad Casadinho bajo los temas de educación continua y las prácticas culturales de las poblaciones subalternas – público de la educación de adultos – y el conocimiento subyacente desde la perspectiva de la ecología del conocimiento y reconocimiento, en conjunción con el plan de estudios (curriculum). Se basa en el concepto de que el aprendizaje durante toda la vida es un derecho, que articula las producciones culturales y la reflexión curricular en las redes de conocimiento y valores forjados en el cotidiano. Estructurado desde el campo de plan de estudios (curriculum) y los estudios escolares cotidianos, y se presenta como el aprendizaje de que la forma colectiva de la producción de conocimiento desplaza la idea de que "la teoría es más saber que la práctica", que preside la organización del plan de estudios y negligencia a las prácticas sociales y culturales. Supera la descalificación del conocimiento cotidiano para el beneficio de los conocimientos formales, y la comprensión formalista y el curriculum cientificista, tomándolo como una creación diaria producida por múltiples y singulares desinvisibilizados procesos locales de tesitura y la creación, con la participación de aprendizaje, los valores culturales, las redes y conocimiento previo.

Palabras clave: Procad Casadinho. Plan de estudios como la creación cotidiana. Derecho a aprender durante toda la vida.

### Introdução

Este texto propõe-se a apresentar e discutir aspectos relevantes de pesquisa em fase de finalização, desenvolvida a partir de Edital CAPES-CNPq Procad Casadinho em torno de temas da educação continuada, do currículo e das práticas culturais. Num primeiro momento, a ideia era articular currículo e educação de jovens e adultos (EJA), enredando pesquisadores da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) envolvidos com um ou outro tema, ou ambos. Depois de conversas e primeiros esboços, percebermos a necessidade de ampliar a temática de modo a contemplar as exigências



do Edital, bem como nossas próprias, de consistência teórico-epistemológica, política e institucional.

Foi assim que, ao final, também incluímos a questão das práticas culturais em articulação com o currículo e com a EJA. Entendemos que com essa articulação poderíamos contemplar a discussão pretendida, pois o debate em torno das práticas culturais das populações subalternizadas – público prioritário da EJA – e dos conhecimentos que lhes são subjacentes seria necessário para a realização da ação de pesquisa interinstitucional proposta na perspectiva da ecologia dos saberes e dos reconhecimentos, formulada por Boaventura de Sousa Santos (2000, 2004, 2006, 2010).

Assim, tomando por fundamento a concepção de que o direito de aprender por toda a vida, bem como as aprendizagens culturais cotidianas e a reflexão curricular se articulam em redes de conhecimentos e valores forjados na criação curricular cotidiana e na produção de aprendizagens (significativas). Procuramos desenvolver ações integradas, adequadas aos objetivos de colaboração interinstitucional e produção de conhecimento em torno dos temas escolhidos, de modo articulado.

Começamos a desenvolver nossas atividades fosse por meio de missões de pesquisa, de interlocução virtual ou pelo intercâmbio de estudantes, buscando discutir as diferentes questões colocadas pelo projeto.

Numa dimensão, trabalhamos as aprendizagens cotidianas<sup>1</sup> como elemento constituinte da inserção dos sujeitos sociais no universo cultural do qual fazem parte, articulando-as tanto ao campo do currículo – entendido como criação cotidiana dos sujeitos das escolas, habitadas, portanto, pelos pertencimentos, conhecimentos e valores que esses sujeitos trazem de seus ambientes socioculturais – quanto ao campo da EJA e da aprendizagem por toda a vida, sempre um processo social e cultural, além de cognitivo.

Em nossos estudos curriculares entendemos que a vida cotidiana nas escolas transcende os padrões estruturais de pertencimento cultural, que costumam se limitar a pobres oposições duais entre brancos e negros, homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, inteligentes e não inteligentes, bonitos e feios etc. Do mesmo modo, os processos de ensino/aprendizagem transcendem os conteúdos de ensino e os modelos didáticos, as metodologias de ensino bem como as normas de comportamento escolar. É sobre essas especificidades e sutilezas que nos debruçamos nas pesquisas *nosdoscom*

os cotidianos das escolas e, nessa cooperação de pesquisa, buscamos nos debruçar também sobre a complexidade dos pertencimentos culturais e processos identitários e, ainda, sobre os diferentes processos de aprendizagem que fazem parte de nossas aprendizagens ao longo da vida.

Nas redes educativas nas quais e com as quais temos dialogado, antes e durante o desenvolvimento dessa cooperação de pesquisa, tem sido possível observar e acompanhar, percebermos redes de *fazeressaberesvalores* múltiplos, contraditórios e mesmo antagônicos, coabitando esses *espaços-tempos* e interferindo nas relações entre os sujeitos sociais e, portanto, nos processos de aprendizagem e de formação cultural de todos e de cada um. Muitas interferências e criações surgem permanentemente, estabelecendo um dinamismo concreto, configurando realidades sempre híbridas, impossíveis de enquadramento em qualquer modelo ou receita de como deve ser isto ou aquilo ou de quem está certo ou errado, quem sabe mais ou menos.

Essa convicção a respeito da singularidade, da especificidade de cada realidade, contribui para reforçar a ideia de que, se as queremos compreender em sua efetividade, em sua concretude, precisamos conhecer seus *fazeressaberes* cotidianos para além dos modelos que as inspiram e as condicionam, bem como compreenderas normas e determinações das diferentes políticas curriculares sob as quais os currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) se constituem. Para além dos modelos, mas sempre considerando o fato de que as experiências educativas se constituem a partir desses modelos, vivemos e convivemos com uma imensa pluralidade de experiências, com processos de negociação múltiplos, mais ou menos explícitos, misturas diferenciadas entre os modelos, criações curriculares locais e outros elementos que tecem a complexa rede que constitui a formação de todos nós.

Neste texto, trataremos desses diferentes aspectos da formação dos sujeitos: cultural, nas escolas e na vida. Pensaremos o trabalho em sua dimensão teórico-epistemológica mais do que empírica, procurando levar nossos leitores à compreensão da articulação possível entre eles, dos nexos que nos guiaram no processo de desenvolvimento da pesquisa e na interlocução entre seus membros inseridos nas três universidades, professores e estudantes pesquisadores.

Estruturamos o texto a partir da discussão curricular, remetendo-a, sempre que consideramos necessário, à questão do direito de aprender por toda



a vida e às práticas culturais. Estas trazem exigências políticas e epistemológicas para a reflexão curricular, na qual nos situamos defendendo a perspectiva do currículo como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012) e procurando apontar o potencial emancipatório dessas criações, ampliado e melhor contemplado quando consideramos a validade política e epistemológica das práticas culturais de populações hoje subalternizadas e sua influência sobre processos educativos e sobre aprendizagens que deles emergem, por toda a vida.

## O campo do currículo e os estudos do cotidiano escolar

Apresentamos, em primeiro lugar, uma breve reflexão sobre o desenvolvimento histórico do campo do currículo, situando algumas questões atuais que o interrogam, notadamente em sua relação com a perspectiva do direito de aprender por toda a vida. Abordamos, também, nesta discussão, o campo de estudos do cotidiano e sua forma de conceber o currículo. Trazemos para o centro do debate a noção de tessitura do conhecimento em rede e a influência dos pertencimentos culturais sobre essas redes e sobre os currículos cotidianamente criados. Introduzimos o tema a partir de Oliveira (2012) que afirma que:

No estudo histórico da constituição do campo do currículo, é possível observar uma evolução – não linear nem necessariamente positiva – dos primeiros escritos e proposições aos dias de hoje, no sentido da complexificação dos estudos, pela inserção frequente de novos elementos de análise das variáveis intervenientes na sua produção e compreensão. Já em 1999, Silva alertava para essa evolução na qual ele identificava três grupos de tendências: as conservadoras ou não críticas, as críticas e as pós-críticas, todas elas nuançadas por múltiplas vertentes (OLIVEIRA, 2012, p. 77).

Assim, para o que nos interessa neste texto, podemos afirmar que o surgimento do campo pela formulação das chamadas teorias tradicionais nos deixou como legado a noção de currículo como um conjunto selecionado de conhecimentos, organizados de modo coerente e tecnicamente apropriado, oriundos do conjunto maior de conhecimentos “acumulados pela humanidade”.

Nessa perspectiva, o conhecimento é um dado preexistente ao sujeito que conhece ou aprende, é transmissível e, sobretudo, é único na humanidade. Grupos sociais dominantes e subalternizados, conhecimentos plurais e

até contraditórios não são considerados bem, como não são consideradas as relações de poder que validam uns enquanto desqualificam outros. A humanidade é entendida como sendo uma só e que tenha produzido UM conjunto único de conhecimentos, que estão acumulados e podem ser transmitidos por meio da educação formal.

Já em nossas pesquisas *nosdacom* os cotidianos das escolas, vimos entendendo que nessas instituições não é assim que a vida acontece. Assim, vamos trabalhar a partir da ideia de que os processos de criação de conhecimentos/práticas são processos sociais nos quais as estruturas sociais, as relações de poder, as circunstâncias do momento, as possibilidades da competência científica e da vida pessoal dos pesquisadores, os *espaçotempos* nos quais tudo será pensado, vivido e produzido se enredam, não permitindo manter a crença nas fronteiras que a modernidade pretendeu demarcar entre essas diferentes instâncias e dimensões.

Portanto, e com base nesse princípio, compreende-se o cotidiano diferentemente do aprendido: ele deixa de ser percebido como *espaçotempo* específico de reinado do senso-comum, dissociado dos (e inferior aos) espaços de produção do conhecimento. Deixando de ser o lócus da repetição e mera expressão do óbvio irrefletido, assume uma importante dimensão de lócus de efetivação de todos os entrecruzamentos que compõem a complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimentos e práticas científicos, sociais, grupais, individuais. O desafio que se coloca a essa perspectiva teórico-político-epistemológico-metodológica de compreensão do mundo (e da escola) envolve muitas questões a respeito do que podemos aprender com o cotidiano e com os currículos praticados para além do que nos ensinam os modelos teóricos sociais, escolares e curriculares.

Porque os momentos são 'locais' de tempo e de espaço, a fixação momentânea da globalidade da luta é também uma fixação localizada e é por isso que o cotidiano deixa de ser uma fase menor ou um hábito descartável para passar a ser o campo privilegiado da luta por um mundo e uma vida melhores (SANTOS, 1995, p. 167).

Atribuindo, pois, à vida cotidiana não mais o status de uma instância do real dissociada das estruturas nas quais se inscreve, mas o de campo no qual essas últimas se efetivam, sempre de acordo com as possibilidades e circunstâncias específicas de cada *espaçotempo*, reconhecemos a importância



e a efetividade dos *saberesfazer*es tecidos pelos diferentes praticantes da vida cotidiana, nos diferentes *espaçotemp*os de prática social – que Santos (2004) entende, todas, como práticas de conhecimento – e com elas, a relevância social e política desses mesmos *saberesfazer*es para a reflexão social e educacional. Talvez seja essa convicção que nos permitiu formular e desenvolver este projeto, pois ela nos assinala tanto a importâncias dos diferentes *espaçotemp*os de aprendizagem ao longo da vida – antes, durante ou depois da escolarização, com ou sem escolarização, nas aprendizagens e práticas culturais *dentrofora* das escolas – acreditando firmemente na superação do modo moderno cientificista e linear de compreensão dos processos de aprendizagem e de formação.

Nesse sentido, a pesquisa que desenvolvemos tem visado, também, a contribuir para o combate que travamos contra essa perspectiva hegemônica de compreensão dos currículos e dos processos de aprendizagem. Permite o desenvolvimento de estudos, enredando diferentes conhecimentos e sua validade, pesquisadores e estudantes nela envolvidos, no sentido de demonstrar o equívoco dessas proposições e crenças. Estudos como os desenvolvidos por Paiva (2014; 2015) em cooperação com estudantes da UFAL em módulos disciplinares realizados, assim como junto àqueles que desenvolveram trabalhos em modalidade presencial no Grupo de Pesquisa *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas, processos educativos* (bolsa de mestrado e doutorado sanduíche) contribuem para a compreensão do que são aprendizados – resultados da ação pedagógica e do aprender por toda a vida – esta última ação inerente à vida de cada ser humano. As aprendizagens viabilizadas por essas pesquisas evidenciam saberes outros, produzidos em outras circunstâncias e enredados uns aos outros.

Assim, nossas pesquisas se desenvolveram na perspectiva de pensar *educação continuada* a partir de processos que extrapolam o cotidiano de instituições escolares, mas sem desprezá-los, entendendo que *aprendizagem* parece ser palavra chave no mundo contemporâneo e tema candente diante da complexidade de exigências que se põem diante de sujeitos jovens, adultos e idosos. Transformações se operam velozmente na realidade, inovações invadem o cotidiano, indicando a riqueza da produção de conhecimentos em todas as áreas, desafiando a compreensão de quem nasceu e se formou em um mundo dado, quase pronto, cujos conteúdos faziam crer que era só um – e apenas um – o mundo (PAIVA; SALES, 2013).

## A pluralidade epistemológica do mundo e as aprendizagens que propiciam

Desde os anos de 1920/1930, formulações teóricas sacudiram o paradigma da ciência clássica, e a física quântica alterava o conhecimento até então posto. Entretanto, quase cem anos depois, ainda navegamos e nos embatemos entre modelos explicativos do tal mundo dado e possibilidades de compreender que cada um de nós cria um mundo (CAPRA, 1996).

*Possibilidades que apenas alguns atores são capazes de exercer e que são exercidas apenas em certos lugares. [...] [e que se realizam num] tempo empírico que flui da existência de possibilidades concretas, que permite uma história já feita ou uma história por fazer (SANTOS, 1999, p. 15. grifo nosso).*

Enlaçados pela aceleração do tempo e a restrição do espaço, cada dia mais definido nas sociedades capitalistas como resultantes inexoráveis de um modelo produtivo praticamente sem volta, este tempo empírico, sempre fugaz, associado ao espaço em que se realizam a existência e os saberes que nele se produzem (SANTOS, 1999), exige da atividade científica trabalhar com pedaços de tempo que invariavelmente conectam o acontecer local – e suas produções – e o acontecer global, de modo que estas produções possam se realizar (no sentido de existir na realidade) nesse *espaçotempo* presente, cujo futuro é também, e sempre, realizável.

O movimento de aprender do mundo e com o mundo, em *espaçotempo* definido – feito pela experiência social –, implica compreender que “[...] a datação do mundo faz com que tenhamos sempre que estar revendo conceitos” (SANTOS, 1999, p. 26).

Aprender em um mundo nunca dado, mas produzido continuamente, exige novas atribuições de sentido ao que significa para todos os sujeitos, incluindo pesquisadores. Se antes nossas questões se colocavam sobre como aprendem crianças, jovens, adultos e idosos, no marco de um novo paradigma há que ressignificar o *aprender*, preenchendo o conceito de mudanças ao longo do tempo e de sua datação; de que mudanças acontecem em práticas formais e não formais de aprendizado, feitas em instituições escolares, ou em espaços sociais, ou ainda, como produto de ações que educam nas sociedades, em *espaçotempo* sempre renovado.



O trabalho de investigadores do campo das ciências humanas e sociais sobre processos que educam nas sociedades contemporâneas evolui para um sem número de perguntas que põem à prova achados científicos, conclusões provisórias constituídas a cada nova pergunta formulada.

O sentido de aprendizagem, portanto, neste século, deixa de ser uma construção estática, fechada, para assumir dinamicidade incalculável, tais são as formas de aprender, os interesses dos aprendentes, os modos como se ensina/educa em sociedade, desvelando o mito de que a escola é a instituição por excelência onde se aprende, porque todos os espaços sociais cumprem essa função com maestria.

As relações entre os sujeitos abandonam questionáveis hierarquias para se fazerem na horizontalidade de trocas, de intercâmbios, de interseções, mediadas por novos dispositivos tecnológicos (quase) instantâneos, produzindo resultantes da mescla de culturas, saberes e conhecimentos que se põem em jogo, e ressignificam o sentido de aprender.

Mais do que nunca, nos tempos presentes, aprende-se na prática social, pelas formas como seres humanos ocupam e se projetam no mundo, agindo sobre ele e transformando-o, para si e para produzir o que se vem conhecendo como “complexidade do mundo” – não do mundo, em sentido único, mas de um mundo, particular, singular –, e de cada sujeito cognoscente que sobre ele atua, com suas aprendizagens, formas de conhecer, de intervir e de interpretá-lo.

Diferentemente de tempos outros, na contemporaneidade as interações sociais, nas diversas formas de aproximar os sujeitos, tanto em planos físicos quanto virtuais, aceleram o *espaçotempo* e recriam modos de conhecer, inaugurando/reconhecendo a prática social como locus de aprendizagem.

Com todos esses reconhecidos processos de aprendizado na contemporaneidade, impressos na concepção de educação continuada, indaga-se e se busca compreender como políticas públicas e projetos de pesquisa expressam nas suas proposições a emergência de necessidades de aprendizagem de sujeitos – seja na escolarização ou na formação mais ampla –, diante da concorrência desses inúmeros espaços de aprender?

Na perspectiva das aprendizagens e conhecimentos tecidos nessas pesquisas, envolvidas com processos e concepções outras de produção e circulação, podemos confirmar, mais uma vez, a validade epistemológica, política e

educacional da noção de currículos como tessitura cotidiana (OLIVEIRA, 2012). Por esta noção, supera-se o formalismo hegemônico nas teorias tradicionais de currículo e questiona-se sua validade, evidenciando não só as possibilidades de tessitura de currículos e de reconhecimento dos conhecimentos não cientificamente produzidos, mas ampliando politicamente a crítica ao formalismo. A ampliação da crítica exige interrogarmo-nos sobre os motivos da presença de determinados saberes e leituras de mundo nas escolas, e a quem interessa manter a escola racista, machista, heteronormatizada e burguesa, com seus currículos formalistas, tecnicistas, cientificistas. A noção de currículo como criação cotidiana muito contribui para esta reflexão.

## **O currículo como criação cotidiana dos *praticantespensantes* das escolas**

Na obra que produzimos, a partir de pesquisas anteriormente desenvolvidas (OLIVEIRA, 2012), tecemos a noção de *currículo como criação cotidiana dos praticantespensantes* nas/das escolas. Ressaltando que, exatamente porque acreditamos que nesse processo de criação estão presentes diferentes e múltiplos conhecimentos e práticas sociais, é que acreditamos que a noção seria útil a esta pesquisa. Entendemos os currículos praticados como criação invisibilizada pelo pensamento educacional hegemônico. Estes são criados nos cotidianos das escolas e podem e merecem ser estudados, de modo a que os compreendamos para além daquilo que neles obedece ao *status quo*, e que se impõe como norma. Esses processos permitiriam a desinvisibilização e possível multiplicação de experiências emancipatórias desenvolvidas nas escolas e em outros espaços educativos e por meio de diferentes práticas culturais.

Partimos da ideia de que ao compreendermos os currículos como criações cotidianas dos praticantes das escolas, produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas e regras que lhes são dadas para consumo (CERTEAU, 1994), num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, podemos supor que as redes de conhecimentos tecidas por esses praticantes podem dar origem a práticas curriculares emancipatórias. Essas redes são fruto dos diversos modos de inserção social no mundo, inclusive no campo do embate político-ideológico que habita a sociedade; e, portanto, se tecem nas



escolas e nas políticas curriculares, nas práticas culturais cotidianas e nos processos não formais de aprendizagem.

O princípio que nos rege é o de que os currículos são criados em processos de influência mútua (em rede) entre propostas, ideias, documentos, debates e vida cotidiana, por meio dos quais são recriados uns e outros. O entendimento que o acompanha é o de que a criação curricular envolve uma circularidade que indica a impossibilidade de definir onde começam e terminam esses processos de influência mútua entre "práticas" sociais e culturais cotidianas, conhecimentos formais e não formais, valores, crenças e ideais dos praticantes da vida cotidiana, que nos foi útil durante todo o desenvolvimento desta pesquisa e dos campos em que ela se desenvolveu – o dos currículos, das aprendizagens por toda a vida e o das práticas culturais.

Podemos aqui lembrar Ginzburg (2001), na referência que faz à hipótese bakhtiniana de "circularidade das culturas". Segundo Bakhtin (apud GINZBURG, 2001, p. 23), existe "[...] uma influência recíproca entre a cultura das classes subalternas e a cultura dominante [...]" – embora o próprio Ginzburg reconheça a dificuldade de se precisar "[...] os modos e os tempos dessa influência" com base na documentação histórica disponível.

De qualquer modo, afirma Ginzburg (2001, p. 22-23), essa hipótese permite superar tanto a perspectiva de compreensão de Mandrou, que atribui às classes subalternas uma "[...] passiva adequação aos subprodutos culturais distribuídos com generosidade pelas classes dominantes [...]" quanto a de Bolleme (apud GINZBURG, 2001), segundo a qual há "[...] uma tácita proposta de valores, ao menos em parte autônomos em relação à cultura dessas classes [...]" ou, ainda uma terceira hipótese, foucaultiana, que defende a ideia de que há "[...] um estranhamento absoluto que se coloca para além, ou melhor, para alguém da cultura" (FOUCAULT apud GINZBURG, 2001, p. 23).

A superação de outros modos, alguns subalternizantes das culturas ditas "populares", é um dos elementos relevantes desta noção. Associada à ideia cereteuniana de que os *praticantes pensantes* da vida cotidiana produzem seus conhecimentos e práticas sociais a partir das regras e produtos que lhes são dados para consumo (CERTEAU, 1994), contribui para compreendermos os modos por meio dos quais ideias, documentos e debates criados em determinado *espaçotempo* social e cultural dialogam permanentemente com outros *espaçotempos*. Também estes são apropriados e modificados pelos

sujeitos sociais, exatamente porque, mais do que os consumir, estes os criam e recriam, usando-os de modos próprios, enredando-os aos seus conhecimentos, valores, ideias, crenças e trajetórias pessoais e profissionais anteriores. Nos diálogos produzidos nesses e por esses enredamentos *prácticamente* práticas, posições e concepções diferenciadas – a respeito do que é e deve ser a educação, o currículo, a sociedade e a prática educativa – se expressam. Produzem-se, umas e outras e umas às outras, por meio de diálogos circulares e negociações de sentidos em que, em diferentes momentos, umas influenciam outras, sem que possamos saber ao certo quais são essas influências e interlocuções e que produtos geram. São processos cuja importância está neles mesmos, para além dos produtos sempre provisórios, a que dão vida.

Assim sendo, vamos compreender que, para além da hipótese bakhtiniana, é relevante considerar a noção de “usos” (CERTEAU, 1994) bem como a de tessitura de conhecimentos em rede (ALVES, 2008), como contributos para a reflexão que desenvolvemos nesta e em outras pesquisas. Entendemos, ainda, que a noção de tessitura de conhecimentos em rede tem potencial epistemológico, contribuindo também para o questionamento da ideia da construção arbórea do conhecimento. Essa ideia sustenta, em seus desdobramentos, a perspectiva de compreensão do conhecimento e de sua tessitura como uma construção linear, de direção previsível e obrigatória, como uma trajetória que começa com os conhecimentos “básicos” e termina na alta especialização, que negligencia conhecimentos “populares” ou advindos de experiências e práticas culturais.

O interesse do “uso”, nesta pesquisa, da noção de currículo como criação cotidiana dos *praticantes pensantes* das escolas também nos remete à outra relevante questão que envolve nossa opção político-epistemológica pelo desenvolvimento desta investigação, a partir desses três temas e das relações entre eles: a produção curricular cotidiana pode ser considerada potencialmente emancipatória, na perspectiva formulada por Santos (2004), compreendendo a emancipação social como possibilidade de criação de relações mais ecológicas entre diferentes conhecimentos, temporalidades, culturas, escalas e sistemas de produção (SANTOS, 2004).

A desinvisibilização de práticas sociais não captáveis ou compreensíveis na perspectiva das monoculturas hegemônicas promovida pela sociologia das ausências (SANTOS, 2004) permitiria ampliar o presente, reconhecendo nele experiências desperdiçadas pela redução do real ao compreensível e



formulável no contexto da racionalidade ocidental moderna – a razão indolente. Paralelamente, essa multiplicação da experiência do mundo percebida abre a possibilidade de investimento na tessitura de realidades ainda não existentes, cujas possibilidades de efetivação estão inscritas nas experiências invisibilizadas pela redução do real às monoculturas referidas.

Nesse sentido, os currículos *pensados/praticados* em diferentes espaços sociais educativos, formalmente estruturados ou não, podem e merecem ser estudados, de modo que os compreendamos para além daquilo que neles obedece ao status quo, e que se impõe como norma. A desinvisibilização e possível multiplicação de experiências emancipatórias em educação, situadas em diferentes campos e processos educativos, contribuiria para a tessitura da ecologia de saberes (SANTOS, 2010) que poderia representar mais justiça cognitiva – condição *sine qua non* da justiça social – ao se fundar na ideia de que nenhum conhecimento pode, *a priori*, ser considerado superior a outros e que o critério de validação de todos seria sua aplicabilidade social na resolução de problemas. Ainda nessa perspectiva, a justiça social depende da ampliação do conceito de cidadania, para além da cidadania vertical que dá conta das relações de deveres e direitos entre cidadão e Estado, chegando ao que seria uma cidadania horizontal, relativa às obrigações horizontais dos cidadãos uns com os outros, atingida por meio da solidariedade.

Cabe ressaltar que a emancipação social é aqui entendida como “[...] um conjunto de lutas processuais sem fim definido [...]” (SANTOS, 1995, p. 277) e a democracia como um sistema social no qual as relações entre sujeitos individuais e sociais, seus conhecimentos e modos de estar e compreender o mundo se baseiam no reconhecimento mútuo, no qual não há lugar para hierarquias apriorísticas ou fixas.

Na esteira da compreensão dessas criações curriculares cotidianas como processos sociais e educativos que transcendem o *espaçotempo* escolar, também uma premissa desta pesquisa, confirmada ao longo do desenvolvimento do Projeto, nos permite assumir a pluralidade de conhecimentos e de vozes sociais: a noção de sua tessitura em rede e a participação de todos os nossos processos de inserção social nela, como indício de que esta produção se associa, estreita e permanentemente, às nossas experiências culturais, tendo papel relevante na formação de nossas identidades.

## Práticas e identidades culturais e redes de conhecimentos

Os repertórios culturais têm se constituído em tema importante para o conhecimento das aprendizagens cotidianas – as quais correspondem a currículos – se os entendermos como recortes na cultura e produção de significados sobre essa mesma cultura.

O diálogo com os repertórios culturais permite conhecer como se aprende, como se ensina e em que medida os sentidos de pertencimento estão imbricados aos processos de conhecimento. E mais, permite compreender como se dá a criação curricular cotidiana. A invenção do currículo a partir dos usos e apropriação das práticas pelo “homem comum” (CERTEAU, 1994).

Entretanto, para isso, nos mantemos atentas às armadilhas que o termo identidade oferece. Ao invés de tratar o fenômeno como fixidez e essencialismo, temos preferido assumi-lo como processos identitários, compreendendo, como lembra Hall (2003), que a “identidade é um tornar-se”, o que significa viver processos de identificação, dinâmicos, em constante movimento de atualização e de negociação de sentidos.

126 Compreendemos, assim, as práticas culturais como fenômenos atualizadores destes processos identitários. As práticas estão sempre permeadas por relações complexas nas quais se fazem também presentes os nexos saber/poder, dentro/fora, incluído/excluído, centro/periferia, eu/outro, matizados em diferentes nuances produzidas pelos “usos” e apropriações dos sujeitos. Usos que não se dão no vazio, mas, sim, em uma sociedade concreta, real, histórica, refletida e refratada nos ambientes escolares e nos currículos.

Assim, faz-se necessário pensar as práticas culturais em articulação com currículo e com a EJA. Pensar em processos educativos – como é aqui o caso – articulando-os com as demais instâncias da vida social, pois como afirma Sodré (1983) nada na existência coletiva acontece sem motivo, nada acontece fora do tempo, tudo tem o lugar próprio, e não outro, tudo traz a marca indelével da sociedade.

Esta forma de compreender os sujeitos e as culturas na contemporaneidade coaduna-se com aquilo para o que Hall (2003) chama nossa atenção. O autor afirma que, por um tempo, a “modernidade” era transmitida de um único centro. Hoje, ela não possui esse tal centro, as “modernidades” estão por toda parte, o que configura uma dependência/articulação inexorável entre os



diferentes setores e práticas, culturas e sujeitos que vivem e convivem nesses contextos de modernidades.

O que definiria o caráter “multicultural” do mundo contemporâneo seria essa multiplicidade de atravessamentos de sujeitos e práticas, que não estão alheios às disputas de poder e a uma ordem social dada, mas que desarrumam/rearrumam a sociedade, criando sempre novas e infindáveis tensões e re-arranjos culturais e/ou identitários.

Pensar processos de ensino-aprendizagem em EJA, seus currículos e o papel das práticas culturais nesta relação exige uma necessária articulação entre o que é único e o que é múltiplo, o global ao que é local, bem como exige, em constante tensionamento, movimento e conflitos presentes aqui. Não há neutralidade neste campo. O que existe é disputa discursiva, disputa de modelos.

Mais do que refletir sobre quais os conteúdos dessas práticas ou – dito de outra forma – ter como foco “o que” se aprende-ensina nestes contextos culturais, nos parece mais interessante pensar sobre quais os deslocamentos identitários (BHABHA, 1998) e os processos emancipatórios relacionados a estas práticas.

Cabe pensar que, quando o sujeito “vive”, compartilha e interpreta o mundo em diálogo com essas práticas, toda uma série de saberes, modos coletivos de compreender esse mundo, princípios éticos e estáticos são acionados, porém, mais do que isso: junto com esses saberes emergem memórias, afetos e, o mais importante, um reposicionamento desse sujeito na sociedade e no grupo.

Questões fundamentais emergem daí: “Quais saberes são legítimos nestes contextos?”, “a enunciação desses saberes desloca socialmente quem os enuncia?”, “a que este conjunto de saberes representa?”. Questões como essas são potencializadoras para se pensar as práticas cotidianas no âmbito do currículo. Mais do que isso, essas questões remetem à necessidade de repensar práticas curriculares usuais cujo discurso exige “partir da realidade do sujeito”, sem que, efetivamente se concretize como marco experiencial. Saberes produzidos na prática sociocultural são reafirmados como fundamentos de concepções curriculares que atendem exigências de sujeitos jovens, adultos e idosos e que, mesmo reconhecidos e identificados como tais, frequentemente restam como saberes “em suspenso”, sem que se saiba o que fazer com eles,

nem como apreendê-los como currículo, forjado pelos *praticantespensantes* da EJA.

Entendemos que, nos ambientes de EJA, diferentes universos culturais, manifestações, concepções de mundo coexistem, negociam e hibridizam-se – o que não significa dizer que essa relação se dá de maneira harmoniosa e sem tensão.

A relação é polifônica – investida de uma multiplicidade de vozes sociais em processo de responsividade e não acabamento; de circulação de vozes e contravozes que se articulam em movimento dialógico (BAKHTIN, 2003; 2008).

É assim que as culturas se organizam, reconfiguram-se, tensionam-se permanentemente. Sujeitos de mundos sociais e de matrizes culturais distintos dialogam, o que ocasiona um movimento de constante re-invenção das práticas (HOBSBAWM; RANGER, 2002) e paralelamente a isso a constante “fabricação das identidades”, nos processos de uso, aos quais se refere Certeau.

Na pesquisa interinstitucional em questão, realizada por nós no contexto do Procad Casadinho, buscamos compreender como, em nossas diferentes instituições e projetos de pesquisa, as discontinuidades e as diferentes formas de *apropriação* e *usos* das práticas culturais pelos sujeitos se constituem nos movimentos, nas *artes de fazer no/do cotidiano* (CERTEAU, 1994), que consistem em currículos praticados (OLIVEIRA, 2003), de potência emancipatória.

Ao nos colocarmos em diálogo com essa circulação dos repertórios culturais dos sujeitos da EJA – por meio das práticas e das narrativas e imagens – investimos na compreensão dessas práticas e de seus sujeitos, que deem conta do conjunto de relações e de contradições presentes no universo cultural e social.

Práticas culturais são sistemas presentes nos contextos sociais. São ações rituais por meio das quais identidades são forjadas, conhecimentos são transmitidos, sujeitos são socializados, integrados, incluídos ou excluídos política e economicamente. Elas fazem parte dos mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor sua concepção do mundo social, seus valores e seus domínios. São elas que sustentam as interpretações do mundo social, já que por meio delas os indivíduos buscam fazer conhecer uma identidade, exibir uma maneira própria de estar/ser/existir no mundo.



O currículo – além de um tipo de dispositivo de tradução do universo cultural – é um discurso, e como discurso manifesta uma ordem, como explicita Foucault (1996), que visibiliza determinados sujeitos, suas crenças e seus saberes enquanto invisibiliza e silencia outros tantos. Entretanto, isso não quer dizer que esses outros tantos saberes, sujeitos e práticas não estejam presentes na escola, porque o que chamamos de “currículo formal” é apenas uma dimensão do currículo. Na verdade, o currículo é um campo de tensões e contradições – de disputa entre culturas e práticas – no qual estão em confronto diferentes universos culturais e, talvez exatamente por isso, consiste em um campo de possibilidades.

Temos, então, trabalhado com os currículos escolares na perspectiva da *sociologia das emergências* (SANTOS, 2004) das práticas presentes no meio social onde a escola se encontra. Adotar a perspectiva da *sociologia das emergências* proposta por Santos (2008) tem-nos parecido bastante oportuno para o combate ao racismo, ao sexismo e a todo tipo de preconceito. Preconceitos estes reforçados, muitas vezes, pelas práticas cotidianas e por alguns discursos dentro da própria escola.

Partimos da ideia de que toda sociedade colonizada e, portanto, híbrida, teve também o seu desenvolvimento histórico marcado por uma tensão dramática entre o centro expropriador e a periferia expropriada: um jogo entre dominadores e dominados. Esta dominação, entretanto, não é totalmente efetivada, pois, nunca foi completa. Nem sempre o dominador foi o vencedor e o dominado o vencido. Houve resistências, astúcias, dissimulações, invisibilidades e inversões, pois, lembra-nos Certeau (1994):

Já faz muito tempo que se vêm estudando em outras sociedades as inversões discretas e, no entanto, fundamentais ali provocadas pelo consumo. Assim o espetacular sucesso da colonização espanhola no seio das etnias indígenas foi alterado pelo uso que dela se fazia: mesmo subjugados, ou até consentindo, muitas vezes esses indígenas usavam as leis, as práticas ou as representações que lhes eram impostas pela força ou pela sedução, para outros fins que não os dos conquistadores (CERTEAU, 1994, p. 94).

Contra o mito da passividade, o autor sugere o signo da resistência astuta do indivíduo oprimido que, com suas táticas de consumo, metaforiza

– desloca, transforma – a ordem dominante e a faz funcionar de outro modo, causando muitas vezes surpresa e indignação a seus "senhores".

É com a ajuda de Certeau (1994) também que pensamos em – a partir deste diálogo interinstitucional – refletir sobre um currículo que se pautar não mais pelo paradigma da homogeneização e uniformização cultural, mas, que respeite as diferenças. Mais do que isso: que as diferenças se tornem tema e questão, que se tornem possibilidade de enunciação emancipatória quando, assim, todos podem lutar pela sua própria causa e pelo seu direito de ser.

## **Aprendizagens na/da/com a pesquisa: um balanço do trabalho realizado**

Nossa experiência nessa forma coletiva de produzir conhecimento, a partir do Procad, em etapa quase final, pode afirmar que saímos da noção de que “a teoria é mais saber do que a prática” que preside a organização do currículo e negligencia práticas sociais e culturais. Essa conclusão permite superar a desqualificação dos saberes cotidianos em benefício dos saberes formais, pois todo mundo sabe alguma coisa porque aprendeu na e com a vida cotidiana.

Assim, consideramos que a pluralidade de saberes, enfoques, perspectivas de compreensão epistemológica e política do mundo enriqueceram nosso trabalho, trazendo para a tessitura das redes de conhecimentos nas quais estivemos envolvidas mais riqueza e complexidade. A produção de dissertações, teses, artigos e parcerias de pesquisa foi possível em virtude dos diálogos e aprendizagens mútuas e diferenciadas. Do ponto de vista dos Programas de Pós-graduação envolvidos, as muitas atividades desenvolvidas permitiram a alunos, professores participantes, colegas de instituição e a nós mesmos tecer e aprofundar relações de trabalho e cooperação, conhecimentos e reconhecimentos que, certamente, ao ampliarem nosso leque de possibilidades de atuar coletivamente, ampliaram também nossos horizontes futuros de novas pesquisas e parcerias.

Por isso, o otimismo possível e o sentido possível da pesquisa em cooperação tem assento firmado nessa experiência, o que inegavelmente contribuirá para pensar os modos como a maioria de nossos editais se propõe a fomentar o trabalho de pesquisadores isolados, deixando para trás a riquíssima



possibilidade de trabalhar transversalmente em equipe, ampliando pontos de vista e modos de compreender a realidade, assim como alargando em muito os objetos de estudo, no mais das vezes restritos e localizados, pontuais, porque imersos em diferentes focos e perspectivas epistemológicas e metodológicas.

Sabendo que soluções mágicas para a educação não existem, podemos pensar e agir sobre a realidade cotidiana que vivenciamos, transformando-a por meio de pequenas ações (como esta) e de mudanças, tecidas coletiva e cotidianamente com nossos pares a partir das aprendizagens compartilhadas; podemos, ainda, buscar e tornar nossos fazeres e saberes mais apropriados aos nossos objetivos, mais coerentes com nossas crenças; também podemos, finalmente, com consciência das dificuldades, acreditar que é sempre possível fazer melhor do que até então fizéramos, inaugurando atitudes mais modestas, menos arrogantes com nossos conhecimentos, mais éticas, portanto.

Superar o entendimento formalista e cientificista do currículo, buscando entendê-lo como criação cotidiana que envolve aprendizagens culturais, redes de valores e conhecimentos anteriores, produzido por múltiplos e singulares processos locais de tessitura e de criação, implica reconhecer e desinvisibilizar essas influências mútuas, relacionando a essas criações práticas culturais e processos de aprendizagem “ao longo da vida” que as informam e delas fazem parte.

## Nota

- 1 Entendemos que toda e qualquer aprendizagem se dá na vida cotidiana, mas especificamente, quando nos referimos a “aprendizagens cotidianas” estamos nos referindo àquelas que se desenvolvem fora dos espaços e tempos formais de ensino-aprendizagem, como as escolas e instituições similares. Para mais detalhes sobre o tema, ver Oliveira (2012).

## Referências

ALVES, Nilda. A tessitura do conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1996.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- HOBSBAWN, Erik; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (Org.). **Redes culturais, diversidades e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PAIVA, Jane; SALES, Sandra. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 69, p. 1-19, set. 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1456> Acesso em: 29 fev. 2016.
- PAIVA, Jane. **Plano de curso do 3º módulo da Disciplina Seminário de Pesquisa em EJA e Relatório final da missão**. Maceió, Alagoas: UFAL, nov. 2014.
- PAIVA, Jane. **Seminário de Pesquisa em EJA e Relatório final da missão**. Maceió, Alagoas: UFAL, dez. 2015.
- SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro v. 13, n. 2, p. 15-26, jan./abr. 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1995.



\_\_\_\_\_. **A Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Por uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-823.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa Cotidiano Escolar e Currículo  
E-mail | inesbo2018@gmail.com

133

Profa. Dra. Jane Paiva  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas, processos educativos  
E-mail | janepaiva27@gmail.com

Profa. Dra. Mailsa Carla Pinto Passos  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano  
E-mail | mailsappassos@gmail.com

Recebido 28 jul. 2016

Aceito 19 set. 2016