Práticas pedagógicas cotidianas na educação de jovens e adultos: táticas operacionais docentes

Daily pedagogical practices in youth and adult education: teaching operational tactics

Francisco Canindé da Silva¹.

Resumo

A discussão atual que envolve a educação de jovens e adultos reconhece práticas pedagógicas cotidianas como espaço-tempo de criação de conhecimentos que agregam sistemas de interesses reais e possíveis a seus praticantes-pensantes. Tomando esta realidade como ponto de partida, desenvolve-se no decorrer do texto reflexões acerca das múltiplas possibilidades que professores encontram para enfrentar e superar desafios cotidianos, específicos desta modalidade educativa. O trabalho resulta de pesquisa realizada com professores da educação de jovens e adultos, de escolas públicas, com os quais foram realizadas *entrevistas recursivas*, reconhecendo, na complexidade de suas práticas rememoradas, táticas operacionais emergentes. O *corpus* construído possibilitou o enlace de diferentes saberes-fazerem docentes, considerados nesta proposta como prática de emancipação social.

Abstract

The current debate which involves young and adults education acknowledges daily pedagogical practices as space and time of creation of knowledge's that assemble systems of real and possible interests of their participants-thinkers. Taking this reality as a starting point, it has been developed throughout the text reflections about the multiply possibilities that teachers find to face and overcome daily challenge, specifically related to this educative modality. This work is a result of a research accomplished with EJA (Young and adult education) teachers in public schools which with the recursive interviews have been accomplished, acknowledging in the complexity of their remembered practices, emerging operational tactics. The constructed *corpus* enabled the engagement of different teachers' knowledge, considering this proposal as practice of social emancipation.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Docência. Cotidianos. Educação de jovens e adultos.

Key-words: Pedagogical practices. Daily. Young and adult education.

¹ Doutor em Educação e Professor Adjunto da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Endereço eletrônico: caninprof@hotmail.com

Introdução

Pensar a educação de jovens e adultos em tempos de desmonte social, político e cultural no Brasil, tem-se constituído o grande desafio para aqueles que, cotidianamente se envolvem com essa modalidade educativa – professores, pesquisadores, gestores e estudiosos, seja no contato direto em sala de aula, na escola, seja nos grupos de pesquisas, nas universidades, nos simpósios etc.

Resistir criativamente vem-se configurando caminho possível, mas, concomitantemente, necessário se faz questionar, nesse contexto de crise e de resistência: o que fazer-pensar com essa população de jovens e adultos sem os processos iniciais de alfabetização e escolarização, tão necessários à garantia de uma vida digna no atual contexto social? O que vem sendo pensado no campo político? Por quem vem sendo pensado? Epistemologicamente, quais têm sido as produções neste campo? Como os sujeitos jovens e adultos imersos nos cotidianos das escolas, grupos, e diferentes círculos culturais, têm participado, com voz e vez desses processos?

São muitas as questões emergentes no contexto dessas problemáticas que, indiscutivelmente, podem conduzir a um conjunto maior de reflexões, no dizer de Freire (2000) de anúncios e de denúncias. Todavia, a preocupação que se articula neste texto parte de concepções filosóficas que Michel de Certeau (2011) assume sobre o cotidiano social e cultural, praticado pelo homem ordinário. As táticas, astúcias e as artes de fazer alteram maneiras de os diferentes seres humanos se apropriarem do espaço social e da cultura, criando e usando, a seu modo, o que lhe fora dado para consumo pela racionalidade técnica.

Assim, compreende-se que as práticas pedagógicas docentes, pelas diferentes maneiras como são vivenciadas e enlaçadas cotidianamente, revelam infinitas táticas operacionais desenvolvidas pelos professores. Reconhecê-las como práticas inventivas e de resistência criativa implica fazer justiça cognitiva docente (OLIVEIRA; SUSSEKIND, 2016) com o trabalho daqueles que buscam, para além do registro da oficialidade, construir um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 2009).

Neste trabalho, as práticas pedagógicas cotidianas dos professores da educação de jovens e adultos são reconhecidas em suas táticas, por meio de entrevistas recursivas, nas quais professores rememoram situações vivenciadas em sala de aula e nos demais

contextos de aprendizagem. Dos rastros apresentados pelos professores em suas lembranças, chegou-se às reservas (RICOUER, 2007) guardadas na memória, provocadas pelas lembranças e, principalmente, pela recursão² operante da entrevista.

Nesse sentido, o trabalho se organiza em três momentos interdependentes, a fim de demonstrar que a lembrança de práticas pedagógicas cotidianas na educação de jovens e adultos possibilita à modalidade, múltiplas maneiras de continuidade e de qualidade para o seu desenvolvimento.

Inicialmente, apresentam-se as inspirações fundantes deste processo de pesquisa – teórica e metodologicamente, reconhecendo limitações e possibilidades para a realização de um trabalho político e pedagógico compreensivo com o público da educação de jovens e adultos. Em seguida, são explicitados alguns extratos das entrevistas recursivas realizadas com professores desta modalidade, estabelecendo com eles algumas reflexões e traduções. Por último, decorrentes do processo reflexivo e de tradução, são feitas algumas apostas (SANTOS, 2016) no campo da educação de jovens e adultos, especificamente na formação continuada dos professores, tendo como ponto de partida as concepções de táticas operacionais.

1. Inspirações fundantes do trabalho de pesquisa com práticas pedagógicas cotidianas na educação de jovens e adultos

Os movimentos produzidos na vida cotidiana, incluindo aqueles tramados na escola por professores e alunos da educação de jovens e adultos têm sido (embora se admita sua transitoriedade e liquidez) a maior aposta que vem-se fazendo para reconhecer, potencializar e traduzir a modalidade, contribuindo com o debate e para o fortalecimento de ações que tanto se busca para esse público, sejam elas políticas ou pedagógicas. Os movimentos de criação, reinvenção, reconstrução, compartilhamentos e interdependências praticados na vida cotidiana são, desde outrora, indícios de que aprender é um processo inerente aos seres humanos e ocorre nas múltiplas interações sociais e culturais estabelecidas e, por isso mesmo, dispositivos fundamentais de pesquisas.

² Ação de recorrer, reajustar, amplificar. Rompe com a ideia de linearidade, de causa/efeito e se autoproduz. (MORIN, 2011)

De todas as dificuldades postas pelos modos atuais de fazer ciência social e produzir conhecimento, as práticas têm-se apresentado como campos investigativos mais complicados, dada a irredutibilidade de sua abrangência e caracterização heterogênea – complexa, melhor dizendo. As irregularidades, transições permanentes, reinvenções, dialogias e produções individuais livres engendram perfis e ações sempre transitórias, difíceis de captar sob o modelo da ordem, da redução e da análise. As questões ordinárias, pensadas fora do estatuto cartesiano e positivista que vem orientando a produção do conhecimento científico, são excluídas antes mesmo de qualquer exame, recusam o recusado por ser ilógico e por não responder às antecipações (hipóteses), às probabilidades de cálculo.

O mundo prático, segundo essa lógica, “é um mundo de fins já realizados, modos de emprego ou movimento a seguir” (BOURDIEU, 2009, p. 88). Nessa perspectiva, as práticas não constituem campo/sistema-de-interesses congruentes de pesquisa, pois não têm sustentação em premissas anteriores, não se limitam a alternativas estabelecidas externamente e inviabilizam a universalidade conceitual. Contrariamente a essas construções, o paradigma da complexidade enlaça diversos motivos pelos quais acredita serem as práticas fonte e campo inesgotável de produção de conhecimento. Mas, como desenvolver pesquisas com práticas, sendo elas tão fugazes, sinuosas e transbordantes? O que pode torná-las captáveis e compreensíveis?

A concepção de práticas que se busca traduzir como dispositivo do sistema-de-interesses deste trabalho tem relação estreita com a definição de táticas que Certeau (2011, p. 94-95) adota ao se referir às artes de fazer nos e com os cotidianos, frente a estratégias formais antecipadamente pensadas como relação hierárquica de saber-poder:

Ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] A tática é movimento. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante.

As práticas, por suas flexibilizações e capacidades reinventivas, apresentam muito mais possibilidades do que a própria lógica formal pode assegurar – são percepções e ações produzidas a partir de princípios, engendramentos, acoplamentos irredutíveis que sufocam e sacrificam o rigor e a exatidão. Para o reconhecimento de

práticas ordinárias cotidianas, que são por si solidárias e emancipatórias, faz-se necessário reinventar, auto-organizar o olhar dos praticantes cotidianos para que as práticas possam ser traduzidas, pela pesquisa e reflexão, em conhecimentos válidos.

As práticas pedagógicas cotidianas, como sistema-de-interesse polissêmico, abrem-se aos pesquisadores, autorizando-os a compreendê-las a partir de vários ângulos e perspectivas, o que exige estar implicado com problemáticas e possibilidades que as envolvem, desde questões externas (normas, regras e oficialidades) até àquelas criadas internamente (táticas, linhas de fuga etc.).

As práticas pedagógicas cotidianas, por elas mesmas, são repletas de plurais situações reguladas e emancipatórias, sendo que estas últimas estão implicadas com as primeiras, seja pelo enfrentamento, formas de resistência, modos de reinventá-las seja pelas não existências que algumas situações regulatórias provocam. Portanto, consideram-se as práticas campo complexo e multirreferenciado, entendendo que tanto regulações quanto emancipações têm seus níveis de complexidades, e mesmo hierarquizando-se no plano formal, diferenciam-se no uso cotidiano. Oliveira, (2008, p. 70), referindo-se ao trabalho com práticas pedagógicas cotidianas, a partir da compreensão das sociologias das ausências afirma que:

[...] para podermos entender tudo o que está nas escolas e na vida dos alunos e que vai além dessa racionalidade, que não compreendamos como desvio ou erro os acontecimentos não-enquadráveis naquilo que a razão metonímica permite enquadrar.

As práticas pedagógicas cotidianas, grávidas de sentidos, imaginação e inteligências, permanecem colocadas de lado pelas perspectivas reducionistas, pelo menos do ponto de vista de seu reconhecimento; as discussões originam-se sempre de um saber externo, embora algumas vezes "politicamente" bem-intencionadas, carregando em seu interior características de colonização, descartando e pondo à margem qualquer iniciativa de criação, subversão e transformação que não esteja no registro da prescrição.

1.1 A memória como recurso articulador das práticas pedagógicas cotidianas

Para a compreensão de práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas por professores da educação de jovens e adultos, recorreu-se à memória individual e coletiva desses profissionais da educação, na tentativa de identificar circunstâncias em

que foram produzidas práticas pedagógicas invisibilizadas, não apenas restringindo-se ao vivido e narrado por eles, mas considerando e entrelaçando suas interpretações atuais, na condição de autores do processo rememorativo, a tantas outras redes de conhecimento existentes que explicitam o campo.

A memória das práticas pedagógicas, apresentada para discussão neste trajeto, refere-se ao período de 2000 a 2010, constituindo, portanto, uma história do tempo presente. Essa opção justifica-se pelo fato de que a história também se consolida pelo esquecimento (RICOEUR, 2007) e, por isso, deve-se estimular a manutenção da memória do que está sendo produzido no presente, seja em larga ou pequena escala.

Ricoeur (2007), ao apresentar a noção de esquecimento como base para processos rememorativos, parte do pressuposto de que não existe uma memória geral e de que esta é derivada do esquecimento – campo potencialmente amplo a ser lembrado na atividade de rememoração. O esquecimento, para o referido autor, caracteriza-se por meio de duas grandes figuras: rastros e reservas.

Os rastros são situações, fatos, lugares que marcaram o sujeito em sua experiência cotidiana, cultural e social. Como a memória não tem consciência de tudo que foi esquecido, quem rememora, busca, nesses indícios, sustentação para sua retórica. Tais processos de rememoração podem ser realizados por meio de técnicas mnemônicas e, também, por atividades primárias, como a apresentação de imagens, fotografias, palavras-chave, utensílios etc.

Ao rememorar, portanto, os praticantes-pensantes da modalidade educativa buscam no esquecimento as reservas existentes e as manifestam como meio de fazer presente as ausências, atribuindo-lhes significados temporais. Assim, pode-se dizer que reservas são matéria do esquecimento; rastros são resíduos da memória que servem aos propósitos da busca, mas que não contêm em si as lembranças.

O esquecimento convida a uma releitura das duas problemáticas e de sua articulação graças a um princípio novo de discriminação, o dos níveis de profundidade e de manifestação. De fato, o esquecimento propõe uma nova significação dada à ideia de profundidade que a fenomenologia da memória tende a identificar com a distância, com o afastamento, segundo uma fórmula horizontal da profundidade (RICOEUR, 2007, p. 424).

A memória é entendida, portanto, como sistema de lutas, de buscas permanentes de reservas do esquecimento, por meio de rastros, com os quais pesquisador e colaboradores podem desenvolver relações e compreensões. “A memória é essa reserva

crecente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida” (BOSI, 2007, p. 47).

O trabalho com a memória e, especialmente com a memória coletiva, tem permitido visibilizar e conservar determinadas informações do passado que não são consideradas no fazer tradicional da história, favorecendo a articulação de projetos de intervenção sobre realidades sociais, e entre tantas outras funcionalidades, colaborando com a construção identitária de grupos historicamente excluídos por modelos de organização social hegemônico.

A memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e objeto de poder. São as sociedades, cuja memória social é sobretudo oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, que melhor permitem compreender essa luta pela dominação da recordação ou da tradição, esta manifestação da memória. (LE GOFF, 1990, p. 476).

Nesse marco, Halbwachs (2006) entende que a memória coexiste com os testemunhos, que são interpretações individuais resultantes de um processo social mais amplo, e que quando evocados pelas lembranças podem produzir o que se denomina como memória coletiva. Desse modo, compreende-se que o trabalho com a memória significa ruptura com modelos clássicos da historiografia, em que o social é definido por meio de metanarrativas, e em que o individual (o minúsculo, o residual, o trivial) é excluído desse processo.

As memórias individuais são reconstruções de acontecimentos, eventos e poucas vezes a sua simples decodificação. Nessa mesma direção, Le Goff (1982, p. 9) afirma que “o processo de memória no homem faz intervir não só a ordenação dos percursos, mas também o modo de os interpretar”.

Entende-se, então, que as memórias específicas das práticas pedagógicas dos profissionais da educação de jovens e adultos, sejam elas orais sejam escritas, representam identidades culturais em específicos contextos históricos, políticos e sociais em que os praticantes se inserem como autores e/ou coautores de um processo mais amplo, mas que se diferencia pelo modo particular como percebem, pensam, entendem e produzem esses lugares/espacos/tempos das práticas pedagógicas.

1.2 Entrevistas recursivas no enlace das práticas pedagógicas cotidianas

Por entrevista recursiva, compreende-se uma entrevista dialógica em que os sujeitos envolvidos recorrem a todo momento, com liberdade, por meio da memória, às experiências vivenciadas em seus múltiplos cotidianos sociais, culturais e educativos, valendo-se especificamente de rastros e reservas para articular compreensões no presente.

Para as finalidades a que se propõe este trabalho – reconhecer práticas pedagógicas existentes e possíveis nos cotidianos escolares da educação de jovens e adultos —, as entrevistas recursivas compõem-se de características das entrevistas semiestruturadas, seguidas de uma conversa sobre as questões desenvolvidas, podendo alterar esse status sempre que um dos envolvidos perceber não correspondência com o proposto como temática da entrevista.

Recursividade (do latim *recurrere* – tornar a correr, percorrer de novo) significa que, de acordo com Morin (2011, p. 87), “os efeitos e produtos são necessários para o processo que os gera. O produto é produtor do que o produz”. Enquanto princípio da complexidade, a recursividade rompe com a ideia de separação entre produto/produtor, causa/efeito e passa a perceber esses elementos e situações em espiral, ou seja, auto-organizando-se e autoproduzindo-se.

Pode-se afirmar a partir desse conceito de Morin (2011), que a recursividade é uma causalidade complexa, porque reúne, reorganiza e coloca em interação o antagônico, o paradoxal e o contraditório, confrontando, superando, sem negar as individualidades e/ou até mesmo reduzi-las. Seu objetivo é imobilizar e inibir a racionalidade linear, por entender que o produto produz o produtor que, por sua vez, produz o produto e assim, como no redemoinho, a complexidade vai sendo tecida.

A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo que é produzido volta-se sobre o que produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. (MORIN, 2011, p. 74).

A denominação de entrevistas recursivas é, nesse entendimento e, consoante ao paradigma da complexidade, uma aposta, no sentido de que todas as coisas são, ao mesmo tempo, causa, causante e consequência, sistemas que se auto-organizam em função dos modos como se percebem e tecem a realidade. As entrevistas, portanto, efetivaram-se para o entrevistador e entrevistados de modo recursivo, visto que a

rememoração exigiu reiteradas compreensões sobre os sistemas-de-interesse, tanto do pesquisador implicado na trajetória da EJA quanto dos sujeitos parceiros entrevistados, implicados com a modalidade de ensino.

2. Táticas operacionais praticadas-pensadas por professores da educação de jovens e adultos

As vozes das professoras entrevistadas assumem, nesse percurso rememorativo, pontos de reconstrução das práticas pedagógicas cotidianas da educação de jovens e adultos; constituem, igualmente, as memórias nacionais e internacionais, força de tradução à formação continuada docente. As entrevistas, apresentadas em pequenas totalidades, objetivam dar maior visibilidade às práticas pedagógicas existentes e possíveis dos professores entrevistados, realçando a importância dos saberes produzidos com/nas e pelas práticas, a fim de articulá-los como via de reconhecimento, potencialização, tradução e reconstrução nos/dos processos formativos continuados.

A diversidade de práticas pedagógicas rememoradas nas entrevistas, recursivamente, reafirma a defesa que se está fazendo de reconhecer, potencializar, traduzir e reconstruir saberes docentes produzidos cotidianamente, para além do previsto e estabelecido como conhecimento hegemônico nas escolas. As vozes das professoras, entendidas nesse contexto como memórias recentes trazem, para esta discussão, realidades reinventadas, percursos pedagógicos subvertidos e conhecimentos que somente pelas práticas é possível traduzir.

Sou sincera em dizer: deixei de planejar pelo livro; faço minha aula de acordo com o que eu estou sentindo e vendo como necessidade dos alunos. Quando dou aquela aula, que eles gostam muito, entendem, especialmente da parte ortográfica, dizem: "– professora, adorei sua aula hoje, entendi tudo, eu não sabia que pássaro se escrevia com dois /ss/." Dizem também: "– eu não sabia que nascer não se pode dizer na/s/cer." Então, a gente tem que envolver pronúncias; o ensino da língua portuguesa em si é complexo e para as pessoas que passam o dia todinho sem poder pegar num livro para estudar, só vêm à noite, e muitas vezes cansadas, então ele tem que ser trabalhado, bem trabalhado, sem pressa de terminar aquele conteúdo (PROFESSORA ANTONIA, 2015).

Do relato da professora, destaca-se, também, para enlaçar como tática e indício emancipatório, o ato de replanejar e a relação de confiança construída com os estudantes, numa realidade em que a insegurança e as incertezas da nova profissão eram

intensas. A coragem de rever, visitar e redimensionar o pensado em detrimento do praticado, entendendo o vivido como gerador de recursividade significa, à compreensão que assumo neste trabalho, potencial de aprendizagem.

A Professora Antonia aprendeu com e pelas práticas pedagógicas cotidianas a ser professora – formou-se continuamente no efetivo exercício da prática. Desafiada pelo processo, não recuou; ao contrário, lançou-se às complexidades das práticas, articulando saberes, emancipando-se pelo risco, no deslizamento provocando em si e no outro (seus alunos) – acoplamentos não dedutíveis, (re)conhecidos, agora, por meio dos rastros de memória da experiência pedagógica vivida com jovens e adultos.

[...] nunca terminei o conteúdo planejado para o ano letivo. Os alunos não entendem o que é regência verbal; o que são figuras de linguagem; têm muitas dificuldades para acompanhar as questões que envolvem cada um dos conteúdos. Fico sempre me questionando como conseguiram chegar até ao sexto e sétimo ano. Como não consigo passar adiante, volto para questões mais elementares da alfabetização inicial para que possam se sentir mais envolvidos. (PROFESSORA ANTONIA, 2015).

‘Voltar para as questões mais elementares’ implica coragem epistemológica e política com a qual a docente muda todo um trajeto de formação e transforma conteúdo programático em conteúdo necessário. A coragem empreendida pela professora se traduz, à luz dos princípios fundantes assumidos, em tática docente eticamente comprometida com a qualidade educacional dos sujeitos em formação.

Os saberes práticos, rememorados pela professora são, pela lógica reducionista de conhecimento subalternizado, ausentes dos processos decisórios de formação continuada, e reforçam a premissa de que o que é produzido no senso comum não é saber válido; mais ainda, de que a prática é subordinada a um conjunto uniforme de teorias; e, por último, de que o professor é mero espectador de formações externas — consequentemente, transmissor de conteúdos, e o aluno consumidor alienado desse saber.

No lastro dessa discussão, encontra-se na rememoração da Professora Dalvanete outras táticas operacionais se articulando, desta feita para atender a especificidade do público a ser atendido pela professora:

Nunca me senti preparada para lecionar nas turmas de EJA, são muitos os problemas e desafios a enfrentar, sem falar que minha formação inicial em Letras não tem essa especificidade. Um outro desafio, a responsabilidade de formar outros adultos, com personalidades bem definidas, todas aquelas histórias de vida. Mas, tentei e me comprometi numa luta constante junto a todos eles, fazendo-os permanecerem na escola em busca da cidadania (PROFESSORA DALVANETE, 2016)

Perceber sua condição de inacabamento nas relações de aprendizagens com os adultos é, nessa tentativa de traduzir táticas operacionais docentes, um ponto que se pode destacar a partir do relato da Profa. Dalvanete. Não é praxe ouvirmos professores admitirem suas inconclusões. Não que esse fato os impeça de desenvolver práticas pedagógicas cotidianas criativas, mas em função da tradição como vem sendo constituída a atividade profissional e, até mesmo pelo medo da perda de *status* intelectual e social na escola, dificilmente professores confessam suas inseguranças e incertezas, especialmente na posição de sujeito participante da pesquisa.

O *inacabamento*, visto como invisibilidade, favorece a produção de novos sentidos à prática docente e ao processo de formação continuada de professores – atualmente carente de reflexões mais dialógicas. São muitos os modelos de formação que transitam como propostas salvadoras nas escolas, na maioria das vezes atendendo a princípios colonialistas de uma globalização neoliberal. Os pacotes de formação com visão romântica de escola, sala de aula e da prática educativa inferiorizam, por meio de um conhecimento-regulação (SANTOS, 2009), saberes dos praticantes-pensantes cotidianos.

Assim, o *inacabamento* se configura uma tática operacional, especialmente porque esta última professora se arrisca no campo das incertezas honrosamente (MORIN, 2011), a fim de garantir aos seus alunos qualidade no processo educativo. Quando professores são convocados para o trabalho com essa modalidade educativa, nem sempre estão academicamente preparados para o desenvolvimento do trabalho – alguns chegam a desistir, outros preferem insistir e criar condições legítimas de trabalho ético, como fez a Professora Dalvanete.

Outro extrato de rememoração da professora Dalvanete torna possível reconhecer *táticas* que emergem de sua capacidade criativa em expandir, para além da sala de aula e do conteúdo programático, suas atividades pedagógicas.

Recordo-me de alguns momentos de satisfação, momentos ricos e proveitosos para a aprendizagem dos alunos. Vou contar um trabalho com o jornal em sala de aula. Iniciamos ouvindo as narrativas dos estudantes sobre acontecimentos passados na imprensa local falada, reconstruídas por eles com sabedoria, criticidade e um toque de ludicidade. Eufóricos e alertas aos fatos que ocorriam no próprio bairro da escola e/ou comunidades da região, os alunos se envolviam intensamente com a atividade. Desenvolvemos atividades associadas à leitura e à escrita através do jornal impresso; realizamos pesquisas acerca de assuntos relacionados, visitamos alguns locais no bairro onde o fato havia ocorrido. No final da atividade, apresentávamos e discutíamos sobre os recursos da língua utilizados no gênero textual jornal. Alcançamos como resultado da atividade a redação de um jornalzinho escolar e a criação temporária de uma rádio escolar. E o mais importante foi a capacidade criativa demonstrada pelos alunos ao trabalhar em grupo, na parceria com colegas de outras salas, e o envolvimento de professores de outras disciplinas. A culminância do trabalho deu-se na quadra de esporte, recém construída. É claro que foi necessário trabalhar as dificuldades apresentadas no decorrer da produção como esquematizar, planejar e organizar as ideias; logo, precisávamos intensificar a prática da leitura e da escrita de diferentes gêneros, oportunizando-os a se expressarem melhor e de modo reflexivo, crítico a respeito dos diversos acontecimentos sociais. (PROFESSORA DALVANETE, 2016)

Relacionar diferentes saberes sociais a partir do componente curricular Língua Portuguesa demonstra para esse entendimento uma primeira tática, ou um primeiro mergulho que a professora faz no cotidiano escolar e social dos alunos jovens e adultos, visto que, comumente as regras estabelecidas para o processo ensino aprendizagem escolar, como socialmente foi instituído, consideram simplesmente a aquisição do conteúdo da matéria, tornando irrelevante táticas que atravessam esse mecanismo. A Profa. Dalvanete, ao convocar outros segmentos sociais para colaborar com a educação dos jovens e adultos, não somente dribla a hierarquia instituída, mas também enlaça diferentes saberes-fazer da vida cotidiana a saberes escolares.

Desse contexto político pedagógico, a Profa. Dalvanete fornece como alternativa credível a um possível trabalho de formação continuada docente, a coragem epistemológica de ampliar o currículo prescritivo; alterar rotinas sedimentadas; aumentar o campo das experiências pela valorização de diferentes saberes; criar justiça cognitiva, evitando desperdício de experiências.

As táticas foram sendo percebidas e destacadas para compreensão, em cada uma das lembranças feitas em recusão pelos professores entrevistados. No caso da Professora Maria Selma, observa-se que suas táticas operacionais asseguram uma didática fundamental (CANDAUI, 2011), em que os campos da racionalidade cognitiva e da afetividade, conjugam-se para produzir aprendizados prazerosos e qualitativos.

Tínhamos dificuldades... por exemplo a gente tinha que competir com o ambiente da época, lá, no bairro em que a escola estava situada tinha muita droga, casa de prostituição, e a gente tinha que trabalhar muito, buscar muitas formas de motivação para poder manter os adolescentes em sala de aula. Foi muito difícil, mas com o tempo conseguimos, a desistência praticamente deixou de existir. (PROFESSORA MARIA SELMA, 2015)

Olhe! Primeiro, a gente que é acostumado a trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental, acostumado com criança, falando exclusivamente só com criança, quando você vai trabalhar com jovens e adultos se sente desafiada. Aprender a conviver com eles, suas realidades, a vida de cada um exigia que soubéssemos para além do que já sabíamos. As capacitações nos ajudaram a pensar outras metodologias para o trabalho com educação de jovens e adultos. Aprendemos a pesquisar a vida de cada um (a perguntar mesmo!), perguntar não se metendo na vida particular, mas querendo entender o que sabiam para não cometer erros nem tratá-los como crianças. Aprendi a trabalhar o dia a dia e a linguagem de cada um. (PROFESSORA MARIA SELMA, 2015)

Como observado no relato, a professora criava cotidianamente um conjunto de alternativas didáticas que envolviam os alunos, evitando a saída e, possivelmente, a evasão da sala de aula e da escola. As atividades pensadas-praticadas não diferem de muitas já conhecidas sobre o saber-fazer docente com a educação de jovens e adultos nas escolas, e isso não se constitui diferencial da prática e nem aspecto inovador ao pesquisador; o que difere, não para dicotomizar e/ou hierarquizar a relação é a vontade política e o desejo humano impressos na ação pedagógica da professora; sua ação solidária implica-se a um movimento maior iniciado pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA); pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, e por todas as lutas empreendidas para garantir o direito inalienável à educação como prática de liberdade.

O fato é que nas/com as práticas pedagógicas cotidianas, a docência foi sendo assumida, principalmente, como ato político democratizante e emancipatório, no sentido que Boaventura Santos (2009) atribui à produção, realizada às margens do processo colonizador/civilizador. Esta é, na compreensão assumida neste trabalho, uma tópica de emancipação para um novo senso comum, visto que enreda diferentes fontes e considera o conhecimento uma produção globalizante, resultante das relações de ensino-aprendizagem vivenciadas pelos alunos com a professora e vice-versa. Como já dito, é um conhecimento solidário que se obtém no processo, sempre inacabado, que torna os sujeitos envolvidos capazes de reciprocidade construtiva pelo reconhecimento das intersubjetividades (SANTOS, 2009).

A maneira como foram realizadas e organizadas as entrevistas, recursivamente, impulsiona a pensar processos formativos docentes, advindos das táticas operacionais construídas nas práticas pedagógicas cotidianas, como uma das principais alternativas credíveis ao trabalho com a EJA, visto que as possibilidades de mudança, de criação e reinvenção rememoradas pelas professoras indicam que o trabalho com a modalidade apresenta sempre, em seus cotidianos, infinitas maneiras de reflexão, reconstrução e emancipação pedagógica, possíveis de serem dialogadas em processos de formação continuada, por exemplo.

Considerações finais

A tradução de práticas cotidianas em inteligibilidades viáveis requer simultaneamente um trabalho intelectual, político e emocional (BOAVENTURA SANTOS, 2002), que se entende ser possível na dialogicidade e complexidade de movimentos que caracterizam as realidades pedagógicas docentes.

Traduzir práticas pedagógicas existentes-possíveis, com base em pressupostos políticos, intelectuais e emocionais dos praticantes-pensantes requer um trabalho de imaginação sociológica, assente na força e dinâmica do movimento *complexus* que produz os cotidianos, seus agentes, ações e práticas. A ideia refere-se a um trabalho de imaginação, por se compreender que traduzir é reinventar criativamente o existente em possível, ou seja, cavar a estrangeiridade a partir do que é ordinário, aparentemente sem força para alterar a realidade.

Assim, considero que as táticas operacionais percebidas nas entrevistas recursivas realizadas com as professoras da educação de jovens e adultos, a partir do trabalho teórico metodológico feito com a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução são propositivas de algumas apostas a esta modalidade educativa.

É preciso esclarecer que pelo termo *aposta*, aqui utilizado, compreende-se toda ação de reconhecimento e valorização de táticas operacionais desenvolvidas pelos praticantes-pensantes cotidianos. Apostar, no contexto das práticas pedagógicas cotidianas dos professores da educação de jovens e adultos, implica em traduzir de

maneira contextualizada possíveis maneiras de potencializar a formação e a modalidade educativa.

A primeira *aposta* que emerge deste contexto da pesquisa refere-se à formação continuada dos professores. Suas práticas, em suas táticas operacionais, são potencialmente possíveis de serem reconhecidas como conteúdo formativo e transformador. Ler as próprias práticas pedagógicas em situações de reflexão ajuda a desinvisibilizar as táticas, retirando-as do campo da não-autorização instituído pelos modelos racionalistas vigentes. As escolas e processos formativos docentes regulados estão repletos de iniciativas advindas de fora para dentro e de cima para baixo, desrespeitando em sua maioria os saberes-fazer dos praticantes-pensantes cotidianos. É tarefa de cada um dos profissionais envolvidos e produtores diretos das práticas pedagógicas cotidianas desinvisibilizar e potenciar tudo aquilo que é pensado-praticado subversivamente e como alternativa a modelos colonizadores instituídos.

A segunda *aposta* está relacionada à oportunidade de reinventar os processos educativos vivenciados cotidianamente, inclusive amplificando didáticas, políticas e epistemologias utilizadas no percurso das aulas e de suas trajetórias profissionais. Se os professores encontram espaço-tempo para leitura, reflexão e compreensão de seus fazeres, sistemicamente serão impulsionados a rever e a reinventar suas práticas. A reinvenção é uma prática reflexiva que somente poderá se efetivar e obter o sucesso devido quando os usuários e autores dessas práticas são os responsáveis por fazê-la. A reinvenção é inerente ao sujeito que inventou inicialmente a ação, por isso mesmo é capaz de alterá-la.

Como terceira *aposta*, ao reconhecer e desinvisibilizar suas táticas operacionais, os professores podem, na relação com o outro (colegas professores, em eventos acadêmicos científicos e encontros pedagógicos) disponibilizar suas experiências em outras redes de contato, colaborando para com o fortalecimento da modalidade e, quiçá, a prática docente de outros professores. Para além deste movimento, tais práticas (táticas) só poderão se expandir se a recursão for realizada em diferentes espaços-tempos de ação coletiva.

Assim, as táticas operacionais articuladas pelos professores da educação de jovens e adultos, rememoradas por meio de entrevistas recursivas, constituem-se com esta reflexão, em mais uma possibilidade de ampliar o repertório de informações e conteúdos a essa modalidade educativa.

Referências

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Trad. Flávia Nascimento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDAU, Vera Maria. (org.) **Rumo a uma nova didática**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

_____. **História e memória: Memória**. Trad. Ruy Oliveira. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1982.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; SUSSEKIND, Maria Luiza. (orgs.) **Formação docente e justiça cognitiva: pesquisas, práticas e possibilidades**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain Fraçois [et al]. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

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

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém**. VI Conferência sobre Educação de Adultos. Belém/Pará, Brasil, 2009.