

O LUGAR DO SABER DE REFERÊNCIA DOS ESTUDANTES NO CURRÍCULO DA EJA

Graziela Del **Monaco** – UFSC

Emilia Freitas de **Lima** – UFSCar

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Este artigo foi extraído de uma pesquisa de doutorado desenvolvida com estudantes de Educação de Jovens a Adultos (EJA) com o objetivo de contribuir com as discussões acerca do currículo de Ciências para EJA, tendo em vista o diálogo entre o conhecimento escolar e o saber de referência dos estudantes. A partir das bases teórico-metodológicas da hermenêutica, tendo sido realizadas entrevistas coletivas, foi possível analisar falas dos estudantes sobre o lugar do saber de referência no currículo de Ciências intencionando lançar luz ao que pensam a respeito da relevância da presença deste saber nas práticas educativas escolares. Os resultados da pesquisa indicam que os estudantes entendem que a escola ignora o conhecimento popular e privilegia a ciência; reconhecem que o saber de referência tem lugar no currículo sob a condição de possibilitar que aprendam novos conhecimentos, como facilitador da aprendizagem, por possibilitar o estreitamento da relação entre atividade teórica e prática, a aproximação do contexto de vida e os conteúdos escolares e o diálogo entre professores e estudantes.

Palavras-chave: EJA; Conhecimentos; Saber de Referência.

O LUGAR DO SABER DE REFERÊNCIA DOS ESTUDANTES NO CURRÍCULO DA EJA

1. O lugar que partimos.

Este artigo foi extraído de uma pesquisa de doutorado desenvolvida com estudantes de Educação de Jovens a Adultos (EJA). A pesquisa se deu a partir da análise das falas de estudantes do Ensino Fundamental e Médio sobre escola, conhecimento e conteúdos de Ciências. O objetivo foi contribuir com as discussões acerca do currículo de Ciências para EJA tendo em vista o diálogo entre o conhecimento escolar e o saber

de referência dos estudantes. A partir da obra de Paulo Freire, entendemos por *saber de referência* aquele composto por todo conhecimento de que as pessoas se apropriaram ao longo de suas vidas, a partir de todas as atividades que desenvolvem no cotidiano, por diversos meios (a leitura, a televisão, entre outros), em diferentes contextos (o trabalho, a família, outros convívios sociais, a escola).

Para realizar a pesquisa, identificamos a visão dos estudantes acerca do conhecimento científico e o saber de referência. Consideramos *a visão* como sendo a “leitura do mundo” (FREIRE 2011), a forma pela qual as pessoas compreendem e reproduzem, por meio de palavras, como pensam, interagem e agem sobre o mundo. As visões sobre os diferentes conhecimentos constituídas ao longo da vida a partir da interação com o mundo, com outras pessoas, com os conhecimentos escolares; o que se aprende a partir do desenvolvimento do trabalho, no convívio familiar, na interação com outros grupos sociais e instituições contribui para o desenvolvimento do pensamento elaborado, da leitura do mundo, da visão sobre o conhecimento, as Ciências, a escola etc.

A pesquisa partiu do pressuposto de que os estudantes da EJA são pessoas possuidoras e produtoras de um saber construído nas experiências de vida e a escola precisa ouvir, compreender e utilizar este conhecimento nas práticas pedagógicas. E na pesquisa buscamos compreender a visão sobre ciência, conhecimento popular, teoria e prática, pois consideramos que este conhecimento possa contribuir para a constituição de um currículo e para a promoção de práticas pedagógicas que considerem esta importante especificidade da EJA.

Pesquisar as falas dos estudantes também vai ao encontro da teoria de Paulo Freire sobre a educação progressista, que prima por problematizar a realidade e se essa educação almeja que as pessoas transformem a si e a realidade, ela precisa se dar por meio do diálogo (2007). No currículo de Ciências para a EJA isso significa que é preciso que ocorra o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes de referência dos estudantes. Ao propor ouvir os estudantes, fazia sentido compreender o que pensam a respeito destes pressupostos da educação progressista – neste caso, o que pensavam sobre o saber de referência deles estar presente no currículo da EJA. Para os estudantes estes saberes têm lugar no currículo da EJA? Se sim, qual? Se, não, por quê? E, neste sentido, entendemos por *lugar* a posição que indica a importância e o valor atribuído a um determinado elemento – neste caso, os conhecimentos e a necessidade,

principalmente dos saberes de referência dos estudantes, estarem de alguma forma presentes no currículo.

Os dados da investigação foram construídos a partir das bases teórico-metodológicas da hermenêutica, tendo sido realizadas entrevistas coletivas que possibilitaram obter dos estudantes falas consistentes e diversas que foram compreendidas como sendo as visões sobre conhecimento. Durante as entrevistas, intencionando instigar a subjetividade e promover o diálogo entre os estudantes e a pesquisadora, foram apresentados vídeos e analisado os conteúdos de Ciências trabalhados na EJA. Com isso criou-se condição para falar com os estudantes acerca do conhecimento em suas diferentes formas e sobre a experiência do processo de escolarização pela qual estavam passando. A partir dessas considerações iniciais, o objetivo deste artigo é analisar as falas dos estudantes acerca do lugar do saber de referência no currículo da EJA, na perspectiva deles próprios.

2. O que pensam os estudantes a respeito dos saberes de referência ter lugar no currículo da EJA?

O currículo da Educação de Jovens e Adultos necessita que sua constituição se dê de forma integrada aos conhecimentos de referência dos estudantes. Pedroso, Macedo e Faúndez (2011) argumentam que as práticas pedagógicas da EJA levem em consideração informações do contexto de vida dos estudantes; além disso, indicam que sejam incorporados como “conteúdo de partida do processo educativo” a cultura e a realidade dessas pessoas (Ibid., p. 184). Freire (2000), ao escrever sobre a educação de adultos no livro *Pedagogia da Indignação*, indica a necessidade de a prática educativa possibilitar uma formação crítica, contextualizada, para que este público se compreenda como criador de cultura, não no sentido de se adaptar ao seu tempo, mas de transformá-lo. Diante disso, nos indagamos se na escola este conhecimento tem lugar ou não?

Na escola são ensinados conhecimentos selecionados a partir daqueles considerados mais relevantes, ou seja, os que resultam do desenvolvimento das diferentes ciências naturais e humanas. Por que ensinar aquilo que resulta das ciências e não o que provém de outros conhecimentos, principalmente aqueles provenientes do contexto de vida dos estudantes? Sendo a preocupação central da ciência o conhecimento e a escola local onde se busca aprendê-lo é possível pensar que este pode

ser um dos motivos pelos quais é o científico, e não outros, que compõem os conhecimentos ensinados na escola.

Outro elemento importante da ciência, que justifica ser considerada como conhecimento socialmente válido, é todo o processo que envolve a sua construção. A aproximação e o compromisso de compreendê-la, em si, são conteúdos muito importantes de serem aprendidos, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento humano. Porém, outros conhecimentos são também considerados socialmente válidos para a escolarização. Por exemplo, a filosofia e a arte (aquela considerada erudita, clássica) compõem o grupo de conhecimentos socialmente válidos, e fazem parte do conhecimento escolar, tendo em vista a formação erudita e de valores morais e éticos. Estes também ficam a cargo do conhecimento religioso, de modo que, embora vivamos em um Estado laico, existem as escolas religiosas, ou então este conhecimento se faz presente de forma tácita em momentos tais como as orações que antecedem a alimentação, nos crucifixos na entrada da escola e nas datas festivas de comemoração religiosa.

Estes conhecimentos são considerados válidos para serem ensinados na escola, sendo o principal deles o científico, e se tornam referências para a construção do conhecimento escolar. Enquanto isso, o conhecimento originário da vida das pessoas, aprendido ao longo de gerações nas mais variadas atividades cotidianas, muitas vezes carregado de senso comum “que se cristaliza em preconceitos com os quais passamos a interpretar toda a realidade” (CHAUI, 2009, p.217), mas também de bom senso, em geral não são considerados nesta construção, por vezes são negados, desvalorizados e silenciados na escola.

Por que alguns conhecimentos são considerados socialmente válidos, enquanto outros são marginalizados e silenciados nas escolas? Será que as escolhas se orientam pela própria natureza dos conhecimentos? É possível que sim, ao considerarmos que o conhecimento científico, por exemplo, é importante para a tomada de consciência das pessoas sobre si e sobre o seu mundo. Porém, o saber de referência tem uma natureza também complexa, diversa, e possui elementos do cotidiano importantes para a aprendizagem e que também podem contribuir com a tomada de consciência das pessoas. Freire (2001) afirma que é preciso que na escola se aprendam conhecimentos diversos, de forma que haja a problematização da realidade conhecida.

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores. [...] Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto à análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele. (FREIRE, 2001, p. 16-17)

Quanto mais diversos forem os conhecimentos ensinados nas escolas, maiores as oportunidades para problematizar a realidade e, conseqüentemente, as pessoas podem aprender de maneira a tomar a consciência de sua realidade, de modo a se tornar mais críticas.

Se é a partir da análise da própria realidade ou do saber de referência que a aprendizagem de conteúdos escolares se dá de forma crítica e que possibilita a tomada de consciência de si no mundo e sobre as coisas à sua volta, por que o conhecimento popular é uma referência desvalorizada e negada na constituição do conhecimento escolar? Talvez a resposta a esta pergunta resida não na natureza do conhecimento popular, mas no fato de este conhecimento ser gerado nas camadas populares. Nesta perspectiva, na seleção do conhecimento escolar se configura também uma disputa de classes, assim a escola mantém a sua função de difusora e mantenedora da ideologia hegemônica, da qual determinados grupos sociais se beneficiam. Apple (2006) argumenta que precisamos entender as escolas como instituições que produzem conhecimento e que exercem função ideológica, porque que não existe neutralidade sobre o que é ensinado na escola:

É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da ‘forma como as boas pessoas devem agir’. (APPLE, 2006, p.103)

Esta é uma maneira de entender porque os conhecimentos escolares são criados a partir daqueles conhecimentos considerados socialmente relevantes e, dentro da lógica de dominação, desconsidera-se o saber de referência dos estudantes. Um dos estudantes,

participantes da pesquisa, ao relatar um momento da vida de quando seu pai estava na escola, exemplifica de que forma este saber é ignorado nas práticas pedagógicas:

Eu lembro de ouvir uma história do meu pai contar quando ele estudava. Tinha lá na escola dele tudo gente da roça. Ele disse que tentaram levar um engenheiro agrônomo (nunca ninguém tinha falado em agronomia) para plantar o milho... Ele disse que o cara escolheu a terra e na hora [o pai] disse: ‘aí não dá!’ [o agrônomo] ‘Não, mas vamos plantar nesse’. Plantaram o milho e estão esperando nascer até hoje... [risos]. (JOACI¹)

No relato é possível inferir que a intenção do agrônomo fosse a de ensinar a plantar, e é possível que a intenção dele era a melhor, pois provavelmente ele quisesse que os “seus alunos” aprendessem algo importante para a vida deles, já que viviam da agricultura. Mas também é possível aferir que o agrônomo se ancorava no princípio de que o seu trabalho visava substituir o conhecimento dos estudantes por aquele que trazia e que julgava ser o mais adequado; por isso esta a ação pode ser caracterizada como uma “prática da domesticação” (FREIRE, 1977, p.25). Ele quis transferir ao pai de Joaci conhecimentos de uma maneira que gerou estranheza nos interlocutores, e se tornou inclusive “motivo de piada”. O agrônomo não criou situações para problematizar a realidade daquelas pessoas, de forma que conseguissem tomar consciência sobre ela e agissem de modo a transformá-la (Ibid., 1977). Pelo contrário, em função da forma pela qual o impôs o seu conhecimento, é possível que o pai de Joaci nunca tenha utilizado a técnica ensinada por ele.

O relatado ilustra uma situação escolar na qual o saber de referência dos estudantes foi ignorado. Durante a entrevista coletiva mediada pelos vídeos, perguntamos aos estudantes se acreditavam que o conhecimento popular está presente na ou faz parte da escola:

Paulo: Faz parte, mas não é colocado assim, visualmente.

Pesquisadora: Faz parte como? Deixa-me entender quando você diz que faz parte, mas não aparece.

Paulo: Eles [professores] falam, mas não usam a técnica, não como eles faziam; no filme [Arquitetos do mar²] eles falavam e mostravam: “faz assim, assim e assim”. Então eles falam de uma maneira que é deles, deu para entender?

¹ Os nomes dos estudantes são fictícios.

² O filme em questão mostra a produção de embarcações artesanais, sendo que os construtores aprenderam o ofício com as famílias, de forma artesanal, sem precisarem de formação escolarizada.

O estudante percebe que a escola privilegia o ensino de conteúdos teóricos e não se pratica o que pretensamente está sendo ensinado. Ele entende que há uma maneira de ensinar por meio da demonstração prática; esta fala representa a visão de que a escola é local de teoria sem prática e possivelmente isso se deve ao fato do currículo que se constituiu a partir da supervalorização do conhecimento científico e da desconsideração do saber de referência dos estudantes, privilegia uma forma de pensar que dissocia teoria e prática. É importante reafirmar que o saber dos estudantes não é somente prático, nem o da escola é somente teórico, mas é majoritariamente por meio da atividade prática que estes estudantes se apropriam de conhecimento ao longo de suas vidas. Por isso Paulo percebe que a atividade prática, embora presente na escola, fica em segundo plano, não aparece.

Outro estudante, Chico, quando questionado sobre se o conhecimento popular é ensinado na escola, responde:

A escola na verdade não ensina o conhecimento popular; ela vai ensinar o conhecimento científico, a pessoa quer aprender as coisas. Mas eu acharia que deveria ter essas coisas sim os caras não têm um engenheiro ali, como é que eles sabem que o barco vai dar certo, vai funcionar? [referindo-se ao trabalho retratado no vídeo *Arquitetos do Mar*]. Então eu acho que deveria ter, porque nunca você vai aprender... Coisas que aparecem na escola para você aprender é lucro para a gente. Conhecimento, quanto mais você tiver, mesmo sendo popular, eu acho que deveria ter sim. (CHICO)

Para o estudante, na escola não se aprende conhecimento popular e sim o científico e quando ele afirma que “a pessoa quer aprender as coisas”, entendemos que ele acredite que sendo o conhecimento popular originado das atividades do cotidiano, a escola é local para se apropriar de conhecimentos diferentes do que ele já sabe.

A visão do estudante sobre o conhecimento que deve ser ensinado na escola pode estar ancorada na concepção da escola ser local onde se aprendem conhecimentos considerados válidos, relevantes, tal como é a ciência. Streck (2012), em um artigo em que discute qual conhecimento importa na constituição do currículo, argumenta que, influenciada por teóricos como Herbert Spencer e John Dewey, a “tradição pedagógica moderna” se sustenta no “legado” da ciência como reguladora da vida em sociedade, da disciplina intelectual e religiosa, que orienta a conduta moral e a apreciação da arte; a ciência é vista como um método da “própria democracia” e como um conhecimento que atinge o mesmo patamar que um dia a religião já ocupou na sociedade ocidental

(STRECK, 2012, p. 11). É possível que o fato do estudante ser uma pessoa afetada pela exclusão escolar reforce ainda mais esta visão de querer, na escola, aprender conhecimentos diferentes do que aprendeu ao longo de sua vida. Contudo, embora entenda que aprender conteúdos escolares construídos a partir da ciência é importante e fundamental, a questão que discutimos é o fato de a ciência ser considerada como a única forma de compreensão da realidade, como único conhecimento relevante a ser ensinado.

Ao participar da pesquisa o estudante tomou contato com uma forma de produzir conhecimento. E, embora tenha reafirmado o seu interesse em aprender um determinado conhecimento que é considerado escolar, pensou também na existência de um conhecimento que não é considerado na escola, porém, em função de suas características, talvez pudesse ser interessante fazer parte, se o objetivo for o de fazer com que os estudantes aprendam mais.

O interesse do estudante em aprender ciência, embora possa estar ancorada nas bases apresentadas por Streck (2012), é também permeado pelo que ele vive e sente. Assim, se o conteúdo do componente “Ciências” possibilita que ele compreenda fenômenos físicos e naturais e, conseqüentemente, que aprender este conteúdo possibilita algum tipo de mudança positiva na vida dele, faz sentido querer aprendê-lo.

Aprender ciência é um direito de qualquer pessoa, já que é um conhecimento, não apenas valorizado em função do peso ideológico que o permeia, mas pela importância para a vida, para o desenvolvimento das sociedades.

Mas Chico, ao perceber em uma situação de ensino que o conhecimento de origem dele ganha sentido e valor para o processo de aprendizagem, viu-se diante de uma possibilidade que nunca viveu e que ele pensava não ser possível na escola, pois acreditava que não tinha valor, ou que não gerava aprendizagem, como o faz o conhecimento científico. O estudante então relatou situações que vivenciou no projeto de EJA em que o saber de origem dele estava presente nas aulas:

A gente aprende muitas coisas com eles [os professores] aqui na escola, a gente quer aprender cientificamente. Mas às vezes a gente tem o conhecimento popular que às vezes eles [os professores] não conhecem. Então a gente procura conversar muito sobre isso. Eu falo: ‘eu sei desse jeito, só que eu quero que você me ensine de outro jeito’. A gente está tendo uma ligação muito legal entre o professor e a gente. A Matemática eu sabia fazer de um jeito, falei Tulipa [professora]: ‘eu vou fazer do meu jeito e você vê se está certo’. Eu quero aprender do seu jeito’. Ela perguntou: ‘mas como você foi aprendendo?’ Eu aprendi

há muitos anos atrás isso assim. 'Então vamos fazer desse jeito, vamos ver se dá certo'. Mas aí eu falei: 'Eu quero aprender do seu jeito, eu estou aqui para aprender'. E foi assim que a gente foi aprendendo. (CHICO)

Nestes excertos o estudante afirmou o interesse em aprender o conteúdo construído a partir do conhecimento científico, mas compreendeu os resultados de uma aula em que se parte de um conhecimento que ele tem referência. Contudo, sua fala indica que não se deve perder de vista o interesse do estudante em se apropriar de conhecimentos diferentes dos que ele sabe; neste caso, ele sabe fazer operações matemáticas, mas quer ir além do saber de referência dele. Isso faz lembrar o pensamento de Freire (2011), de que:

Não há como não repetir que ensinar não é pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno passível e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os estudantes tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto para outro e não ficar, permanecer [grifos do autor]. (FREIRE, 2011, p.70 e 71)

Faz sentido que o saber de referência dos estudantes esteja presente no currículo de EJA, tendo em vista que as práticas educativas possibilitam que se apropriem de conhecimentos para que se desenvolvam, se transformem e consigam transformar a sua realidade. Não propomos o currículo científicista, tampouco sugerimos que sejam excluídas do currículo os princípios científicos, e exaltado somente o conhecimento popular. Propomos que o conhecimento escolar seja construído tendo como base a diversidade de saberes que a humanidade construiu, e isso implica reconhecer o sujeito da EJA como construtor de conhecimento não apenas de si, de seu processo educativo, mas possuidor de saberes diversos sobre os fenômenos naturais (e sobre a sociedade, a linguagem, a matemática etc.).

Neste sentido, Streck (2012) atenta para o fato de que a preocupação a respeito dos conhecimentos que são relevantes e importantes para constituírem o currículo perpassa o tempo e sofre influências da época e do contexto no qual está inserida. Assim, tendo em vista que quaisquer proposições para a educação, o currículo ou as práticas educativas são provisórias e devem estar abertas ao diálogo, o autor propõe pautas que procuram orientar a definição de quais conhecimentos deveriam ser considerados importante nas escolas (Ibid., 2012).

A primeira delas propõe “tomar a realidade de vida e a prática que a constitui como referência para a ação pedagógica” (Ibid., p. 20). Outra pauta diz respeito à aproximação entre a educação formal ou escolar e a educação não formal, tendo em vista que a “certificação dos conhecimentos adquiridos na prática” significa romper barreiras entre estes dois universos para ampliar as possibilidades educativas em ambos os contextos (Ibid., p.20). Além disso, Streck (2012) afirma que as práticas educativas vêm rompendo também com as dicotomias local-global e particular-universal.

O autor ainda argumenta sobre a importância e necessidade de serem estabelecidas “novas relações entre disciplinas e áreas do conhecimento”. Isto significa que especializar-se requer o conhecimento de disciplinas diversas (Ibid.). Streck (2012) propõe, ainda, pensar os sujeitos em sua intersubjetividade, pois “o conhecimento que importa para a emancipação, é construído no diálogo entre os sujeitos que fazem de seus mundos, postos em comum, o objeto de seu conhecimento” (p.21).

O autor argumenta também que existe uma “diversidade de sujeitos e de lugares e formas de produção de conhecimentos” e propõe que a escola seja espaço de encontro desta diversidade, onde há a possibilidade de “produzir conhecimentos novos” (Streck, 2012, p.21). A perspectiva da diversidade de saberes e práticas não tem em vista “elevar o nível dos saberes populares ou adaptar saberes eruditos ao povo, mas de recriar a ambos através do diálogo” (Ibid., p. 21).

Por fim, Streck (2012) argumenta que a questão sobre qual conhecimento importa passa pela necessidade de se definir “qual o projeto de sociedade e de visão de ser humano se desenham como horizonte?” e para tanto se faz necessário “identificar o lugar de onde definimos a nossa compreensão de humano e de humanização” (Ibid., p.22).

A resposta de Streck (2012) para a pergunta de qual conhecimento importa vai ao encontro de uma perspectiva curricular de diversidade de saberes e práticas na qual o diálogo constitui elemento fundamental. Neste sentido, o saber de referência dos estudantes deveria fazer parte do currículo de forma explícita e dialogar com outros conhecimentos que constituem o currículo escolar.

Para entender a visão dos estudantes sobre esta perspectiva curricular, em diferentes momentos da construção dos dados perguntamos como seria a escola se o saber de referência deles estivesse presente de forma explícita. Elaboramos esta pergunta de formas diferentes e obtivemos dois tipos de respostas, sendo que uma

indica a possibilidade de interação teoria-prática e, a outra, a implicação para o processo de aprendizagem quando o saber dos estudantes intencionalmente faz parte das aulas.

Solicitamos aos estudantes que exemplificassem como eles imaginavam que seria uma escola em que o conhecimento popular estivesse presente de forma explícita e Paulo deu a seguinte resposta:

Seria, assim, ao mesmo tempo difícil, seria fácil de aprender, se unisse o científico com o popular. Muitos iriam aprender só de ver, vendo como fazer e outros iriam aprender de observar, de estudar. Às vezes tem uma maneira que a professora ensina na sala para a gente aprender tem que ir lá fazer um exercício, vamos, vamos supor, uma conta, não só ficar ouvindo, você tem que ir lá, se mexer, fazer alguma coisa, você conseguir quebrar aquela barreira que vai te ajudar. (PAULO)

No excerto da fala do estudante foi possível identificar que ele relacionou o conhecimento popular à atividade prática, a ciência à atividade teórica e a presença destes diferentes conhecimentos na escola possibilitaria a aprendizagem pela observação e também por meio da prática. Paulo exemplifica uma forma de ensinar na qual a professora cria situações em que é possível aprender na prática os conteúdos teóricos. A visão do estudante sobre estes dois conhecimentos indica a dicotomia entre teoria e prática, porém da fala dele emerge a importância do estreitamento desta relação para a aprendizagem, isto é, a necessidade da *práxis* nos processos educativos escolares, pois

teoria e prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira. A prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente. (FREIRE, 1977, p.41)

Para o estudante a teoria não faz sentido sem a prática. Assim, é importante ele compreender que o contrário também é verdadeiro. Por isso a importância e a necessidade de as práticas educativas se pautarem na perspectiva da *práxis* tendo em vista o pensar-agir-pensar sobre a realidade “para quebrar aquela barreira”, ou seja, visando sempre à transformação da pessoa e de seu mundo.

Perguntei também aos estudantes o que pensavam sobre a possibilidade do ofício deles estar presente nas aulas de Ciências, e obtive as seguintes respostas:

Otelo: Podia ensinar o que aprendeu na lavoura... O que não tem na matéria do curso, como se faz, como se prepara uma terra para plantar uma semente de tomate.

Pesquisadora: Agora, se a gente desse uma aula para você partindo de tudo isso que você me falou agora, vai ser meu ponto de partida, vai ser de onde eu vou começar a minha aula. O que você acha? Como você acha que iria aprender? Você acha que iria aprender melhor? Acha que ia ser mais fácil? Acha que não daria importância porque tudo isso você já sabe?

Otelo: Ah eu acho que é importante, que eu iria aprender melhor. Porque é importante a gente querer saber... Aprender o que a pessoa trabalha.

No excerto da fala de Otelo é possível identificar que caso os saberes de referência a respeito do trabalho fossem abordados em sala de aula, seria uma oportunidade de conhecer o ofício de cada estudante, sobretudo de aprender os conteúdos de ensino a partir da realidade do trabalho de cada um. Neste caso, o trabalho é ponto de partida para a aprendizagem dos conteúdos envolvidos no desenvolvimento do ofício.

Outros estudantes indicaram a possibilidade em que o saber de referência deles a respeito do trabalho poderia ser abordado durante as aulas:

Pesquisadora: Mendel, se eu trouxesse você um dia aqui e falasse: 'Mendel, vamos dar uma aula de botânica e você vai ser a primeira pessoa a dar a aula aí, depois vai entrar a outra professora lá'. Você acha que é possível isso?

Mendel: Depende da supervisora [da pessoa responsável pela situação de ensino]. Às vezes eu tenho uma ideia e ela tem outra. Depende do sistema de como eu trabalho, ela trabalha diferente de mim, eu posso ver se as pessoas concordam ou não.

Chico: Você falou uma coisa e uma coisa puxa a outra, ele vai dar uma aula do que ele sabe, por exemplo 'fiz isso, isso e isso e vai dar certo' é um conhecimento que ele tem. Agora, o científico é diferente: o cara quer comprovar se aquilo vai dar certo ou não. É uma coisa completamente diferente; eu acho que se juntar os dois conhecimentos...

Mendel: Trabalhar os dois juntos não faz mal a ninguém.

A perspectiva trazida por Mendel e Chico indica a possibilidade de aprender diferentes formas de interpretar uma mesma realidade. O saber de referência de Mendel sobre as plantas é diferente da forma como os conteúdos de Ciências explicam os fenômenos relacionados à vida dos vegetais. Por isto, levar para a sala de aula duas formas de interpretação da realidade pode constituir uma possibilidade de desenvolver práticas educativas em uma perspectiva da diversidade. O intuito não é transformar esse saber em conteúdo curricular, nem substituí-lo pelo conhecimento escolar, mas construir uma visão de unidade entre ambos em uma perspectiva reflexiva crítica.

Quando os estudantes foram questionados a respeito da implicação para o processo de aprendizagem diante da possibilidade do saber de referência deles intencionalmente fazer parte das aulas de Ciências, foi possível identificar que eles compreendem como sendo a oportunidade de aproximação do contexto de vida deles com os conteúdos escolares e também para que diferentes formas de conhecer o mesmo objeto estejam presentes nas práticas educativas.

Ao analisar todas as entrevistas foi possível identificar que neste projeto de EJA o saber de referência dos estudantes esteve presente de alguma forma nas aulas, pois se estabeleceu uma relação entre eles e os professores favorecedora de que os estudantes se sentissem seguros em relatar momentos de suas vidas e realizar perguntas sobre o conteúdo. É possível que esta relação tenha se estabelecido, pois os professores se abriram para a possibilidade de conhecer a experiência de vida dos estudantes de forma a relacioná-la com os conteúdos de ensino, como indicou o estudante Toni:

Toni: A gente tem a experiência de vida, ela [a professora] trazendo o conteúdo dessas experiências e comentando essa experiência de vida da gente com o conteúdo é bem mais fácil. Em minha opinião, eu aprendi desse jeito muito mais fácil!

O fato dos professores conhecer o saber do estudante e reconhecerem a necessidade e a importância para o processo de aprendizagem, em especial do adulto, se mostrou como um passo importante para que o este saber estivesse presentes na escola de forma explícita, já que esta referência pode, entre outras coisas, ajudá-los a planejar as aulas e ser uma maneira para os estudantes compreenderem os conteúdos trabalhados.

Um dos estudantes destaca o papel do professor para a EJA e reconhece a importância da discência na docência (FREIRE, 2013) como elemento essencial para o processo de aprendizagem.

Eu vi uma frase, acho que foi a Melissa [professora de Ciências] que falou... Eu vou falar com as minhas palavras: A gente nunca aprende tudo, a gente vai ensinar aquilo que aprendeu e ao decorrer do dia a dia a gente vai aprendendo para ensinar as pessoas.
(PAULO)

Quando o professor reconhece que é também um ser que se encontra em um processo de constante aprendizagem, ele também aprende com os estudantes (FREIRE,

2013; 2007). O reconhecimento por parte do professor de sua inconclusão é um passo importante que indica a possibilidade da dialogicidade na prática educativa.

A esse respeito, Chico relatou uma situação que aconteceu durante as aulas de Língua Portuguesa e que expressa como a relação mais horizontalizada entre o estudante e as professoras esteve presente nas aulas e possibilitou que ele compreendesse melhor o conteúdo de ensino:

Chico: Porque conversando com os professores a gente guarda um pouco mais na cabeça. Porque você escreve ali, você vai ter que ler aquilo ali para entender. Agora, a gente conversando, a gente troca mais ideia. A gente estava conversando com as meninas, com Amarílis e a Angélica [professoras de Língua Portuguesa], que a gente estava tendo dificuldade no texto. Porque a gente lia o texto e depois foi no resumo então e teve dificuldade. Aí eu falei: 'Angélica, posso falar um negócio para vocês? Estava conversando com o Toni. A gente tem um pouco de dificuldade de escrever o texto corretamente. A gente escreve, a gente faz o resumo, mas a gente não sabe se está correto'. Então ela foi perguntando, a gente foi falando e ela foi colocando na lousa o correto e a gente foi acompanhando. Hoje a gente tem mais segurança em responder. Elas falaram: 'a gente estava pensando'. Porque a gente estava com essa dificuldade, porque a gente ficou muito tempo... Então ela falou: 'vamos fazer isso'. A gente foi colocando no resumo e foi falando na lousa. E foi aprimorando, acho que o diálogo entre professor e aluno é interessante sim.

Freire (2007) argumenta que a educação problematizadora somente é possível quando há a superação da contradição professor alunos. E neste sentido

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]”(FREIRE, 2007, p.79)

A fala do estudante indica que a partir do que ele conhecia sobre leitura e produção de texto as professoras também aprenderam outra forma de trabalhar aquele determinado conteúdo para aquela turma da EJA. Este é um dos sentidos pelos quais o saber dos estudantes pode se integrar às aulas, quando o professor se abre para o diálogo significa que valoriza o conhecimento dos estudantes e o saber de origem se torna explícito no processo educativo.

O estudante Toni em diversos momentos das entrevistas das quais participou, relatou situações em que conversava com a professora a respeito dos conteúdos trabalhados em sala de aula:

Às vezes a gente falava, dava a opinião da gente. Às vezes falava alguma coisa que não estava mais ou menos dentro então ela falava ‘não, mas assim, se fosse assim é melhor?’ e a gente falava ‘não, é verdade, é isso mesmo’. A gente foi aprendendo, comentava sabe. Um diálogo. Era uma conversa na sala de aula, no assunto da matéria que ela estava dando.
(TONI)

O estudante relata situações do cotidiano de uma sala de aula em que teve a oportunidade de falar, de dar opinião, de tirar dúvidas. A professora, por outro lado, pode ter contato com a compreensão dos estudantes sobre o conteúdo, o que lhe possibilita explicá-lo de outra maneira ou, como destacou Toni, de corrigi-lo quando fez uma interpretação equivocada do que ela pretendeu ensinar.

Nos relatos apresentados anteriormente foi possível identificar a relação entre eles e as professoras, o que indica que todos, professores e estudantes, aprendem no processo educativo. Não fica explícito nos relatos se as professoras intencionaram dialogar com os estudantes, mas esta relação abriu a possibilidade para que estas pessoas dialoguem. Isto porque, sendo o processo educativo o meio pelo qual estudantes e professores se encontram para ensinar-aprender, quando ambos compreendem que ensinam e aprendem simultaneamente, torna-se possível uma relação dialógica entre as pessoas.

Cada vez mais as pessoas vão querer falar, ser ouvidas e ver as transformações que acontecem no processo educativo e na vida. Perguntamos aos estudantes se o fato de haver durante as aulas, em especial nas de Ciências, espaço para poderem falar sobre a experiência de vida deles, se expressarem, perguntarem, opinarem, tirarem dúvidas, possibilitou que aprendessem mais, com mais qualidade, eles responderam:

Toni: Você falou a coisa chave da coisa.

Chico: É isso mesmo.

Dália: Você comenta com o colega. É muito bom!

Chico: E com os professores também

Dália: Cada um dá a sua opinião e você fica sabendo. Coisa que eu não sei a outra pessoa comenta, fica assim ambos, divide o conhecimento e com a ajuda do professor.

É possível relacionar estas falas com Freire (2007), quando argumenta que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, ao exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2007, p. 90)

Poder falar, somente, não significa se transformar e transformar o mundo, mas por meio do diálogo as pessoas se compreendem como capazes da transformação (Ibid., 2007). Por meio do diálogo, o saber de referência dos estudantes se torna presente, explícita e intencionalmente na escola. Torna-se possível problematizar este saber e também os conhecimentos escolares, de forma a melhor compreendê-los, explicá-los, transformá-los (FREIRE, 1977).

3. Por hora, o lugar que chegamos.

Neste artigo analisamos as falas de estudantes da EJA sobre o lugar do saber de referência no currículo (especificamente o de Ciências) para a EJA intencionando lançar luz ao que pensam a respeito da relevância (ou não), para a escolarização, da presença deste saber nas práticas educativas. Para tanto, discutimos que o conhecimento científico tem sido historicamente considerado como mais relevante na constituição curricular e que os estudantes buscam a escola intencionando aprendê-lo.

Na visão dos estudantes, a escola ignora o conhecimento popular e privilegia a ciência. Há falas em que reconhecem que o conhecimento popular pode estar presente na escola e tem lugar no currículo sob a condição de possibilitar que aprenda algo novo. Portanto, a escola se mostra como lugar para aprender conhecimentos diferentes daqueles que foram aprendidos ao longo da vida. Para os estudantes, o saber de referência deles tem lugar no currículo como facilitador da aprendizagem, já que possibilita o estreitamento da relação entre atividade teórica e prática, a aproximação entre o contexto de vida e os conteúdos escolares, possibilita o diálogo entre professores e estudantes.

Diante da análise das falas dos estudantes à luz dos referenciais teóricos aqui apresentados, do ponto de vista dos estudos curriculares, na medida em que o saber de referência está presente nas práticas pedagógicas de forma intencional e explícita, cria-

se a possibilidade da constituição de um currículo em uma perspectiva da diversidade de conhecimentos.

4. Referências

APPLE, Michel. W. **Ideologia e Currículo**. Artmed. 3ª. Edição São Paulo. 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Editora Ática. São Paulo. 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 3ª edição. Paz e Terra. São Paulo, 1977.

_____. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. 7ª reimpressão. Editora UNESP. 2000.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5ª edição. Ed. Cortez, São Paulo. 2001. P 16-17. In:

<http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1238>. Acesso em 05/08/2012.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª. Edição. Paz e Terra. São Paulo. 2007.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra. 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 47ª. Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2013

PEDROSO Ana P. F., MACEDO Juliana G.; FAÚDEZ Marcelo R.. Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios. In: **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Leôncio Soares (Org). Estudos em EJA. Autentica Editora. Belo Horizonte, 2011.

STRECK, Danilo R.. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez 2012.

In: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf>

Acesso em 13/11/2013

