



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA E A EMANCIPAÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES POSSÍVEIS ENTRE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E PAULO FREIRE

*Rita de Cassia Quintela da Silva*¹

*Edite Maria da Silva de Faria*²

RESUMO

Este artigo aborda o legado de Paulo Freire e de Boaventura Santos para a formação de quem ensina, coordena e pesquisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O qual tem como objetivo contribuir para o debate sobre o lugar que a EJA ocupa enfatizando a importância da emancipação social dos sujeitos, no tocante as práticas pedagógicas cotidianas, a concepção de Educação na perspectiva freiriana e no pensamento da ecologia de saberes de Santos, assim como, o currículo como um campo político, diverso e plural, através da construção coletiva, como caminhos possíveis para a educação voltada para libertação e emancipação dos sujeitos da EJA. Compreende-se deste modo, o pensamento contra-hegemônico e pós-abissal como concepções fundantes para o processo de libertação do ser humano, como sujeito sociocultural em relação às suas amarras.

Palavras-chave: EJA. Formação. Emancipação Social. Práticas Pedagógicas.

PEDAGOGICAL PRACTICES AND SOCIAL EMANCIPATION AS A PATH IN EJA: DIALOGUES BETWEEN BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS AND PAULO FREIRE

ABSTRACT

This article addresses the legacy of Paulo Freire and Boaventura Santos for the training of those who teach, coordinate and research Youth and Adult Education (EJA). The objective of which is to contribute to the debate on the place that EJA occupies, emphasizing the importance of the social emancipation of subjects, in terms of everyday pedagogical practices, the conception of Education from the Freirian perspective and in the thought of the ecology of knowledge of Santos, as well such as, the curriculum as a political field, diverse and plural, through collective construction, as possible paths for education aimed at the liberation and emancipation of EJA subjects. In this way, counter-hegemonic and post-abysal thinking is understood as founding conceptions for the process of liberation of the human being, as a sociocultural subject in relation to his.

Keywords: EJA. Training. Social Emancipation. Pedagogical practices.

¹ Mestrado em Educação. Professora e Coordenadora Pedagógica Rede Municipal de Ensino de Salvador, Bahia, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0004-0966-9701>. E-mail: ritinhaquintela@yahoo.com.br

² Doutorado em Educação. Professora da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9341-076X>. E-mail: editedefaria@gmail.com

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EN EJA Y EMANCIPACIÓN SOCIAL: POSIBLES REFLEXIONES ENTRE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS Y PAULO FREIRE

RESUMEN

Este artículo aborda el legado de Paulo Freire y Boaventura Santos para la formación de quienes enseñan, coordinan e investigan en Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). El objetivo del cual es contribuir al debate sobre el lugar que ocupa la EJA, enfatizando la importancia de la emancipación social de los sujetos, en términos de las prácticas pedagógicas cotidianas, la concepción de la Educación desde la perspectiva freiriana y en el pensamiento de la ecología de la educación. conocimiento de Santos, así como, el currículum como campo político, diverso y plural, a través de la construcción colectiva, como caminos posibles para una educación orientada a la liberación y emancipación de los sujetos de la EJA. De esta manera, se entiende el pensamiento contrahegemónico y postabismal como concepciones fundacionales para el proceso de liberación del ser humano, como sujeto sociocultural en relación con sus vínculos.

Palabras clave: EJA. Capacitación. Emancipación Social. Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este texto, foi elaborado com base na dissertação de mestrado no programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Ele parte do princípio de que a(o) professora(o) e a(o) coordenadora(o) pedagógica(o) estão em constante construção, as(os) quais são afetadas(os) por uma sociedade contemporânea, em permanente transformação, que reflete em todos os segmentos, seja no âmbito econômico, social, cultural, político ou tecnológico, conseqüentemente, todo o contexto no qual o ser humano está inserido. Estas questões, por serem atemporais, estão diretamente ligadas à nossa vida.

Nessa concepção, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto processo e, por isso, em constante movimento, não deve ser compreendida de forma isolada dos contextos sociais. Nesse sentido, a educação transforma e é transformada pela sociedade. As modificações propostas pela sociedade atual se apresentam sob diferentes aspectos, propiciando-nos o repensar de atitudes, procedimentos e conceitos, no que se refere à EJA, em todos os seus processos. Tais mudanças são intensificadas por se tratar de uma modalidade

educacional que apresenta historicamente um contexto marcado por injustiças e desigualdades, mas também por luta e resistência. Dessa maneira, pensar e refletir sobre a Formação de Professoras(es) no contexto atual se torna imprescindível para que se possa responder aos desafios da educação na contemporaneidade.

No que se refere a EJA, tais mudanças são intensificadas por se tratar de uma modalidade educacional que apresenta historicamente um contexto marcado por injustiças e desigualdades, mas também por luta e resistência. Dentre tantos, um dos desafios tem se destacado, o qual consiste em compreender qual o perfil da(o) professora(o) da EJA em uma sociedade em contínua transformação.

Desse modo, urge refletir sobre as políticas educacionais na formação inicial e continuada desse profissional. Uma perspectiva de romper com os limites impostos pela dicotomia entre teoria e prática na formação da(o) professora(o) de EJA é optar por uma prática criadora com base política e humanizadora. É frequente ouvir das(os) professoras(es) sobre as dificuldades de lidar com as demandas diversas desses sujeitos em sala de aula.

Destacamos que a EJA é um direito legitimado pela Constituição Federal de 1988, no artigo 205, o qual traz o direito à Educação para todos, o que é corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, a qual estabeleceu uma mudança conceitual em relação à EJA, conforme preconiza o artigo 37, quando determina que: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”.

A formação inicial e continuada do docente também é assegurada pela LDBEN, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 62, contudo, infelizmente, existe um fosso entre o dito e o feito.

Nesse contexto, nossos pensamentos nos convergem aos questionamentos de Faria:

Como formar professores comprometidos com o que ocorre no meio popular, no cotidiano das periferias das cidades, dos campos, enfim envolvidos na prática da EP tomando como referência a Ecologia de Saberes? Como contemplar os desafios e as problemáticas que a Contemporaneidade vem acrescentando à educação, as quais extrapolam a dimensão da sala de aula e envolvem tantos processos de exclusão, como também de emancipação e desenvolvimento de comunidades no percurso formativo dos professores da EJA? (FARIA, 2022, p. 10).

As indagações de Faria (2022) nos tocam e nos fazem refletir a respeito da formação de professoras(es) da EJA implicados com a prática da educação popular, tendo referência à Ecologia de Saberes. A autora ainda nos provoca para uma análise, considerando as diversas problemáticas sociais contemporâneas que chegam à educação. Esse contexto nutrido de limitações diante da formação de professoras(es) dessa modalidade, muitas vezes, suprime a capacidade crítica e, sobretudo, práticas que apontem a emancipação e a transformação social.

Sendo assim, como realizar práticas pedagógicas na EJA, com base no cotidiano e na emancipação social? Como formar professoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA à partir da ecologia de saberes em prol da emancipação social dos sujeitos? Essas questões nos fazem refletir acerca da ecologia de saberes como caminho/possibilidade para práticas pedagógicas transformadoras na EJA em prol da emancipação social. Onde todos os saberes e fazeres dos sujeitos devem ser considerados.

Desta forma, o diálogo pretendido entre Boaventura Santos e Paulo Freire propõe que a reflexão seja um diálogo transformador, um processo de (re)construção, o qual necessita da participação dos sujeitos envolvidos da EJA. Entendo-os como seres humanos, inseridos no mundo e com o mundo, como sujeitos sócio-histórico-cultural e de relações.

Ecologia de saberes como possibilidade de emancipação social

Apontando a Ecologia de Saberes como possibilidade para que todos os conhecimentos e saberes sejam valorizados, a partir das suas (inter)relações:

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão [...] é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (FREIRE; SHOR, 1986, p. 164).

Historicamente, a EJA no Brasil é um território marcado por luta e resistência, diante do esvaziamento de políticas públicas que fortaleçam para uma Educação libertadora. Para se refletir as particularidades que se configuram nas práticas de EJA em contextos de escolarização, pretende-se considerar seus tempos, espaços, currículos e possibilidade de entrelaçamento de práticas educativas emancipatórias para além das forças reguladoras das normas. Para tanto, tem-se como cerne a emancipação social como um fazer cotidiano inventivo e histórico permeado por desafios e possibilidades.

Refletir sobre as possibilidades de práticas curriculares emancipatórias no fazer cotidiano da EJA, capazes de promover a ação autônoma dos sujeitos, tendo em vista a democracia social, nos converge ao pensamento de Freire, o qual propõe

[...] uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora (FREIRE, 1982, p. 99).

Entendendo que (re)pensar a diversidade de concepções e práticas em que circulam ações e projetos, que apontam tanto para mecanismos regulatórios, quanto para saberes e fazeres, que permitem continuar a crer no potencial emancipatório e democratizante das ações educativas e no cotidiano escolar como espaço de tempo marcado pelos múltiplos processos

pedagógicos, o qual está diretamente ligado ao processo formativo dos educadores e educadoras envolvidos(as). Segundo Faria (2022, p. 3), “Nesse sentido, a relação a ser construída baseia-se na cooperação, dando espaço para a ecologia de saberes, fazeres e valores, pela consciência crítica e pela dialogicidade.”

Assim, dialogar sobre práticas educativas emancipatórias remete-nos a uma questão: sobre qual emancipação estamos falando? Sendo um conceito extremamente amplo e complexo, apoio-me nas considerações de Lopes (2010) que chama atenção para o alargamento da compreensão do que é emancipação no decorrer do processo histórico. Segundo o referido autor:

Emancipação é um conceito complexo que foi abraçado como um norteador da modernidade, principalmente a partir da proposta iluminista (Sec. XVIII) de trazer mais clareza à verdade do mundo e erradicar as “visões erradas” que as pessoas nutriam sobre a natureza e a vida. Emancipar a sociedade significaria libertar os sujeitos dos preconceitos a fim de que pudessem “enxergar melhor” a “realidade”. Porém, a emancipação, no momento em que se tornou um conceito absorvido por variados contextos sócio-políticos, ganhou orientações diferenciadas que vivificaram outros sentidos para além dos iluministas (LOPES, 2010, p. 127).

6

A partir dessa perspectiva iluminista salientada por Lopes, o propósito da educação fundamenta-se na busca por libertar o ser humano de todas as amarras irracionais e das credulidades infundadas, direcionando-o às verdades do mundo. Entendendo essa perspectiva, principalmente nas práticas da EJA, no sentido de libertar os sujeitos dos seus opressores, já que: “os processos emancipatórios valem mais pelos movimentos que mobilizam no corpo social do que propriamente pelo fomento de verdades triunfantes” (LOPES, 2010, p. 132).

Seguindo esse mesmo viés reflexivo sobre emancipação, Boaventura de Sousa Santos problematiza o conceito de emancipação social ao questionar que:

O que é, afinal, emancipação social? É possível ou legítimo defini-la abstratamente? Se é verdade que não há uma, mas várias globalizações, não será igualmente verdade que não há uma, mas várias formas de emancipação social? Tal como a ciência, não será

a emancipação social de natureza multicultural, definível e validável apenas em certos contextos, lugares e circunstâncias, uma vez que o que é emancipação social para um grupo social ou em um dado momento histórico pode ser considerado regulação ou mesmo opressão social para outro grupo social ou em um momento histórico seguinte ou anterior? Todas as lutas contra a opressão quaisquer que sejam seus meios e objetivos são lutas pela emancipação social? É possível emancipação social sem emancipação individual? Emancipação social para quem e para quê, contra quem e contra quê? Quem são os agentes da emancipação social? Há algum agente privilegiado? [...] Corremos o risco de promover a opressão social usando a linguagem da emancipação social? (SANTOS, 2002, p. 23-24).

Santos (2002) em seus questionamentos sobre o que é emancipação social e, particularmente, sobre as causas que incentivaram e incentivam diferentes ações que se afirmam como emancipatórias, convida-nos a compreender a emancipação social para além da concepção do fomento de um processo libertário que conduziria à emancipação da sociedade. Desta maneira, num contexto econômico e sociopolítico, o debate sobre emancipação torna-se bastante necessário e desafiador.

A concepção de emancipação social defendida por Boaventura de Sousa Santos reporta-se à compreensão em relação ao projeto sociocultural da modernidade, caracterizado pelo autor como “um projeto muito rico, capaz de infinitas possibilidades e, como tal muito complexo e sujeito a desenvolvimentos contraditórios” (SANTOS, 2008, p. 77).

Sem ter intenção de pensar a emancipação social como uma teoria geral da emancipação social, para não correr o risco de ser analisada numa perspectiva teleológica orientada por um agente social como garantia do porvir de uma realidade futura, mas como um processo. Dessa forma, sugere a não abdicação à emancipação social, mas a sua (re)criação: “a ideia de que nenhuma luta, objetivo ou agente tem a receita geral para emancipação social da humanidade” (SANTOS, 2003, p. 34).

Assim sendo, Santos (2007) defende que a reinvenção da emancipação social só pode ser entendida se idealizada como forma de globalização contra-hegemônica constituída por alianças globais-locais e entre grupos sociais que lutam contra qualquer tipo de opressão e exploração. A globalização contra-hegemônica “centra-se nas lutas contra a exclusão

social [...] animada por um ethos redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos" (SANTOS, 2008, p. 400). Essa redistribuição deve basear-se, simultaneamente, "no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença" (SANTOS, 2008, p. 400).

Nesta lógica, Santos (2007) destaca que a análise sobre o emancipatório das práticas sociais requer a formação de um pensamento amplo, estabelecido em uma nova racionalidade, qualificado em resgatar o que não é visível nas classificações e análises políticas tradicionais, capacitando uma maior visibilidade ao novo emergente das resistências e lutas. Para ele, "a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas. Ela requer, de facto, um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal" (SANTOS, 2007, p. 83).

Para Santos, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, o qual constitui-se em um sistema de distinções visíveis e invisíveis definidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois polos: o "'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente" (SANTOS; 2007, p. 71)

Já o pensamento pós-abissal, conforme defende Santos (2007), tem como princípio a concepção da diversidade epistemológica do mundo, a identificação da existência de uma pluralidade de conhecimento além do conhecimento científico, ou seja, o reconhecimento de diversos saberes. Uma ideia sem restrição, que vislumbre novas possibilidades para além do que já existe, por meio do combate da não valorização da experiência social. Isso requer, no olhar do autor, não apenas uma crítica real à racionalidade moderna ocidental, que ele define como razão indolente, bem como à proposta de outra possibilidade de racionalidade nomeada por Santos de razão cosmopolita.

Essa nova racionalidade pretende, assim, maior ampliação epistêmica para fazer visíveis outros campos do saber que a ciência se inclinou a atenuar

ou passar despercebidos. Sobre esse aspecto, Santos (2004) traça uma via analítica da “Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências” a qual converge com:

Numa amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita à compreensão como à transformação do mundo. O cosmopolitismo subalterno manifesta-se através das iniciativas e movimentos que constituem a globalização contra-hegemônica. Consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecido como “globalização neoliberal” (SANTOS, 2007 p. 83).

Para o autor, é necessário dar visibilidade ao que está ausente, a fim de que ele se torne presente, considerando que: “[...] que as experiências que existem, mas, que são invisibilizadas, desperdiçadas, estejam disponíveis. Isso só será possível se a monocultura da ciência moderna for confrontada com uma ecologia de saberes” (VALE, 2014, p. 12). Santos (2007) valoriza e defende a ecologia de saberes, visto que esta tem como ideia a diversidade epistemológica do mundo, sustentando-se “no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia” (SANTOS, 2007, p. 15).

O autor ressalta ainda que a ecologia de saberes se ampara no pensamento que o conhecimento não é único, na medida que:

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorância. [...] Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios (SANTOS, 2007, p. 15).

Nesse sentido, para Santos (2007), na ecologia de saberes, o conhecimento é visto como interconhecimento, em que todos os conhecimentos e saberes são valorizados. Assim a realidade é entendida de forma não limitada ao que já existe, mas sobretudo o que ainda não existe, os

'possíveis não realizados'. Contrapondo a perspectiva do pensamento hegemônico, segundo o qual, a supremacia de uma cultura, conhecimento, saber e prática sobre outros. A qual dialoga bastante com a base filosófica historicista e política de Gramsci (2006), quando afirma que:

[a] consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de "distinção", de "separação", de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. E por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (GRAMSCI, 2006, p. 103-104).

Para Gramsci (2006) a hegemonia é a habilidade de um ou mais grupos sociais de controlar outros. Essa soberania pode ser obtida tanto pela introdução da cultura e/ou convencimento, quanto pelo poder da coerção, ou seja, o uso da força. Quanto mais uma ideologia for expandida, mais sólida se torna a hegemonia, necessitando menos de violência. Ele trouxe grandes contribuições no campo da educação, entre elas, a cidadania como objetivo da escola. Por conseguinte, o que chamou de a 'elevação cultural das massas', isto é, libertá-las da visão de mundo arraigada pelas classes dominantes de discriminações, preconceitos e limitações.

A pedagogia freiriana como práticas libertadoras

Na perspectiva freiriana, refletir sobre emancipação é buscar o caminho contrário da opressão, pois para Freire, "dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco" (FREIRE, 2005, p. 31), é um entendimento que remete à dimensão humana, e está se relaciona intimamente com a educação libertadora e humanizadora, cuja origem provém da educação popular, já que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2005, p. 43).

É nesse sentido que pensar a emancipação referenciada em Freire é ter uma concepção de educação humanizadora, dialógica, amorosa, ultrapassando a alienação, sendo veículo de mudança para (re)criar o mundo com o mundo para uma emancipação social. Esse entendimento coaduna com o princípio de que:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2005, p. 45).

Na perspectiva de uma educação com práticas libertadoras, é que acreditamos que por meio da educação podemos humanizar os indivíduos, pois: “[...] a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação” (BRANDÃO, 2006, p. 42). Portanto, oferecendo-lhes possibilidades de convivência para partilhar, criar e desenvolver a criticidade. Contudo, “[...] a educação popular não se propõe originalmente como uma forma “mais avançada” de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular” (BRANDÃO, 2006, p. 42). Tal perspectiva visa, então, a um trabalho pedagógico de transformação social.

Para compreender a prática educacional libertadora, é importante destacar o envolvimento necessário com os sujeitos, entendendo-os como parte primordial de todo o processo, valorizando-os e respeitando-os em todas as circunstâncias. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire discute a concepção da educação bancária e sua implicação quanto à postura limitadora de depositar conteúdos em educandos e educandas, acreditando que estes(as) não têm condições de dialogar com os educadores e

educadoras, sendo as(os) docentes consideradas(os) as(os) detentoras(es) dos conhecimentos e, portanto, devem ser respeitadas(os) com uma plena submissão das(os) suas(os) aprendizes.

Assim, reflete sobre a importância de uma educação libertadora, a qual se faz necessária para reconstruir-se como professoras(es) contemporâneas(os) que propõem mediar na formação de pessoas autônomas. Nessa linha de discussão, Freire (2005, p. 44) nos inspira, destacando que:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

Logo, o legado freiriano para trilhar uma prática em prol de uma educação voltada para emancipação social perpassa por base democrática: diálogo, respeito contínuo com o outro, participação constante e mútua de todos os sujeitos inseridos nos contextos educacionais, se despir de preconceitos, da humildade em lidar com humanos que estão em processos constantes de aprendizagens, reconhecendo que ninguém sabe tudo; pela crítica permanente frente às determinações dos sistemas autoritários e capitalistas; pela ação e reflexão diante das práticas libertadoras com os sujeitos envolvidos e pela utopia e esperança que não é ingênua. Ainda nessa bússola, a concepção freiriana salienta que:

Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a natureza humana, gerando-se na história, não tem inscrita nela o ser mais, a humanização, a não ser como vocação de que o seu contrário é distorção na história [...]. Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade (FREIRE, 1992, p. 51-52).

Dessa maneira, a emancipação na concepção freiriana surge como grande conquista política a ser desempenhada pela práxis humana, na luta constante em defesa da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas historicamente pela opressão.

Na obra *Pedagogia da Esperança*, Freire demonstra sua convicção sobre a inevitabilidade da esperança e do sonho para a existência. Para ele, a esperança é como uma necessidade ontológica, pois sem esperança, não conseguimos iniciar uma denúncia para anunciar algo. Contudo, adverte que a esperança sozinha não transforma a realidade, ela precisa ser acompanhada por ações, para não correr o risco de cair na desesperança, pois “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 1992, p. 5).

Dessa forma, segundo o autor, a educação ou pedagogia da esperança é de extrema importância para responder às “situações-limites”, pois como ele mesmo afirma: “nas situações-limites, mais além das quais se acha o ‘inédito-viável’, às vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa” (FREIRE, 1992, p. 6).

Nessa mesma direção, Ana Maria Freire (1992, p. 206), enfatiza:

Algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.

Para a autora, o “inédito-viável” compara-se à compreensão da história como possibilidade a partir de uma posição utópica que se opõe a um olhar fatalista da realidade. Sendo assim, seu legado baseia-se no fazer da educação da esperança, sendo que uma das tarefas do educador ou da educadora progressista é realizar transversalmente uma análise política cuidadosa, consciente e crítica, a fim de: “desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer

porque dificilmente lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados” (FREIRE, 1992, p. 6).

Na concepção de Freire, a diversidade de saberes das(os) educandas(os) e o mundo da experiência e devem ser levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem. Para Santos (2009), o pensamento pós-abissal favorece o modo de ver o mundo mediante a pluralidade de formas de conhecimento, o qual ele vem a chamar de ecologia de saberes. Tendo esses pontos como norteadores, indago: É possível práticas pedagógicas emancipatórias na EJA a partir da vivência de “ecologia de saberes”?

Nesse sentido, Santos (2009) afirma que: “todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social” (SANTOS, 2009, p. 17). Todavia, existem muitas formas de conhecimento ignorado que sucede em injustiça cognitiva. Logo, esses conhecimentos ignorados precisam ser contemplados, reconhecidos e validados, pois, no seu entender, não haverá justiça social, sem justiça cognitiva.

Dessa maneira, pensar sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias, à luz das concepções de Boaventura de Sousa Santos sobre as sociologias das ausências e das emergências contribuem para uma profunda fundamentação epistemológica, haja vista que favorecem o resgate das experiências invisibilizadas e desperdiçadas, reconhecendo e respeitando outros modos de pensar, para além do que é proposto pelo pensamento abissal.

Seguindo essa mesma lógica de pensamento, Oliveira (2008, p. 70) defende que:

Para compreender o que de fato acontece nos processos educacionais que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, é preciso considerar como formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais. É fundamental, 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, recuperando a riqueza da vida real para além deles.

Entender o espaço escolar como um lugar de produção e de criação de sentidos para além do que é definido nos currículos prescritos, requer compreendê-lo a partir de suas contradições e possibilidades. Além disso, significa refletir que não se trata de colocar a escola em um simples lugar de reprodução da ideologia dominante, nem como um espaço em que se aprende apenas os conteúdos prescritos nos currículos oficiais. Para além de práticas de reprodução da ideologia dominante experimentado na escola, esta pode configurar-se como um universo democrático privilegiado da ação educativa, possibilitando que sujeitos possam construir suas próprias vozes, desenvolver subjetividades democráticas e validar suas vivências (GIROUX, 1997).

Compreendendo que o currículo é um campo político, de concepção e batalha e compreendendo ainda que a EJA é um território de disputa, o currículo traz o que está explícito, mas também revela o que quer omitir. Por conseguinte, ao pensar em EJA, questionamos: quais currículos para quais sujeitos? Nesse contexto, vale destacar o que preconiza Sacristán (2013) quando salienta que:

[...] uma vez que admitimos que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas à opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Com isso, entendemos o currículo como diferentes aspectos da formação dos sujeitos: cultural, nas escolas e na vida. Isso nos leva a pensar em construí-lo de forma coletiva, com a participação da comunidade escolar, considerando sua diversidade, desta forma, permitindo que os sujeitos envolvidos se identifiquem e se percebam nesse processo, haja vista que:

A construção do currículo só culminará num processo de identificação comunitária se as políticas curriculares se fundamentarem numa matriz que não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade e permitirem que o campo curricular seja um espaço de permanente participação e deliberação da comunidade (MORGADO, 2018, p. 73).

Nesse pensamento, corroboramos com uma concepção de currículo que contemple a participação da comunidade escolar, ou seja, das(os) educandas(os), professoras(es), gestoras(es), coordenadoras(es) pedagógicas(os) e funcionárias(os), coletivamente, criando e recriando possibilidades para que o conhecimento do cotidiano possa, associado ao conhecimento científico e historicamente construído, abarcar a construção de um projeto educacional identificado com a comunidade na qual está inserido. Um currículo que leve em consideração o contexto histórico, socioeconômico, geopolítico e cultural em que a escola e seus sujeitos estão inseridos.

De acordo com Silva (2007, p. 78), “O currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Logo, faz parte das relações sociais do universo escolar. Assim, refletimos sobre a escola e seu papel, pensando a educação por meio da ação docente no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando nela um espaço para uma releitura sobre o seu papel social, o currículo, a formação docente, a proposta pedagógica e a avaliação. Tendo como referencial os pressupostos teóricos do educador Paulo Freire.

Desse modo, Paulo Freire fala sobre a relação professora(o) – educanda(o), no que tange a existência de relações em que a(o) professora(o) é o centro e suas práticas, baseando-se exclusivamente nos conteúdos que são apresentados como “retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2005, p. 57).

Esse pensamento parte do princípio de que uma prática pedagógica desassociada da reflexão não almeja a libertação e a transformação do sujeito, porque este é concebido como um depósito no qual são “jogados” saberes tidos como fundamentais por professoras(es) que não refletem sobre sua ação pedagógica.

Nessa direção, o autor critica a educação tradicional, a qual ele chamou de “educação bancária”, cuja ideia fundamenta-se em se transferir o conhecimento de quem sabe para quem não sabe, como mera reprodução do conhecimento, de forma estática e passiva. Por conseguinte, muitas vezes, pela falta da realização da práxis pedagógica - ação - reflexão - ação, não se consegue perceber o ato pedagógico como um ato de criatividade, ato de transformação. Em vista disso, não pode acontecer o saber, haja vista que este deve refletir a descoberta, a criação, da busca permanente, que os homens e mulheres fazem no mundo, com o mundo e com outros e outras.

Seguindo nessa linha de pensamento, convergimos com a autora Fernanda Liberali, quando afirma que: “A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis” (LIBERALI, 2010, p. 32).

Desse modo, deve-se ressaltar o importante papel da(o) coordenadora(o) pedagógica(o) como articuladora(o) nesse processo da práxis pedagógica. Essa mediação com o propósito de analisar, avaliar e sugerir nessa permanente busca por práticas pedagógicas que contribuam para a emancipação dos sujeitos da EJA. Ao que Paulo Freire afirma, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2005, p. 25).

Para tanto, é preciso perceber a educação como transformação social, bem como é necessário compreender que o homem não é um recipiente, depósito de conteúdos, mas sim, um sujeito que constrói sua própria história e, por conseguinte, preparado para questionar suas relações com o mundo. “A quem serve a escola? Contra e a favor de quem ensina? O que é ensinar? O que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? O que é o saber da experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado?” (FREIRE, 1992, p. 135).

A teoria freiriana revela uma pedagogia com base no diálogo e na problematização. Um diálogo que vise acabar com a relação vertical entre professora(o) e educanda(o) e que não diminua um ao outro. Assim, concordamos com Viviane Camejo Pereira e Adalberto Penha de Paula, no artigo, O diálogo de saberes como concepção na construção do conhecimento e método de trabalho na educação do campo, quando dizem que: “O diálogo exige escutar, estarmos abertos às contribuições das pessoas a partir de um pensamento crítico, para a transformação da realidade” (PEREIRA; PAULA, 2022, p. 6)

Compreendendo que “o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa”. (FREIRE, 2005, p. 79). Sendo assim, o diálogo aparece como essencial para educação com práticas pedagógicas emancipatórias. Nessa perspectiva, a dialogicidade na perspectiva libertadora anunciada por Freire seria uma:

Educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática e sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (FREIRE, 1996, p. 97-98).

A rebeldia compreendida como ato para inibir a passividade, a acriticidade e a reprodução. Principalmente, como possibilidade de apresentar práticas ocultas nas práticas sociais. Para Santos (2009, p. 18), “recuperar a capacidade de espanto, de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes.” Essa ideia da educação para a rebeldia e para a construção de subjetividades em oposição aos padrões tradicionalmente estabelecidos, que nega a banalização do sofrimento humano e o determinismo da história humana, é advogada por Santos (2009) como cerne de um projeto educativo emancipatório que se constitui como:

Um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submeta a uma hermenêutica de suspeita à repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções (SANTOS, 2009, p. 19).

Santos (2009) sugere não o embate, mas, sobretudo práticas pedagógicas que fomentem e validem experiências diversas, as quais possibilitem vivências de diálogos e conflitos, numa perspectiva de superar a monocultura do saber e a educação eurocêntrica. O autor preconiza a educação para o inconformismo, colocando o conflito no centro das práticas pedagógicas, já que: “A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso, a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que se optar” (SANTOS, 2009, p. 19).

Dessa maneira, Santos (2009) anuncia uma aprendizagem por meio das relações entre saberes, pessoas e grupos sociais. “Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. Será este o critério último da boa e da má aprendizagem” (SANTOS, 2009, p. 40).

Para tanto, a educação emancipatória deve procurar proporcionar a visibilização da pluralidade de saberes e fazeres, considerando-os válidos, promovendo a valorização das mais diversas formas ou tipos de conhecimentos, bem como do reconhecimento de culturas vistas como inferiores.

É nesse pensamento que a luta e a resistência em todos os espaços estruturais nos quais estamos inseridos prevalecem como condição de construção da democracia, visto que: “politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de transformá-las em relações de autoridade partilhada” (SANTOS, 2001, p. 271). Evidenciando, dessa maneira, a prática educativa cotidiana como possibilidade de favorecer a superação do domínio da cultura eurocêntrica e das demais, tendo a hegemonia do conhecimento científico em relação às outras formas de conhecer.

Pensar em uma educação de luta e resistência à estrutura monocultural, a partir de práticas pedagógicas participativas e solidárias, tecendo redes, saberes e fazeres, a partir de tecituras vivenciadas pelos diversos conhecimentos, cultura e cotidiano dos sujeitos. Perceber o conhecimento-emancipação, como possibilidade de experiências e aprendizados na EJA, tem como referência o “inédito-viável” freiriano e/ou o “ainda não” de Boaventura Santos nos direciona para a inevitabilidade de uma educação da esperança e da utopia evocada a uma “ecologia de saberes” a partir do que Santos destaca como sendo uma “arqueologia virtual do presente”.

A defesa de relações horizontais entre os diversos sujeitos fortalece a ideia em prol de uma educação emancipatória, como enfatiza Oliveira:

[...] horizontalizar ao máximo as relações entre professores e alunos e também entre eles, bem como com os demais membros da comunidade escolar, buscando fazê-los compreender a importância dessa obrigação política horizontal para os modos de interação nas salas de aula, é um aspecto importante para pensar as possibilidades de proposição e desenvolvimento de propostas curriculares favoráveis à formação cidadã na perspectiva da cidadania horizontal e da democracia social, ou seja, daquelas que se praticam cotidianamente em todas as dimensões da vida social (OLIVEIRA, 2012, p. 19).

O desafio formativo para as(os) educadoras(es) é identificar quais as práticas pedagógicas que fogem do modelo hegemônico, que são capazes de se configurar como práticas contra-hegemônicas. No campo da EJA caracterizado pelas suas especificidades, repleto de desafios e obstáculos, por vezes, se representam como “regulações” ou “situações-limites”.

Todavia, em meio aos obstáculos, pode-se perceber a realização de práticas curriculares que consideram as trajetórias, a cultura, os saberes, fazeres e o cotidiano dos sujeitos, que podem contribuir para uma reconfiguração das práticas pedagógicas da EJA, construindo aprendizagens expressivas, com possibilidades reais de expansão dos saberes e de esperança para emancipação social.

A defesa por uma prática dialógica e problematizadora como proposta por Freire (1996), como também a valorização de experiências diferenciadas fomentadas de diálogos e conflitos, que possibilitem a superação da monocultura do saber, como proposição de Santos (2009), que estão presentes nas práticas pedagógicas das(os) educadoras(os) da EJA, ainda que eles não se deem conta, ou de maneira que não sejam tão evidentemente planejadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a EJA como um campo fértil para pesquisa, uma vez que muitas são as indagações para novos debates e reconstruções. O que nos faz perceber que somos seres inconclusos, em permanente construção e reconstrução e, por conseguinte, por entender dessa inconclusão humana, acreditamos que muitas reflexões permanecem em aberto após a elaboração deste texto. Diante da lacuna de política pública para formação de professoras/es de EJA, qual alternativa ou quais alternativas para formar professoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicas(os) da EJA à partir da ecologia de saberes em prol da emancipação social dos sujeitos?

É de grande relevância a formação inicial e continuada para essas(es) profissionais, para enfrentar os desafios e diversidades que a EJA possui, principalmente no contexto contemporâneo. Uma vez que nela tais mudanças são intensificadas por se tratar de uma modalidade educacional que apresenta historicamente um contexto marcado por injustiças e desigualdades, mas também por luta e resistência. Um dos desafios que tem se destacado, é compreender qual o perfil de professora(o) da EJA em uma sociedade em contínua transformação.

Neste contexto, se torna necessário um novo olhar para as(os) docentes e coordenadoras(es) pedagógicas(os) que atuam na EJA, para tanto deve-se considerar os seus saberes, fazeres, suas reflexões e trajetórias, como ponto inicial para o processo de formação.

Percebemos que Freire e Santos dialogam e convergem em muitos pontos, consideramos a riqueza do legado dos dois autores para a educação,

no sentido de contribuírem para formação de fato de sujeitos autônomos, protagonistas e, principalmente, emancipados.

Nessa perspectiva é essencial compreender o conhecimento-emancipação, como oportunidade de experiências e aprendizados na EJA, que tem como base o “inédito-viável” freiriano e/ou o “ainda não” de Boaventura Santos, os quais nos encaminha para a imprescindibilidade de uma educação da esperança e da utopia.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. Coleção Primeiros Passos. v. 318. Editora Brasiliense, São Paulo, 2006.

FARIA, Edite Maria da Silva. O legado de Paulo Freire para a formação de professoras/es pesquisadoras/es da EJA. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. e-rte313202210, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/64780>. Acesso em: 04 out. 2023.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível, *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues *et al.* (orgs.). **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p. 89-102.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2006.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores:** Questões fundamentais. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

LOPES, Eduardo Simonini. Por que falar das pedras? *In:* OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Práticas cotidianas e emancipação social:** do invisível ao possível. Petrópolis, RJ: De Petrus *et al.*, 2010.

MORGADO, José Carlos. Políticas, contextos e currículo: desafios para o século XXI. *In:* MORGADO, José Carlos; SOUJA, Joana Raquel Faria; MOREIA, António Flávio; VIEIRA, Arlindo (Orgs.). **Currículo, formação e internacionalização:** desafios contemporâneos. Braga: Universidade do Minho/CIED. 2018. p. 72-83.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados:** entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados/praticados. **Revista E-curriculum (PUCSP)**, v. 8, n. 2, p. 1-22, ago. 2012.

PEREIRA, Viviane Camejo; PAULA, Adalberto Penha de. O diálogo de saberes como concepção na construção do conhecimento e método de trabalho na Educação do Campo. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022032, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1768. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1768>. Acesso em: 15 out. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a emancipação social:** para novos manifestos. v. 1. Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. [Entrevista concedida a] Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito. **Rev. Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p.5-23, jul./dez. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa (org.).

Conhecimento prudente para uma vida decente. 'Um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estudos. CEBRAP n. 79, p. 71-94. São Paulo. nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lucia de Souza; MORAES, Salete Campos de. (Orgs). **Contra o desperdício da experiência:** a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 15-40.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VALE, Elisabete Carlos. Emancipação social e educação de jovens e adultos (EJA): uma reflexão a partir dos postulados de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. **Revista Teias**, v. 15, n. 35, p. 7-27, 2014.

Recebido em: 04 de outubro de 2023.
Aprovado em: 22 de novembro de 2023.
Publicado em: 12 de dezembro de 2023.

