



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A RELAÇÃO DE SABERES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ausências e táticas

Andrezza Raquel Cirne Bezerra

Prefeitura Municipal de João Pessoa/Prefeitura Municipal de Bayeux andrezzacirne@gmail.com

Severino Bezerra da Silva

Universidade Federal da Paraíba severinobsilva@uol.com.br

RESUMO

O espaço escolar brasileiro, em especial o de escola pública, se constitui como território de conquistas, tendo em vista a luta desenvolvida ao longo da história para que a escola fosse acessível *a todos*. Percebido como território, o espaço escolar se torna campo de conflitos e, portanto, articulador de saberes, conhecimentos e experiências construídos nos grupos sociais das comunidades em seu entorno, mas, principalmente, baseia o entendimento de que a escola se insere em comunidades específicas e requer diálogos com os saberes locais. A integração dos saberes no currículo escolar se configura como elemento para fortalecer a função da escola de promover ambiente de construção de habilidades para inserção dos sujeitos na sociedade visando sua participação ativa. A escola inserida na comunidade reflete sobre seus objetivos e desempenho de seu papel educativo a partir do contexto local e em função de suas necessidades, para que sua comunidade conheça sua realidade e possa participar ativamente dos processos sociais necessários a solucionar seus problemas. Este artigo apresenta elementos de uma pesquisa de mestrado concluída no ano de 2013, assim como apresenta sua base teórica e alguns resultados obtidos, além de dialogar com o tema da formação de professores na atualidade.

Palavras-chave: Escola; Comunidade; Saberes.

INTRODUÇÃO

O espaço escolar brasileiro, em especial o de escola pública, se constitui como território de conquistas, tendo em vista a luta desenvolvida ao longo da história para que a escola fosse acessível *a todos*. Esse entendimento, portanto, não é neutro, advém de concepções político-sociais, culturais e pedagógicas que fundamentam a compreensão de que a escola não é apenas lócus de transmissão de conhecimentos construídos historicamente.

Percebido como território, o espaço escolar se torna campo de conflitos e, portanto, articulador de saberes, conhecimentos e experiências construídos nos grupos sociais das comunidades em seu entorno, mas, principalmente, baseia o entendimento de que a escola se insere em comunidades específicas e requer diálogos com os saberes locais.

A escola se insere em um entorno que possui atividade social, organização, construções culturais e essa compreensão demanda o entendimento sobre sua dinâmica para que se possa desenvolver os vínculos necessários para as

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



aprendizagens. Por que a escola precisa construir vínculos com a comunidade do entorno? Porque desta interação resulta construções de saberes que possibilitam atender às necessidades dos sujeitos que a constitui.

Neste sentido, a integração dos saberes no currículo escolar se configura como elemento para fortalecer a função da escola de promover ambiente de construção de habilidades para inserção dos sujeitos na sociedade visando sua participação ativa. Isto tendo em vista que os valores e saberes construídos e difundidos nas cotidianidades dos sujeitos que a constitui interagem, explicitamente ou não, em seu interior e influenciam tanto suas práticas quanto suas aprendizagens.

Os conteúdos ensinados na escola precisam urgentemente deixar de ser estranhos, distantes, apresentados numa linguagem que os alunos não entendem, para possibilitar o conhecimento da realidade em que os alunos vivem e, a partir dela, levar ao conhecimento da realidade mais ampla, do País e do mundo. Não propomos que a escola se limite ao estudo da cultura local, da comunidade. Propomos apenas que parta desse estudo, pois só assim o aluno terá condições de avançar no sentido do conhecimento de outras culturas, de outros povos (PILETTI, 2003, p. 158)

No que conhecer, considerar e fortalecer os saberes locais vai beneficiar no desenvolvimento do trabalho escolar? A construção de saberes escolares deve estar articulada às necessidades da comunidade em que a escola se insere e ser desenvolvida a partir dos interesses da coletividade para resolução de problemas. A escola inserida na comunidade reflete sobre seus objetivos e desempenho de seu papel educativo a partir do contexto local e em função de suas necessidades, para que sua comunidade conheça sua realidade e possa participar ativamente dos processos sociais necessários a solucionar seus problemas.

A partir deste entendimento, a escola convoca a comunidade a pensar e agir coletivamente sobre sua mudança, para a resolução de problemas que a envolve, para poder ampliar seu campo de atuação e construir novos conhecimentos, sendo estes significativos devido fazerem o sentido necessário para suas cotidianidades.

É nesta discussão em que se baseia o presente artigo, sobre a necessidade da educação escolar pública buscar conjuntos teórico-metodológicos que articulem o ensino dos saberes historicamente construídos com os saberes advindos do contexto local dos sujeitos educandos e isto é uma pauta que deve perpassar a formação de professores.

Este artigo traz elementos de uma pesquisa de mestrado¹ concluída no ano de 2013, assim como apresenta sua base teórica e os resultados obtidos, além de dialogar com o tema da formação



de professores na atualidade. Na referida pesquisa, discutimos sobre se/como a escola realiza relações de interação entre os saberes escolares e das cotidianidades dos/as educandos/as jovens e adultos, buscando reconhecer se/como os saberes escolares promoveram mudanças nas cotidianidades dos/as educandos/as participantes desta pesquisa.

SABERES E COTIDIANIDADES

Ao entender o espaço escolar como território, é preciso pensa-lo sob aspectos como temporalidade, haja vista que, segundo Haesbaert (2010, p. 82) “[...] uma das características mais importantes do território é sua historicidade [...]”. Historicidade remete ao sentimento de pertencimento dos sujeitos ao contexto social, ao reconhecimento de referências e construção de vínculos.

A partir desta compreensão, é necessário pensar a escola inserida no território da comunidade, composta por suas construções históricas, pelas vivências dos sujeitos em seus cotidianos, em que os conhecimentos elaborados através dos vínculos constituídos socialmente se tornam saberes, visto que a eles são atribuídos sentidos, com significados próprios e autênticos (CERTEAU, 1998) em seus grupos.

A necessidade de desenvolver processos de ensino-aprendizagem que integrem saberes se dá a partir do entendimento de que esta relação possibilita a construção de novos saberes, reelaborados e ressignificados tanto na escola, enquanto espaço específico de acesso e desenvolvimento de conhecimentos historicamente construídos, quanto na vida cotidiana, visto que compreendemos que “[...] toda atividade humana na sociedade possui como princípio e fim os sujeitos em suas mais diversificadas interações, vivências e construções cotidianas, que vão assumindo dimensões de cotidianidades”. (BEZERRA, p.23)

Partimos para o estudo, levando em consideração a análise que fizemos durante nosso tempo de experiência na educação escolar pública há cerca de dez anos, o que possibilitou-nos perceber que há uma dificuldade na maioria das escolas públicas em construir uma relação efetiva entre os diferentes saberes. Segundo nossas constatações, realizamos neste momento algumas afirmações, feitas do lugar da escola, de um espaço no qual estamos incluídos, de onde podemos “olhar” e “dizer” que a escola necessita refletir acerca de suas práticas e sobre a integração imprescindível

¹ Pesquisa intitulada: Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão sobre a relação de saberes escolares e cotidianidades. Ver Referências ao final do artigo.



com a comunidade de seu entorno, a fim de relacionar a prática ao que há de ideal. Brandão (2007, p.94) considerou há alguns anos que:

[...] sequer as pessoas a quem a educação serve, em princípio, são de algum modo consultadas sobre como ela deveria ser. A educação que chega à favela, chega pronta na escola, no livro e na lição. Os pais favelados dos alunos são convocados a matricular os seus filhos, como se aquilo fosse um posto de recrutamento. Não são convocados, por exemplo, a debaterem com os professores como eles pensam que a escola da favela poderia ser uma verdadeira agência de serviços à sua gente. Mesmo que fossem, as suas idéias por certo não sairiam do caderno de anotações da diretoria.

Mesmo passados mais de trinta anos, já que a impressão da primeira edição do livro no qual Brandão tece estas palavras foi realizada no ano de 1981, suas palavras continuam atuais devido percebermos tais evidências em nosso locus de pesquisa e trabalho. No campo das teorias a educação apresentou significativos avanços, o que fortalece e justifica nossa inquietação quanto à relação teoria-prática.

Percebemos nas escolas em que atuamos até hoje, uma tendência a promover integração com a comunidade de seu entorno, porém, visto os ranços históricos ainda vivenciados de uma educação “bancária”, apresentam dificuldades em se organizar de forma dialógica, obstáculo à interação de saberes.

Aprendemos que há um processo de transição educativa no campo escolar formal, em que se apresentam conflitos entre uma educação engessada e elementos de propostas progressistas. Podemos apontar como um dos elementos das propostas progressistas a própria legislação educacional que temos atualmente no Brasil, que prevê educar para cidadania, para reflexão crítica, entre outros aspectos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000). Vejamos uma assertiva que consta no referido parecer:

A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu "fora" dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes "saberes" nascidos destes "fazer". (p. 34)

Compartilhamos da concepção que propõe uma educação contínua, que se realiza ao longo da vida, e, é neste sentido que entendemos que a educação escolar e o aparato sociopolítico à sua volta está sendo insuficiente, visto que historicamente se mostrou marcado por relação de poder. Esse quadro contribui para que boa parte da população, mesmo com o direito público subjetivo



anunciado em nossa legislação, permaneça longe da educação escolar e por isto as pessoas passam longo tempo afastadas, sem falar nos jovens que completam quinze anos e migram para a Educação de Jovens e Adultos por não terem acompanhado o sequenciamento “regular”.

Segundo dados do IBGE de 2013, dentre 200 milhões de brasileiros, cerca de 56 milhões não tem o Ensino Fundamental completo, isto é, quase um terço dos brasileiros com idade acima de quinze anos não consegue concluir esta etapa da educação escolar no Brasil. Esta situação nos alerta para a reflexão sobre a realidade atual do processo de ensino-aprendizagem da EJA.

Problematizamos a realidade da educação escolar de pessoas jovens e adultas acerca da necessidade de refletir *com* os sujeitos com os quais compartilhamos este espaço/tempo. Neste sentido, consideramos, imbuídos da compreensão de educação pensada a partir da Educação Popular, que não há como existir práticas efetivas de educação escolar se este espaço se construir enquanto um lugar de saberes absolutos em detrimento de outros saberes. Como apontam Moreira e Candau (2003, p.161),

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Reconhecemos que o campo da Educação de Jovens e Adultos já se constitui, dada sua trajetória histórica, em um espaço de conquistas de direitos sociais e políticos. Sendo assim, pensamos a educação escolar como lugar de legitimar essas conquistas através da apropriação dos saberes construídos pela humanidade/sociedade ao longo do tempo, assim também como espaço de relação destes saberes com os outros inerentes à vida de seus/suas educandos/as.

Desta forma, a partir da compreensão de que as cotidianidades a que vimos nos referindo dizem respeito às vivências dos sujeitos em seus cotidianos, que os conhecimentos elaborados nas cotidianidades não são menos válidos, que não prescindem de outros saberes considerados “mais válidos” para se legitimarem, – uma vez que, nas cotidianidades, através dos vínculos construídos socialmente, estes saberes tem sentido e se tornam próprios e autênticos (CERTEAU, 1998) em seus grupos – pensamos que a necessidade de desenvolver processo de interação entre os saberes escolares e os saberes das cotidianidades se dá a partir do entendimento de que esta relação possibilita a construção de novos saberes, reelaborados e ressignificados tanto na escola (enquanto



espaço/tempo específico de acesso e desenvolvimento de conhecimentos historicamente construídos) quanto na vida “fora da escola”.

É nesta situação de *ausências* em suas cotidianidades, que se estendem para outros âmbitos das vivências dos sujeitos educandos da EJA, que se pautam as *resistências* desses sujeitos na sociedade e dentro do ambiente escolar formal. Tais resistências se constituem ancoradas na realidade de exclusões refletidas mesmo dentro da própria escola, campo de conflitos e de disputa de poder, que se refletem nas práticas dos professores. Práticas que se inserem na convivência de ransos de uma *Educação Bancária* e de conjuntos teóricos metodológicos progressistas.

Deste modo, sabendo que em sua grande maioria a Educação de Jovens e Adultos é composta por sujeitos dos segmentos populares, buscamos pensar os saberes tecidos nas práticas desses sujeitos como “artes de fazer” (CERTEAU, 1998), o que nos descortina realidades em que maneiras de pensar, que são indissociáveis de maneiras de agir, buscam o reconhecimento social de acesso e permanência na educação escolar, negado/negligenciado anteriormente, o que ousamos chamar de *táticas*, tomando emprestado um dos termos utilizados pelo referido autor para caracterizar justamente as resistências de pessoas dos segmentos populares diante da sociedade consumista que exclui aqueles que não podem se servir de seus produtos.

Argumentamos em prol de espaços/tempo de educação escolar que não só respeitem os saberes construídos cotidianamente pelos educandos, mas que se substanciem de uma relação de saberes que supere a hierarquização imposta. Isto implica que os saberes transcendam seu espaço e se construam em relações, seja no ambiente escolar, seja na vida cotidiana, no trabalho, nas artes etc.

É inegável que a educação escolar busca ampliar a cultura letrada para favorecer uma movimentação social que enriqueça a atuação destes sujeitos, porém, compreendemos que no espaço/tempo de educação escolar de pessoas jovens e adultas, se faz necessário buscar os significados desta cultura e mais, a relação desta com os saberes construídos por seus/suas educandos/as.

A construção desses sentidos se dá a partir da conscientização de que não existem dois mundos, mas contradições sociais a serem entendidas e se possível superadas. Percebemos que os/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos participantes de nossa pesquisa atribuem significado à sua volta ao espaço escolar, imprimem um valor compartilhado socialmente de que a escola pode contribuir para que sejam reconhecidos e valorizados, para melhoria de suas vidas individualmente, mas também de suas comunidades. Jovchelovitch (2011), afirma:



Nós crescemos e vivemos em comunidade. É uma comunidade que estrutura nossa experiência e nos ensina sobre a vida e como vive-la. [...] É como membros de uma comunidade que nos tornamos nós mesmos, emergimos como atores sociais competentes [...] comunidades nos garantem o referencial a partir do qual, e em relação à qual, nosso sentido único de Eu se origina [...] (p.127)

É neste sentido que argumentamos que é necessário criar vínculos com as cotidianidades dos sujeitos para entrelaçar a construção de saberes às vivências dos educandos da EJA, que mesmo com as exclusões vivenciadas, persiste e cria táticas para confrontar as lacunas e ausências que a sociedade constrói em relação às pessoas dos segmentos populares. Estes sujeitos buscam na escola, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Buscam cidadania como forma de se construírem sujeitos ativos, participativos.

CONSIDERAÇÕES

Aprendemos com a pesquisa realizada que os saberes escolares são valorizados pelos sujeitos da EJA, no sentido de imprimir qualidade ao desenvolvimento de suas vidas, através de interesses mais particulares ou estendendo-se aos coletivos, do grupo, da comunidade. Porém, vimos que estes saberes, mesmo sendo reconhecidos pelos educandos/as, muitas vezes se desenvolvem de forma fragmentária e por isto não promovem sentido para os sujeitos, o que causa desmotivação e conseqüentemente pode ser um aspecto dos problemas no contexto de não permanência destes na educação escolar.

Foi-nos possível entender que um espaço/tempo de diálogo entre saberes da cotidianidade e saberes escolares abre possibilidades para que seja construído um contexto de construção de autonomia, de empoderamento dos sujeitos em relação à sua própria aprendizagem, ao fortalecimento de suas historicidades através do reconhecimento e valorização de suas realidades praticadas e ao estímulo ao pensar a realidade em que se insere.

A busca da ação-reflexão-ação, da educação como prática da liberdade, do espaço/tempo da educação escolar de pessoas jovens e adultas como múltiplas experiências dialógicas, se insere em um contexto que prescinde de um ambiente propício para que ocorra, que como vimos, requer reflexões entre outros aspectos, sobre a questão da formação dos profissionais que atuam na EJA.

Não nos referimos exclusivamente à formação em universidades, mas sua continuidade, que pode se construir na reflexão sobre sua própria prática em troca de experiência com outros sujeitos



educadores/as desta modalidade de ensino. Aos espaços/tempos de debate em fóruns, conferências. Assim como ao acesso dos referidos profissionais aos estudos, instrumentos legais, espaços de articulação de ideias etc. Ou seja, uma formação que se desenrola continuamente e através da reflexão sobre a prática, a construção da práxis, tanto dos/as educadores/as quanto dos/as educandos/as.

Entendemos que se faz necessário ultrapassar a visão de que os/as educadores/as formados/as para ensinar em nível fundamental e médio podem atuar conseqüentemente na Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que é uma modalidade diferenciada, que necessita de conjunto pedagógico próprio, assim como de educadores/as que conheçam o contexto de aprender sendo adulto/a ou jovem, que não possuem os mesmos aspectos de aprendizagem que crianças e adolescentes.

Isto suscita o que está expresso na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, que argumenta que o desenvolvimento da educação e da aprendizagem logrando ser um processo contínuo configura-se como meio privilegiado de (re) construções de novas qualificações, se constituindo enquanto melhoria da sociedade (DELORS et al. 1998). Neste contexto, o processo de aprender na EJA, transcende o caráter de compensação atribuído a este público, reivindica seu lugar próprio se constituindo como qualidade da sociedade através, dentre outros espaços/tempos, da educação escolar.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Andrezza Raquel Cirne. *Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão sobre a relação de saberes escolares e cotidianidades*. 2013. 136f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Brasília: MEC, 10 maio 2000.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. v. I. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. Relatório Delors: Educação um tesouro a descobrir. CORTEZ/UNESCO/MEC, 1998.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para Liberdade: e outros escritos* – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

HAESBAERT, Rogério. *O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. – 2ª Ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Revista Brasileira de Educação. n. 23, p. 156-168, 2003.

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. 7 ed. Ática. São Paulo: 2003.