

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENSINANDO E APRENDENDO COM PROJETOS
TEMÁTICOS: UM DESAFIO PARA A FORMAÇÃO
PERMANENTE DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luiz Renato de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**ENSINANDO E APRENDENDO COM PROJETOS
TEMÁTICOS: UM DESAFIO PARA A FORMAÇÃO
PERMANENTE DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Luiz Renato de Oliveira

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Oliveira, Luiz Renato de
Ensinando e aprendendo com projetos temáticos: um desafio para a formação permanente de educadores da educação de jovens e adultos. / Luiz Renato de Oliveira.- 2015.
125 p.; 30cm

Orientador: Celso Ilgo Henz
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. EJA 2. Formação Permanente de Educadores 3. Projetos Temáticos I. Henz, Celso Ilgo II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Luiz Renato de Oliveira. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: renato_geo@yahoo.com.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado**

**ENSINANDO E APRENDENDO COM PROJETOS TEMÁTICOS: UM
DESAFIO PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Elaborada por
Luiz Renato de Oliveira

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Thiago Ingrassia Pereira, Prof. Dr. (UFFS)

Luiz Gilberto Kronbauer, Prof. Dr. (UFSM)

Valeska de Oliveira Fortes, Prof. Dr. (UFSM)

Santa Maria, 31 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

Há muito para agradecer e muitos a serem lembrados

À minha mãe, hoje com 92 anos, que mesmo não sendo alfabetizada na educação formal, mas com leitura de mundo, incansavelmente lutou pela educação de seus filhos.

Ao meu pai que, mesmo não estando presente fisicamente, em memória é sempre lembrado.

À minha esposa Ione e às minhas filhas, Camile e Luize, pela compreensão nos momentos em que não pude estar presente. Amo vocês!

Aos meus irmãos e irmãs que ao longo do tempo, devido aos compromissos com trabalho, foram impedidos de estudar.

Aos colegas educadores da Escola Estadual de Ensino Fundamental João Belém, coautores desta pesquisa, pelos encontros dialógicos, amorosidade, compreensão e colaboração para que esta pesquisa se realizasse.

Aos colegas educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Oscar Grau, a sua equipe gestora e em especial a Diretora Marcia Pires, pelo carinho e compreensão durante estes dois anos do Curso de Mestrado que mesmo estando presente estive ausente com a memória voltada para os estudos.

As professoras Dóris Pires Bolzan, Cláudia

Ribeiro Belóquio, Ana Carla H. Powaczuk e Valeska de Oliveira Fortes pelos diálogos nas disciplinas do Curso de Mestrado que muito colaboraram com meu ensinar/aprender.

A banca examinadora da Dissertação do Curso de mestrado professores Thiago Ingrassia Pereira, Luiz Gilberto Kronbauer e Valeska Fortes de Oliveira pela escuta sensível e pelo cuidado amoroso na avaliação deste trabalho.

Aos colegas de Grupo de Pesquisa *Dialogus* – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire /UFSM que muito têm auxiliado nas minhas reflexões e no meu pensar/agir docente.

Aos colegas do Curso de Mestrado em Educação/UFSM: Nisiael Kaufman, Luciana Carrion Carvalho, Samuel Robaert, Edenise Favarin que durante o curso tornaram-se grandes amigos.

À colega e amiga Larissa Martins Freitas pela trajetória profissional e agora também de estudos, pelo companheirismo, pela ajuda pessoal e profissional, meu grande reconhecimento.

Ao orientador e amigo professor Dr. Celso Ilgo Henz por acreditar na realização dos meus “sonhos possíveis”.

*A Paulo Reglus Neves Freire, “guardião das utopias”,
por alimentar os sonhos de ser mais todos os dias da minha vida
e por me fazer acreditar sempre na esperança, na alegria e no amor.*

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire, 2011a, p. 30-31)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ENSINANDO E APRENDENDO COM PROJETOS TEMÁTICOS: UM DESAFIO PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

AUTOR: LUIZ RENATO DE OLIVEIRA

ORIENTADOR: CELSO ILGO HENZ

Santa Maria, 31 de agosto de 2015.

Esta Dissertação de Mestrado buscou analisar com os educadores, na formação permanente, os desafios de integrar as leituras de mundo dos jovens e adultos nos trabalhos com projetos temáticos, tornando as relações eu-tu mais alegres e participativas. A temática da pesquisa veio ao encontro do grupo de educadores da escola pesquisada, pois provocou a reflexão sobre as condições reais do educando e as suas especificidades, uma vez que estes se apresentam não mais como crianças (acima de 15 anos), tendo sido excluídos da escola e, ainda, pertencem a grupos sociais menos favorecidos. Traz a necessidade de uma abordagem de conhecimentos relacionados ao cotidiano e que favoreça a escolarização com a construção coletiva dos trabalhos com Projetos. A investigação foi realizada na Formação Permanente de Educadores de uma escola estadual de Santa Maria focada no desafio de trabalhar com projetos a partir dos saberes de vida dos educandos. A metodologia utilizada para os encontros foi a dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, inspirados na concepção freireana, em que cada educador e educadora foi convidado a “dizer a sua palavra”, sem constrangimento, sem obrigação nenhuma de fala, podendo ir aos poucos se “soltando” e interagindo com o grupo a partir do momento que se sentiu a vontade para isso. O presente estudo trouxe como resultado a necessidade de uma auto(trans)formação dos sujeitos coautores da pesquisa que veem na formação permanente de professores possibilidades de melhorar a sua práxis pedagógica. Apontando que educadores tem que buscar alternativas em conjunto pela auto(trans)formação permanente, por meio do diálogo e do compartilhamento de opiniões, o que vai facilitar o surgimento de novos *quefazeres*, principalmente ao integrar nos Projetos Temáticos conteúdos significativos que partam dos reais interesses dos educando e de acordo com sua leitura de mundo, sendo estes uma possibilidade para que as relações eu-tu sejam mais alegres e participativas.

Palavras-chave: EJA. Formação Permanente de Educadores. Projetos Temáticos.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

TEACHING AND LEARNING WITH THEMATIC PROJECTS: A CHALLENGE FOR PERMANENT FORMATION OF THE YOUTH AND ADULTS EDUCATION

AUTHOR: LUIZ RENATO DE OLIVEIRA

ADVISOR: CELSO ILGO HENZ

Santa Maria, August 31st, 2015.

This Master's Degree Dissertation sought to analyze with educators at permanent formation, the challenges to integrate the world reading of youths and adults in works with thematic project, making the relation between you - I more lively and participatory. The research thematic came to meet educators group of the researched school because it caused the reflection about real conditions of learners and their specificities since they are not children anymore (over 15 years old), excluded from school, and belonged to a disadvantaged social group. It brings the need of a knowledge approach related to everyday life and favors the schooling with collective construction of works with Projects. The investigation was accomplished at Permanent Formation of Educators of a state school of Santa Maria focused on the challenge of working with projects from educators' life knowledge. The methodology used for the meetings was Investigative-formative Dialogued Circles inspired on Paulo Freire's conception in which each educator was invited "to say his/her word", without embarrassment, obligation of speech, slowly "loosening up" and interacting with the group from the moment that feels comfortable. The present study brought as a result the need of research co authors subject self(trans)formation who see in the permanent formation of teachers possibilities of getting their pedagogical praxis better, demonstrating that educators have to search alternatives in group for permanent self(trans)formation through dialogue and opinions sharing which facilitates the appearance of new "what doings" mainly when integrating meaningful contents at Thematic Projects from learners' real interests, and according to this world reading, being that a possibility for more lively and participatory you and I relations.

Key-words: YAE (Youths and Adults Education). Permanent Formation of Educators. Thematic Projects.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil de estudantes jovens e adultos.....	52
Quadro 2 – Características do perfil de educadores da EJA.....	56
Quadro 3 – Professores Coautores da pesquisa	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Passos dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos	48
Figura 2 – Estrutura do trabalho com projetos temáticos na escola pesquisada.....	77
Figura 3 – Estrutura do Trabalho com Projetos construída com os estudantes EJA na escola pesquisada para o ano de 2014	78
Figura 4 – Síntese da Pedagogia de Trabalhos com Projetos	81
Figura 5 – Síntese de alguns princípios da Pedagogia de Paulo Freire	82
Figura 6 – Palavras dobradiças que emergiram durante o 1º encontro nos Círculos Dialógicos Investigativos-Formativo e dialogada nos próximos.....	93
Figura 7 – Desafios apresentados pelo coautores da pesquisa durante os encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.....	97

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Convite	111
Apêndice B – Termo de confiabilidade	113
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	114
Apêndice D – Autorização Institucional	116
Apêndice E – “Palavras Dobradiças” surgidas durante o primeiro encontro no círculo dialógico investigativo-formativo	117
Apêndice F – Encontro dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos com a coleta das palavras dobradiças.....	119
Apêndice G – Pesquisa socioantropológica – Conhecendo os educandos de EJA	120
Apêndice H – Perfil de educadores da educação de jovens e adultos (EJA)	123

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	23
CAPÍTULO 1 – NO VIVIDO, OS SONHOS POSSÍVEIS	27
CAPÍTULO 2 – OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA BUSCA DO ACHADO	41
2.1 Objetivo geral.....	42
2.2 Objetivos específicos	42
2.3 Abordagem Metodológica.....	43
2.4 No espaço escolar os sujeitos coautores da pesquisa.....	50
2.5 <i>“Espero encontrar aqui o melhor pra minha vida” (estudante de EJA)...</i>	51
2.6 <i>“Aprendi a ser mais complacente e paciente com as dificuldades dos alunos” (Professora Sensível).....</i>	54
CAP 3 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NA MARCHA HISTÓRICA, O CAMINHO DE HOMENS E MULHERES PELO DIREITO DE SER “GENTE”	59
3.1 O percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos.....	59
3.2 Educação de Jovens e Adultos e sua Leitura de Mundo	67
CAP 4 – PROJETOS TEMÁTICOS: EDUCADORES E EDUCANDOS COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS.....	69
4.1 O trabalho com Projetos Temáticos na Escola Pesquisada	72
4.2 Projetos Temáticos : uma aproximação com a Pedagogia Freireana.....	78
4.3 Os trabalhos com Projetos Temáticos: uma possibilidade de tornar as relações eu-tu mais alegres e participativas.....	83
CAP 5 – AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES: OS DESAFIOS DE TRABALHAR COM PROJETOS TEMÁTICOS.....	87
INTERROMPENDO... PARA PROSSEGUIR REFLETINDO E AUTO(TRANS)FORMANDO	99
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES.....	109

APRESENTAÇÃO

O interesse desta pesquisa surgiu em decorrência do trabalho diário em sala de aula com educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da Rede Pública Estadual de Santa Maria e pela dificuldade do grupo de educadores desta escola em trabalhar com Projetos, levando em consideração os saberes de vida dos educandos e suas leituras de mundo. Partiu, também, dos diálogos durante encontros de formação continuada de educadores da escola, no ano de 2012, nos quais os colegas sentiram a necessidade de aprofundar os estudos, uma vez que consideraram urgente tornar significativo o currículo da Educação de Jovens e Adultos na escola.

A necessidade de desenvolvê-lo nasceu também através dos debates nos encontros do Grupo *Dialogus* – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire (CE/UFSM), do qual faço parte e que muito tem me auxiliado a refletir sobre meu trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. A partir desses estudos, passei a entender as particularidades dessa modalidade de ensino e fui cada vez mais me apaixonando pelo ensinar/aprender, uma vez que, ao mesmo tempo em que ensinamos, aprendemos muito com os jovens e adultos da EJA.

Esta pesquisa vem ao encontro do grupo de educadores da escola que busca refletir sobre as condições reais do educando e as suas especificidades, pois estes apresentam condições de não serem mais crianças (acima de 15 anos), de serem excluídos da escola regular e, ainda, de pertencerem a grupos sociais menos favorecidos. Traz a necessidade de uma abordagem de conhecimentos relacionados ao cotidiano, os quais favoreçam a escolarização com a construção coletiva através dos trabalhos com Projetos.

Tanto os jovens como os adultos estão vivendo hoje no mundo da informação que cresce e se expande muito rápido no século XXI, o que reforça o objetivo de construir uma EJA baseada naqueles *saberes de experiência* dos estudantes que precisam e desejam aprender, incluindo a todos, desde o educando desempregado, que tem família para sustentar, até o educando trabalhador, de maneira que todos se sintam acolhidos na escola.

Dessa forma, o que percebo, em um mundo cada vez mais globalizado e imediatista, é a necessidade de compreender o processo do trabalho e as tecnologias atuais necessárias para apropriar-se do conhecimento. Conhecimento esse que precisa ser revisto dentro do espaço escolar para que se construam ações concretas a partir dos saberes de vida dos educandos, melhorando sua qualidade de vida e de interação com o outro. Isso para que ambos, em uma ajuda mútua e a partir de suas reais necessidades, possam transformar a sociedade. É preciso que novas alternativas sejam criadas a fim de que os estudantes se apropriem do conhecimento, e esse é o grande desafio para a formação permanente de educadores na qual a presente dissertação se propôs a pesquisar.

Sendo assim, para um melhor entendimento desta Dissertação de Mestrado, dividi o texto em cinco capítulos, os quais estão apresentados um com não menos importância que o outro, visto que cada um é parte fundamental para a sequência do que segue.

No capítulo 1 – *No vivido, os sonhos possíveis*, faço uma apresentação das minhas vivências pessoais e profissionais, em que, buscando compreender o vivido, procuro justificar a minha opção pelo ensinar-aprender e também pela temática desta dissertação. Nessa oportunidade já apresento a questão da pesquisa desenvolvida.

No Capítulo 2 – *Os caminhos percorridos na busca do achado*, exponho o objetivo geral e os específicos, bem como a abordagem metodológica desenvolvida com os passos da realização da pesquisa. Apresento ainda o espaço e os sujeitos coautores da pesquisa.

No Capítulo 3 – *Educação de Jovens e Adultos: na marcha histórica, o caminho de homens e mulheres pelo direito de ser gente*, faço um breve histórico da Educação de jovens e Adultos no Brasil, desde a chegada do colonizador europeu até a atualidade.

No Capítulo 4 – *Projetos Temáticos: educador e educando compartilhando conhecimentos*, abordo o surgimento dos Trabalhos com Projetos, os pressupostos de trabalho e seus precursores. Destaco o trabalho com projetos temáticos em uma Escola estadual de Ensino Fundamental em Santa Maria/RS na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e a visão dos educadores e dos educandos em relação a essa organização de trabalho. Ainda, para encerrar este capítulo, faço

uma possível aproximação dos trabalhos com Projetos Temáticos e os pressupostos da Pedagogia Freireana.

No Capítulo 5 – *Auto(trans)formação permanente de educadores: os desafios de trabalhar com projetos temáticos*, pontuo alguns desafios para a formação permanente de educadores na perspectiva do trabalho com projetos, tendo como visão a cotidianidade e a leitura de mundo dos educandos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Isso em razão de que, em uma sociedade tão individualista e imediatista, pouco espaço se tem para trabalhar a autonomia e a emancipação dos educandos; os próprios jovens adolescentes e adultos se encontram desmotivados e sem interesse nenhum pelos conteúdos que, para eles, não são significativos. Para isso, destaco como desafio para formação permanente de educadores encontrar alternativas de trabalhos que vão ao encontro das reais necessidades dos educandos desta modalidade de ensino e que tornem as relações eu-tu mais alegre e participativas.

CAPÍTULO 1 – NO VIVIDO, OS SONHOS POSSÍVEIS

*[...] A história é tempo de possibilidade
e não de determinismo,
[...] O futuro é problemático
e não inexorável
(Freire)*

Revirar o baú de memórias, voltar no tempo, não é tão fácil assim! Sinto-me desafiado a refletir sobre a minha história, história esta que poucas vezes parei para pensar, por isso hoje tamanha responsabilidade. Então, percebo a necessidade de recordar o vivido e encontrar nele a resposta para um passado condicionado, mas que buscou na luta e nos sonhos a vontade de um dia melhorar e “ser mais”. Procuro nas minhas lembranças recordar de meus pais que, mesmo nas dificuldades, nunca perderam as esperanças de um dia melhor, e que buscavam na superação entender o presente e sonhar com as possibilidades de futuro, mesmo sabendo que ele até poderia ser difícil, mas não impossível de ser modificado.

Volto minha memória não apenas a adolescência onde tantas coisas aconteciam, amigos, turmas, descobertas, alegrias e sonhos, tudo próprio e momentâneo da idade, mas aos momentos anteriores, onde minha vida começou.

Sou o nono filho de uma família de agricultores que sonhava com a terra para plantar e colher, bem como para tirar o sustento até os filhos ganharem o mundo, “andar com seus próprios pés” como meu pai dizia. Mas o mundo mostrou outras faces, visto que a sociedade não perdoa aqueles que pouco têm a oferecer ao mercado capitalista vigente. Sobre essa sociedade excludente, Freire afirma: “[...] numa sociedade que cresce para fora, ela é predatória, alienada [...]. Sem povo. Antidiológico, dificultando a mobilidade social vertical ascendente.” (FREIRE, 1979, p. 48-49).

Nasci em um ano de sonhos para a educação brasileira, 1963, no qual a proposta de educação criada por Paulo Freire ganhou visibilidade, por ter sido pensada para a Educação de Jovens e Adultos. Essa proposta foi implementada primeiramente no Rio Grande do Norte e em Recife. Nesse mesmo período, João Goulart governava o país apresentando uma série de medidas, entre elas o referido

método que visava favorecer a educação de adultos no Brasil e a Reforma Agrária; ambos que despertaram a ira e o desprezo da elite brasileira. Acredito que se essa inovadora experiência de educação de adultos não tivesse sido interrompida nos “anos de chumbo”¹, que seguiram com a Ditadura Militar, a educação talvez fosse vista de maneira diferente, não tão formal e sistemática, tanto para meus irmãos mais velhos quanto para todos aqueles estudantes que sonhavam com uma vida mais digna.

Meu pai sempre acreditou na educação dos filhos, embora tivesse ele mesmo estudado apenas até o terceiro ano primário, o que já era considerado o bastante na época para os filhos de produtores rurais não alfabetizados como meus avós. Minha mãe, embora também valorizasse a educação, não teve a mesma oportunidade, visto que era advinda de família mais humilde, e, por isso, precisava ajudar na lida da casa e auxiliar nos trabalhos da lavoura, pois em uma família com muitos filhos trabalhar era de extrema necessidade para garantir a ajuda no sustento dos ainda menores. No entanto, o que mais me impressiona é que, mesmo nunca tendo ido para escola, sempre se esforçou e buscou estimular os filhos a estudarem. Notou, desde os filhos ainda pequenos, a necessidade de sair do campo e vir morar mais próximo da cidade, a fim de tornar mais viável o estudo deles. “Não há mudanças sem sonho assim como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 2008 a, p. 91).

O trabalho era escasso para os recém-chegados do campo. Para auxiliar no sustento da casa uma carroça e um cavalo já tinha grande valia. À medida que íamos crescendo, tornava-se cada vez mais difícil estudar e, ao mesmo tempo, ajudar os pais a sustentarem a família. Foram anos muito difíceis de inflação alta e de preços dos alimentos cada dia maiores. Era preciso continuar trabalhando. Em razão disso, meus irmãos mais velhos pouco estudaram; embora minha mãe insistisse para que prosseguissem, eles conseguiram concluir apenas o ensino primário. Com todas essas dificuldades, meus pais nunca se resignaram e, com afinco e dedicação, lutaram em busca de dias melhores.

Com seis anos de idade, em pleno período de ditadura militar, aprendi a ler e escrever em casa com minhas irmãs que se esforçavam a fim de me auxiliar. Minha mãe dizia que eu estava na idade de conhecer as letras para não chegar à escola

¹ Termo utilizado para explicar os anos de extrema repressão impostos pela Ditadura Militar no Brasil, período que compreende de 1963 à 1985. Regime autoritário de governo e de forte repressão das massas populacionais. Ver ALENCAR e CAPRI (1986).

sem saber nada. Brincando, aprendi a ler e escrever, o banco de madeira transformou-se em classe e os tocos de lenha em bancos. Quando cheguei à escola tudo era novidade, os colegas, a professora, o recreio, a tarde longa distante dos meus familiares. Ato penoso, professora séria, sem dar muita conversa, e atitudes perversas, na maioria das vezes. Para aqueles que não se destacavam nas aulas, era necessário copiar cinquenta vezes a mesma frase, ou ficar em pé por uma hora. Atitudes que assustavam, que causam medo até pelo simples fato de lembrar da cena. Agora percebo que os castigos impostos aos meus colegas foram afastando-os da escola. O ensino primário passou lentamente, e, nos cinco anos que se seguiram, estudei mais do que brinquei. A escola era obrigação e não lazer. Em sala de aula, estudo sem entender o porquê, silenciado pela ordem vigente no Estado e no país, ordem essa que condenava as pessoas ao silêncio, impedido-as de “dizer a sua palavra” (FIORI, 2011, p. 17). Nessa ordem “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.” (FREIRE, 2011 b, p. 80).

A Lei n. 5.692/71, depois de vários anos tramitando no Congresso Nacional, chega junto com o Governo Médici (1969-1974), era o milagre econômico² e a forte repressão chegando juntos. Milagre econômico a custas de empréstimos vindo do exterior, forte dependência e exploração da mão de obra do trabalhador. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) transformou os grupos escolares em escolas de 1º e 2º Graus, o que era ginásio passou a ser 1º grau, de 1ª a 8ª série, o segundo grau contemplou os 1º, 2º e 3º anos trazendo mudanças para o país que precisava ser modernizado, visto que o povo precisava preparar-se para o mundo do trabalho.

Dessa forma, terminando o 5º ano, ingressei na 6º série do primeiro grau no centro da cidade, pois a escola onde estudava era um grupo escolar até o 5º ano e todos os meus colegas deveriam procurar outras escolas para continuar seus estudos. A minha nova escola ficava longe do meu bairro, para deslocar-me até o centro, passei por algumas dificuldades, pois dependia de ônibus e isso era um gasto a mais a ser somado no orçamento familiar, o que era difícil para minha mãe e meu pai trabalhadores, que lutavam para melhorar a sua vida e de seus filhos.

² Milagre econômico brasileiro - Período do Governo do General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) onde ocorreu uma expansão capitalista com a abertura aos conglomerados internacionais. Vide nota 1

Quatro anos no 1º grau passaram rápido, sem dificuldades nos estudos, mas ainda com muito sacrifício para manter-me no ensino diurno, já que precisava auxiliar a mãe no trabalho, que era a garantia do nosso sustento. Meu pai, nesse período, teve a perda total de visão; minha mãe, então, passou a contar com a ajuda dos filhos nos gastos da casa.

Nessa direção, Henz (2012) salienta:

Vê-se, pois, que historicamente as políticas educacionais brasileiras sempre se submeteram aos interesses da sociedade capitalista – principalmente com a industrialização – e que o sistema educacional brasileiro adequou-se ao sistema produtivo, muitas vezes fundamentando-se na teoria do capital humano, que propõe a transformação da escola numa agência de empregos, intimamente articulada com as necessidades do mercado de trabalho. (p. 75).

O ingresso no 2º Grau foi bastante tranquilo, contei com a presença do meu irmão mais velho junto comigo no ensino noturno. Pegávamos o ônibus às 18h30min e voltávamos às 24 horas para casa. Ônibus lotado. Era divertido, tudo novidade! Muitos dos meus colegas, e inclusive meu irmão, foram ficando para trás desestimulando-se ao longo do processo educacional, se é que podemos chamar de educação, pois a preocupação era mais com o ensino do que a educação para a humanização, para a ética e para a boniteza de “ser gente” (FREIRE, 2011 a, p. 40).

Nessa fase de minha vida, no 2º Grau, o ensino noturno pouco tinha de diferente do ensino diurno com muitos estudantes. *A professora Paciência³ compartilha com essa ideia: “era a mesma coisa do ensino regular, não tinha EJA, os conteúdos eram os mesmos do dia, embora os alunos não fossem”*. Era uma carga de disciplina pesada, com um currículo que pouco apresentava de significativo, pois estava desligado do contexto da realidade dos educandos (infelizmente muitas escolas ainda teimam em permanecer assim); estudar significava memorizar... decorar para aprender o conteúdo. Sobre a escola, nesse período, Romanelli (2009) nos afirma que:

No que concerne à escola, cumpre-lhe prover-se, de um lado, de conteúdo e métodos que possibilitem, além da cultura geral básica, uma real educação para o trabalho e, de outro lado, de formas de relacionamento humano em que estejam proscritos, de uma vez por todas, seus aspectos autoritários e inibidores. (2009, p. 237).

³ Nome fictício empregado para designar os coautores da pesquisa que será explicado no capítulo 2.

Período difícil, ajudar a mãe durante dia no trabalho, estudar à noite, preparar-me para o exército obrigatório. Interrupção: reprovei no 3º ano, o quartel chega e me impossibilito de estudar, adiando por um tempo o sonho da faculdade.

O ano do quartel passou lentamente, não gostava dos exercícios de campo, de guarda, de armas, dos cortes de cabelo semanais, de fazer a barba todos os dias. Um ano passado e lá se foi muito tempo. No entanto, apesar do pouco salário que recebia no exército da época, ele era fixo, auxiliava muito, uma vez que não precisava “correr atrás do dinheiro” para ajudar em casa.

Retornei para concluir meus estudos no ano que saí do quartel. Era a década de 80, quando iniciou a abertura democrática⁴ no país, embora a economia tivesse um período marcado por crises e recessão. Nessa nova etapa da minha vida, além dos estudos, também comecei a trabalhar no comércio local. Um ano passado fora da escola e o ritmo das duras atividades era o mesmo. É claro que nem tudo era assim penoso, tinha professores que, embora com a imposição da exigência de disciplina e domínio de turma, faziam tudo para as aulas serem prazerosas. Lembrou-me da professora de História e Geografia que, com seus slides, nos faziam viajar no tempo e espaço, cada foto mostrada, cada “clique” do projetor de slide que ia passando era um sonho de conhecer lugares, viajar, ter conhecimento sobre tudo o que a professora nos contava. E eu, ouvindo, sonhando com as possibilidades de estar ali um dia onde ela estava, alimentando sonhos possíveis.

Sobre sonhos possíveis Freire (2008a) faz o seguinte comentário:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se (p. 91).

Então, já no final do 2º Grau, tomei a decisão de prestar o vestibular para uma licenciatura, ser educador. Essa decisão me faz agora voltar ao tempo, lembrar-me de minhas irmãs que, com carinho, me ensinavam em casa; elas tinham pouco estudo, mas as primeiras letras e as primeiras palavras aprendi com elas. É a elas

⁴ Abertura democrática – Durante o Governo do General João Batista Figueiredo (1979-1985), ocorreu o maior comício da história do país exigindo “Diretas Já” e para isso precisaria mudar a Constituição autoritária com o Congresso aprovando a emenda do deputado Dante de Oliveira, porém a emenda caiu e as eleições foram realizadas indiretamente pelo Congresso Nacional. Tancredo Neves eleito, mas não chegou a assumir. Em seu lugar assume o vice-presidente José Sarney. Primeiro presidente civil após a Ditadura Militar. Vide nota 1

que me volto nesse momento, lembrando que o que não conseguiram ao longo do tempo, agora posso dedicar a elas.

Trabalhando de dia e estudando à noite, logo percebi que seria inviável prestar o vestibular na universidade pública, pois o curso que desejava não era ofertado no noturno e parar de trabalhar naquele momento era impossível. Decidi fazer o vestibular na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição (FIC), ingressando no próximo ano no Curso de Estudos Sociais Licenciatura Plena. As emoções foram muitas: alegrias em casa, e com os amigos mais próximos; no trabalho, nem tanto. Tive que ajustar os horários para ter tempo de estudos, tempo este que o comércio a princípio não via com bons olhos dizendo: Passou né! Mas é magistério, tu vais querer cursar?

Segundo o pressuposto freireano

É por isso que, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos os dominados sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com a utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos “pragmáticos”, tanto melhor dormirão as classes dominantes. (FREIRE, 2008 b, p. 92).

Sim, iniciei o curso apesar de todas as dificuldades financeiras que ele me impôs, pois pagar a mensalidade todos os meses era pesado, meu salário era praticamente todo para isso. Nessa época em casa as dificuldades eram menores, a maioria de meus irmãos já não morava com o pai e a mãe. Casados, viviam suas vidas com suas famílias e, aqueles que ainda estavam em casa, ajudavam nos meus pequenos gastos já que o meu salário mal conseguia suprir os custos da faculdade.

Nessa minha formação inicial, muito pouco aprendi das atividades escolares e não tinha a concepção de que teoria e prática andavam juntas. *A Professora Alegria corrobora com o seguinte comentário: “Durante minha formação inicial não tinha qualquer formação para trabalhar com EJA, com a prática em si”*. Isto só confirma a necessidade de se compreender a realidade prática, saber entender o espaço escolar onde a educação acontece, tão importante para as relações educador e educando. “Como contexto prático-teórico, a escola não pode prescindir de conhecimentos em torno do que se passa no contexto concreto de seus alunos [...]” (FREIRE, 2008 a, p. 111). A formação era muito teórica e ensinava a parte técnica; a humana para a formação integral do indivíduo, muito pouco. Os quatro anos de

formação inicial foram bastante difíceis. Conciliar estudo e trabalho, não era fácil, visto que estudar exigia de mim disciplina, foco, objetivos e tempo.

Já no 5º semestre da faculdade comecei a me preocupar com o estágio, com escola. *O que vai ser? Como vai ser?* As pernas tremiam só de lembrar do nervosismo do primeiro dia de estágio: sala cheia, estudantes conversando demoradamente, e eu ali na frente pensando: *que atitude tomar? Tenho que fazer algo!* Conte episódios do tempo da História, sobre os espaços da Geografia. Não foi isso que me encantou um dia? Esse mesmo encantamento tinha que ser levado até os meus educandos. Eu precisava lutar comigo mesmo para que esse encantamento não se perdesse ao longo de minha formação e de minha vida.

O pensamento de Freire faz alusão a esse momento vivenciado:

É necessário que a professora ou o professor deixem voar criadoramente sua imaginação, obviamente de forma disciplinada. [...] A imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o que não criamos. (FREIRE, 2008 b, p. 70-71).

Terminei a faculdade em 1990, ano de reformas no país com uma economia neoliberal que desmontou o Estado com uma série de privatizações de empresas. Assim que conclui, pedi demissão do meu trabalho no comércio para me dedicar a procurar espaço na minha nova profissão, realizar o sonho de estar em sala de aula, encontrar com os educandos, vendo-os manter o encantamento e o brilho nos olhos durante esses encontros. Mas, para quem vem de família humilde sem conhecer “pessoas influentes”, conseguir adentrar nesses espaços não era tão fácil como imaginava. Prestei vários concursos públicos, passei em todos, não fui nomeado em nenhum. Distribuí currículos em escolas particulares, não tive respostas de nenhuma. Sonho adiado! Voltei a trabalhar no comércio e o primeiro dia de retorno ao trabalho foi um desastre: angústia, fracasso, prantos. Lágrimas por realizar um sonho, porém, até aquele momento, apenas parcialmente. Mas compreendi que tinha que sobreviver a essa sociedade tão cruel com os excluídos, com aqueles que estão fora do mercado de trabalho.

Passados alguns anos decidi voltar a estudar, fazer uma especialização enquanto estava trabalhando, e, para isso, precisava encontrar uma que fosse no noturno. Procurei a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e inscrevi-me na Especialização em História do Brasil, era à noite, facilitava minha vida e não atrapalhava o meu trabalho. No ano de 1997, entrei no Curso com novas

expectativas e sonhos a serem realizados. Sem custos de mensalidades, a preocupação era só com livros e com o xerox, e, além disso, o Curso era no centro da cidade. Não precisava me deslocar até o *campus*, um custo a menos com passagens. Alegrias muitas, curiosidades várias, colegas maravilhosos e algumas amizades que mantenho até hoje. Entre um e outro trabalho do Curso, conheci aquela que escolhi para me acompanhar a vida toda: minha esposa. Ela era minha colega e, em seguida, começamos a namorar e sonhar juntos com profissão, casa e filhos. E agora, relembro ao escrever essas memórias, me permito concordar que o sonho, sonhado junto, é mais fácil de ser realizado.

Ao concluir a especialização, casei-me. No ano posterior à união, eu e minha esposa, também professora de História, prestamos o concurso público para o magistério estadual, no qual obtivemos aprovação. A espera pela nomeação pareceu longa, embora não o tenha sido, chegando carregada de expectativas, inquietação, curiosidade, a esperança de por em prática os sonhos possíveis. “Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana” (FREIRE, 2011 a, p. 70).

A partir do ano 2000, as alegrias foram muitas: fui nomeado para o magistério público estadual, nasceu a minha primeira filha em 2002 e, em 2005, chegou a segunda filha para completar a família, enchendo de esperanças e felicidades a casa sonhada e idealizada por mim e por minha esposa. Todas essas alegrias deram novos rumos e objetivos a serem seguidos por nós, com o trabalho na profissão que escolhemos e que recém havia começado.

Iniciei no magistério público estadual na cidade de Formigueiro/RS, atuando em uma escola da área rural do município, onde muito aprendi com os estudantes que, apesar das inúmeras dificuldades encontradas, tentavam ser o mais feliz possível. Muitos desses estudantes com grande defasagem idade/série, alguns com idade entre 16 e 17 anos com colegas de 11 e 12 anos. Especificidades completamente diferentes umas das outras. A escola para eles não era apenas local de aprendizagens de conteúdos, mas também lazer e encontro com os amigos. Junto com eles, eduquei e fui educado, pois, iniciando no magistério público estadual, pouco sabia da realidade dos estudantes e, menos ainda, das atividades das escolas.

Permaneci por três anos nessa escola até ser nomeado para magistério municipal de Santa Maria, na Escola Municipal Oscar Grau, trabalhando com turmas

do 6º ao 9º ano. Quando me transferi para essa cidade, fui lotado na Escola Estadual João Belém na Educação de Jovens e Adultos (EJA), escola em que permaneço até hoje. Com essa modalidade de ensino, tive um grande crescimento no meu fazer educacional humanizador, pois percebi que atender a estudantes jovens e adultos requer amorosidade, afetividade e cultivo de sonhos possíveis.

Por isso, de acordo com Freire (1988)

Se de seu compromisso como homem, como já vimos não pode fugir, fora desse compromisso verdadeiro com o mundo e com os homens, que é a solidariedade com eles para a incessante procura da humanização, seu compromisso como profissional, além de tudo isso, é uma dívida que assumiu ao fazer-se profissional (p. 20).

Hoje, passados muitos anos da minha formação inicial, vejo que ainda permanece a mesma situação a qual poucos educadores sabem sobre a realidade das escolas, onde aqueles recém-formados, ao se depararem numa situação de sala de aula, frustram-se, desanimam, por acreditarem que estão prontos pelo simples fato de concluírem a graduação. A escola não é nada daqueles sonhos que idealizaram. Custam a compreender que a sociedade mudou, que os educandos mudaram e que nós, educadores, também mudamos (ARROYO, 2004). Entretanto, alguns educadores insistem em transmitir conhecimentos tal qual aprenderam em seu tempo de escola, permanecendo “bancários” sem terem a noção do inacabamento de homens e mulheres que seguem na luta em busca de “serem mais” (FREIRE, 2008). Continuam trabalhando com portas e janelas fechadas.

Sobre essa educação bancária, Freire (2011 b) comenta que:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda “vasilhas”, em que recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.(p. 80)

No instante em que retomo a minha memória de escola, começo a relembrar momentos vivenciados em sala de aula que marcam o meu dia a dia, tais como: a sonolência dos estudantes no primeiro período; a adrenalina em alta, após o recreio; a falta de motivação e interesse de outros. Tudo isso me faz lembrar o quanto são necessárias relações mais próximas com o educando, pois, mais do que ensinar, aprendemos muito nessas relações educador-estudante.

Ainda hoje nas escolas, presencio situações de mando, terrorismo e submissão com questões: *Tá dormindo, guri?, Vai dormir em casa!, Fica quieto ou vou te mandar para direção!, O que tu vem fazer na escola?, Não quer fazer nada!, Vou te colocar fora da sala!*, entre outras. Situações comuns e pertinentes à sala de aula onde o despreparo e a falta de motivação, também do docente, são uma constante.

Sobre sala de aula, Cunha (2005) nos diz que

A sala de aula, portanto, não é apenas o cenário da docência ou da discência. É o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação (p. 77).

No meu trabalho docente, acredito numa educação humanizadora, na qual o conhecimento seja significativo para o educando e que o leve a uma reflexão da sua situação *no* mundo e *com* o mundo, aproximando-o o máximo possível da realidade e conscientizando-o de ser cidadão responsável por si e pelo outro. Esse é, no meu entendimento, um dos grandes desafios da docência: romper com a cultura individualista tão presente na sociedade, e, por isso, o coletivo e a ajuda mútua são deixados para um segundo plano. Sinto que só mesmo criando laços de afetividade no cotidiano da escola, tornando-a mais alegre possível, trazendo, atenção, sorriso e sonhos é que nós podemos ter uma escola mais humana.

Henz (2007) explica sobre esse contexto escolar:

[...] somos desafiados a ser educadores(as), buscando fazer de nossas escolas espaços-tempos de vivências humanizadoras do que a rua, o mercado de trabalho, a exploração capitalista e outros tantos mecanismos de agressão a dignidade de meninos e meninas, de homens e de mulheres.(p. 149).

Trabalhando na escola João Belém, desde 2003, encontrei na Educação de Jovens e Adultos uma forma diferenciada de planejamento das aulas. Nessa escola, organizam-se os trabalhos educativos dessa modalidade a partir de projetos temáticos, nos quais cada educando escolhe os temas a serem estudados no ano letivo.

São esses trabalhos com projetos, o meu foco de estudo nesta pesquisa, idealizada desde a minha seleção para o curso de Mestrado em Educação na UFSM, cujo ingresso, em 2013, tem trazido muitos desafios para repensar a minha ação/reflexão/ação. Percebi, durante os encontros de formação de educadores de

EJA realizados durante os semestres letivos da escola que os educadores apresentaram muitas inquietações e reflexões sobre suas práxis pedagógicas. O grupo passou a refletir sobre as condições reais do educando, e suas especificidades visto que estes estão totalmente desmotivados, sem demonstrar interesse pelos trabalhos em sala de aula. Senti, então, a necessidade de discutir e debater, na formação permanente de educadores, os conhecimentos relativos ao cotidiano dos educandos, no qual cada um e cada uma possa “dizer a sua palavra” (FIORI, 2011, p. 17) de acordo com sua leitura de mundo, sendo que esta favoreça a escolarização e a construção coletiva dos trabalhos com os projetos.

As inquietações também surgiram durante os encontros do grupo “*Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire*”, no qual participo e que muito tem me auxiliado a refletir sobre minha teoria/prática, fazendo-me rever os meus *quefazer*s escolares. Assim, penso que o ensino memorizado com reprodução de conteúdos, que nenhum sentido tem para a realidade, deverá deixar de existir; mas, para isso, é necessária a reflexão crítica do educador em transformar sua ação educativa num novo sentir/pensar/agir (HENZ, 2003) que torne as aulas significativas e se aproxime ao máximo da realidade do educando, despertando nele o pensamento crítico. Desse modo, acredito nestas palavras de Freire quando diz: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”. (FREIRE, 2011 b, p. 81).

Hoje, cada vez mais, é necessário que os educadores reflitam sobre sua prática docente, rompendo com a lógica que dominou os anos de educação brasileira em que somente as elites tinham “voz” e “vez”. O pobre, deserdado da sorte e excluído do sistema, pouco participava ou nada lhe era permitido, O educando (pobre, negro, índio, homossexual, transexual), ao longo do tempo, foi rompendo barreiras e exigindo escuta. Não esquecendo também das mulheres, que ainda sofrem discriminação de todos os tipos, desde os mais baixos salários até violências domésticas que ainda teimam em amedrontar os lares com sérios problemas sociais. Por isso a necessidade de uma educação séria com respeito mútuo, com afetividade e com alegria. Assim: “aprendendo a falar umas com as outras, as pessoas, aprendem a reconhecer e a incorporar as diferentes visões de mundo presente nas palavras e cultura de cada participante” (HENZ, 2012, p. 91).

Na EJA, ainda existem as mais variadas situações nas quais o educando adulto chega à escola, depois de muitos anos fora, e se depara com uma realidade que não esperava. O jovem encontra as mesmas situações do ensino regular que pra ele não foi significativo: aulas expositivas com o mesmo conteúdo, conteúdos esses truncados, sem sentido para ele. Encontra ainda relações de amizade completamente heterogêneas e a extrema dificuldade do docente em trabalhar com a diversidade, com o novo, em que cada um e cada uma se apresenta com sua especificidade. “Afirmar e reconhecer a igualdade moral dos sexos, das raças, dos grupos sociais ainda é uma empreitada a ser conquistada, inclusive na instituição escolar” (ARROYO, 2004, p. 44).

Percebo hoje, neste início de século XXI, a ocorrência de novas configurações no espaço mundial, tendo por base uma série de conflitos armados e ideológicos com informações de forma rápida e vertiginosa. E os educadores e educandos convivem com essa rede de informações que chegam até as escolas, nos perturbando. Sendo assim, noto uma grande inquietude dos docentes, em que alguns começam a avaliar a sua prática, a refletir sobre a sua ação pedagógica e a caminhar para uma auto(trans)formação extremamente necessária para o seu desenvolvimento profissional. *“A professora Gratidão relata: “Vim pra EJA, gostei do que vi e continuo aprendendo muito”!* Muitos terminam por perceber a necessidade de ampliar seus conhecimentos e de adotar uma nova postura docente. Postura essa de autocrítica, a fim de realizar atividades diferenciadas em sala de aula, que instigue a curiosidade dos educandos e que os inquiete e os leve a questionar as diversas situações que são colocadas no seu dia a dia.

Tanto os jovens como os adultos estão vivendo hoje no mundo da informação que cresce e se expande muito rápido. Isso reforça o objetivo de construir uma EJA baseada naquilo que os estudantes já sabem, que precisam e desejam aprender, incluindo a todos, desde o desempregado, que tem família para sustentar, até o trabalhador, fazendo com que todos recebam a mesma atenção e educação de qualidade. O que se percebe, em um mundo cada vez mais globalizado e imediatista, é a necessidade de compreender o processo do trabalho e as tecnologias atuais necessárias para apropriar-se do conhecimento. Conhecimento esse que precisa ser revisto dentro da escola para que se construam ações concretas a partir dos saberes de vida dos educandos com ênfase nas suas leituras de mundo, melhorando sua qualidade de vida. Dessa forma, interagindo com o

outro, em uma ajuda mútua, ambos podem auxiliar na mudança da sociedade a partir de suas reais necessidades.

Sendo a escola um lugar de convivências e de relações com o outro, onde o educando traz consigo uma bagagem de conhecimentos que não podem ser esquecidos e muito menos postos de lado, é necessário que nós, educadores, tenhamos um novo olhar, observando atentamente esse potencial dos educandos os quais têm uma vida social, seus grupos e filhos, aqueles que trabalham fora ou que estão a procura de trabalho. É preciso que esse homem e essa mulher possam ter seus saberes de vida integrados à escola, que sejam ouvidos, que sejam escutados.

É na formação permanente de educadores da EJA que vamos ser desafiados em: como pensar a educação a partir dos saberes de vida dos educandos; como despertar neles o interesse, a motivação; como tornar a escola alegre, participativa onde todos possam “dizer a sua palavra”.

Sendo assim, busco compreender a seguinte problematização: ***na formação permanente de educadores da EJA, quais as possibilidades de integrar as leituras de mundo dos educandos aos projetos temáticos da escola, tornando as relações eu-tu mais alegres e participativas?***

Para compreender essa inquietação, apresento, no próximo capítulo, alguns caminhos metodológicos e, também, o percurso trilhado para chegar à delimitação da temática desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA BUSCA DO ACHADO

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar
(Freire)*

Caminhar, prosseguir a pesquisa. Por onde ir? Como começar? Dúvidas que surgiam em minha mente a cada instante da ação de estudar. Isso, desde o momento que iniciei o Mestrado em Educação. Na minha cabeça a preocupação, a incerteza, o medo do erro. De novo as dúvidas, algumas já colocadas no parágrafo que ora escrevo, mas ainda me indaguei e perguntei: qual caminho percorrer? Como desenvolver a pesquisa? Então voltei no pequeno trecho colocado logo abaixo do título deste capítulo: *Ninguém caminha sem aprender a caminhar...*

No caminho que estou percorrendo desde o início do curso, muita coisa tive que aprender e ainda tenho a aprender, pois Freire nos lembra que somos seres inconclusos e que aprender é um processo permanente. Pensando assim, vem a lembrança do texto trabalhado com os acadêmicos na docência orientada intitulado “Considerações em torno do ato de estudar”⁵ de Paulo Freire, em que o autor afirmava que estudar não é fácil, pois exige disciplina, tempo. Então, em volta com meu trabalho nas escolas em que atuo, preciso encontrar tempo, tempo para os estudos, tempo para a leitura das bibliografias que para mim foram essenciais na pesquisa a ser desenvolvida e que me propus a investigar. Sobre isso, Paulo Freire (2011, p 30) afirma que “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”.

Pensando assim, precisei compreender o significado da pesquisa, e, para isso, recorri às leituras de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Antonio Carlos Gil, Evandro Ghedin, Stella Maris Bortoni-Ricardo e Maria Cecília de Souza Minayo,

⁵ FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2001.

que muito corroboraram para o entendimento e com os caminhos metodológicos seguidos nesta Dissertação de Mestrado.

Desse modo, curiosamente percebi que era necessário desvendar o véu e, como ser humano “inacabado” que sou, buscar na pesquisa a possibilidade de intervir no mundo através do conhecimento a ser produzido. Dessa forma, Minayo (2012, p. 16) vem somar a essa compreensão, definindo pesquisa como “[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Por isso é que, como educador, penso ser a pesquisa fundamental para a busca do conhecimento da realidade a fim de poder transformá-la, visando à melhoria de minhas práticas pedagógicas e das do grupo de educadores, meus colegas de profissão. Assim, para que esta pesquisa se realizasse e auxiliasse na temática de estudo, delimitamos os seguintes objetivos geral e específicos.

2.1 Objetivo geral

Analisar com os educadores, na formação permanente, os desafios de integrar as leituras de mundo dos jovens e adultos nos trabalhos com projetos temáticos, tornando as relações eu-tu mais alegres e participativas.

2.2 Objetivos específicos

- Dialogar com os educadores sobre os desafios e possibilidades de se integrar as leituras de mundo dos jovens e adultos aos trabalhos com projetos temáticos.
- Identificar de que maneira os projetos temáticos podem auxiliar nas relações entre educadores e educandos, tornando-as mais alegres e participativas.

- Reconhecer a importância da formação permanente de educadores para a reflexão de como integrar as leituras de mundo dos jovens e adultos aos trabalhos com projetos temáticos.

2.3 Abordagem metodológica

Para a realização desta Dissertação, usamos uma abordagem qualitativa com os sujeitos interlocutores e coautores envolvidos na construção do Projeto Temático da escola, respeitando as opiniões desses sujeitos e envolvendo-os de modo cooperativo e participativo.

Para Minayo (2012) a abordagem qualitativa

[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se restringe não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (p. 21).

A metodologia qualitativa nos auxiliou na interpretação, exigindo uma capacidade integrativa, criativa e intuitiva das ações vividas em determinados grupos, como aqui é o caso dos grupos de educadores, mediante um contato mais direto e interativo do pesquisador com os sujeitos coautores da pesquisa. Ela possibilitou um entrelaçamento entre pesquisador e sujeito, pois “[...] permite a compreensão do cotidiano como possibilidades de vivências únicas impregnadas de sentido [...] o espaço onde as mudanças podem ser pressentidas e anunciadas” (GHEDIN, 2011, p. 61).

Assim sendo, a abordagem qualitativa aqui utilizada possibilitou que os sujeitos coautores da pesquisa tivessem uma maior participação se apropriando do conhecimento obtido na processualidade e dinâmica dos Círculos Dialógicos Investativo-formativos. Este tipo de pesquisa não despreza o contexto e aceita o ponto de vista dos investigados, trazendo com isso uma riqueza para a realidade estudada, visto que as vivências nestes espaços são de extrema importância para o processo. Este tipo de abordagem apresenta um foco de amplo interesse, na qual frequentemente os pesquisadores vão procurar entender os fenômenos de acordo

com as situações sócio-históricas encontradas, pois: “[...] a pesquisa qualitativa impõe a busca do sentido expresso na cultura” (GHEDIN, 2011, p. 125). Em uma pesquisa qualitativa, as análises a serem feitas não poderão estar fora do contexto a ser estudados levando os sujeitos envolvidos a uma reflexão, sendo que para isso não se pode ficar apenas com a descrição dos fatos; é preciso que haja um distanciamento, um estranhamento cognitivo.

Usamos também a pesquisa participante para dar visibilidade a este estudo. Nesta metodologia, os problemas são levantados pela própria comunidade envolvida na pesquisa, que participa ativamente discutindo e dando opiniões. Brandão (1999, p. 10-11) explica que “[...] a pesquisa participante como conhecimento coletivo, a partir de um trabalho que recria de dentro para fora [...] afinal pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum”, pois ambos pertencem a mesma comunidade de trabalho que interagem no mesmo propósito de ação.

A pesquisa participante acontece dentro da comunidade, onde os sujeitos se envolvem de tal maneira que sua ação surge da própria população, e esta discute e levanta as possíveis soluções para os problemas, possibilitando a emancipação de todos os sujeitos envolvidos.

Sobre pesquisa participante, Gil (2010) contribui afirmando que:

Trata-se, portanto, de um modelo de pesquisa que difere dos tradicionais porque a população não é considerada passiva e seu planejamento e condução não ficam a cargo de pesquisadores profissionais. A seleção de problemas a serem estudados não emerge da simples decisão dos pesquisadores, mas da própria população envolvida que discute com os especialistas apropriados (p. 43).

A pesquisa participante traz respostas a desafios e nos apresenta novas alternativas de métodos para trabalhar, principalmente quando o contexto e o foco temático é a Educação de Jovens e Adultos. Atende muito bem a terminados grupos sociais como os educadores desta modalidade, onde os educandos com suas especificidades próprias são excluídas de seu tempo dito certo.

A pesquisa participante aparece aqui como uma ação política e pedagógica que auxilia na auto(trans)formação permanente de educadores que trabalham com a educação de jovens e adultos, de modo a refletir a sua ação pedagógica dialogando com seus pares. A pesquisa em si tem um alto valor pedagógico, pois é realizada de forma coletiva e compartilhada entre os educadores e traz sempre algo novo que

vamos aprendendo ao longo dos encontros dialógicos somando experiências de cada um dos coautores da pesquisa e o pesquisador.

Brandão e Streck (2006) afirmam que a contribuição desta pesquisa está:

[...] na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co- e solidário responsável. Toda ciência social de um modo geral ou de outro deveria servir à política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana (p. 24).

Os conhecimentos produzidos pela pesquisa participante devem ser capazes de uma transformação de saberes, de motivação para sanar as desigualdades impostas por uma realidade excludente, onde a maior valia, do consumo e do mercado, deixa de fora inúmeros educandos que, por não acreditarem no futuro querem respostas rápidas, imediatas sem planejar e acreditar nos sonhos possíveis.

É em nome de um processo humanizador e emancipatório que a pesquisa participante vem auxiliar com os conhecimentos produzidos em conjunto, integrados no cotidiano das classes populares. Classes estas que estão chegando cada vez mais nas escolas e universidades, e nós educadores ainda não sabemos como lidar, nos escondendo atrás de conteúdos rígidos e sem sentido, deixando, muitas vezes, de lado a partilha e a troca de saberes.

Devido ao fato de fazermos parte do grupo de educadores, sujeitos coautores desta pesquisa, bem como do contexto a ser pesquisado, utilizamos a observação participante para ter uma maior compreensão dos aspectos relevantes que irão aflorando no transcorrer da pesquisa e que, no cotidiano do trabalho, observamos. Minayo (2012, p. 71) salienta que esse tipo de instrumento de pesquisa “[...] ajuda, portanto, a vincular os fatos as suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição pesquisada”. Essa observação permitiu uma maior flexibilidade na construção dos dados, uma vez que, participando junto da ação dos sujeitos, tivemos a possibilidade de compreender os aspectos que foram surgindo no cotidiano do trabalho observado.

Para registrar o que fomos observando, utilizamos o diário de campo. Através dele podemos “comparar e estabelecer relações entre o que foi discutido e debatido pelo grupo de educadores, coletando o máximo possível de falas, anotando

os momentos que mais os desafiam, positiva ou negativamente, durante os diálogos” (FREIRE, 2008 b, p. 81).

No diário de campo foram registrados a observação do processo de trabalho, o meio físico e social, as condições técnicas e materiais, a descrição de como são realizados os projetos da escola, e os tipos de relações geradas entre os sujeitos envolvidos com suas leituras de mundo nos diálogos que realizados nos encontros com o grupo.

Esses encontros com os sujeitos coautores aconteceram através dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos dentro de uma perspectiva freireana, tendo por base os Círculos de Cultura, no qual os educadores foram convidados a “dizerem a sua palavra” a partir de suas vivências em encontros mensais do semestre em curso.

Sobre os Círculos de Cultura realizados, Freire (1979) afirmava que:

Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos pontos e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (p.103).

Quando se fala em Círculos de Cultura, entendemos como sendo o momento de encontro, de diálogo entre um grupo de pessoas que têm objetivos comuns, no caso, os educadores: o de refletir sobre a sua práxis pedagógica ou outras vivências culturais e educacionais, visando uma auto(trans)formação e, conseqüentemente, uma melhoria nos processos de ensino-aprendizagem em qualquer que seja o espaço onde isso aconteça, seja na sala de aula ou em qualquer outro espaço do ambiente escolar. Nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, cada participante é convidado a “dizer a sua palavra”, sem constrangimento, sem obrigação nenhuma de fala, mas vai aos poucos se “soltando” e interagindo com o grupo a partir do momento em que se sentir a vontade para isso.

Os círculos dialógicos vêm ocorrendo nas escolas da rede pública estadual e municipal com o grupo de pesquisa “*Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire*” – UFSM, sob a coordenação do professor Dr. Celso Ilgo Henz, levando até as escolas a possibilidade de homens e mulheres “serem mais” Esses Círculos Dialógicos Investigativo-formativos têm como objetivo promover a auto(trans)formação dos sujeitos, que, ao reconhecerem a importância do encontro

com outro, se dispõem ao diálogo sem medo de exporem suas angústias, seus anseios e seus desafios. *A Professora Fé relatou: “os nossos encontros foram bem aproveitados, conversei com colegas e aprendi com eles”*. Assim sendo, compartilharam experiências, sonhos e aprendizagens ao longo de suas vivências como homens e mulheres que participam de uma sociedade que é, na maioria das vezes, cruel com aquele que se dispõe a fazer a diferença em busca de uma cidadania plena; para essa sociedade, quanto mais silenciados, menos críticos, mais submissos aos desmandos daqueles que dominam, melhor para o *status quo* vigente. Ao descrever os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, Henz (2014) salienta que:

[...]durante os encontros, refletimos e dialogamos com os educadores sobre si mesmos, suas práticas e sobre o contexto político-econômico-social no qual estão inseridos. Além disso, busca-se construir caminhos que possibilitem mudanças positivas à educação e à vida desses profissionais, contribuindo, desta forma, para o processo de humanização e cidadania na escola (p. 2).

Nesses Círculos Dialógicos Investigativo-formativos buscamos aprofundar as relações educador/educador e educador /educando, com a finalidade de que cada um e cada uma, enquanto profissionais e pessoas, possam melhorar suas vivências e refletir sobre sua prática docente. E que a partir disso se oportunize aos educandos uma aprendizagem séria e alegre, despertando neles a curiosidade e o “ser mais”. Henz (2014) nos reforça ainda que essas atividades nos Círculos Dialógicos se caracterizam

[...] enquanto entre-lugar de vivências, encontros, estudos, reflexões e mudanças, ganhando um forte viés de auto(trans)formação permanente e também de pesquisa; sempre optando por uma educação a serviço de uma vida mais bonita e digna para todos, com mais humanização e cidadania na escola e na sociedade. Nesta perspectiva, o objetivo geral é investigar e oportunizar a criação de processos de humanização e vivência de cidadania com os professores e acadêmicos da Educação Básica e Ensino Superior, visando identificar os seus limites, desafios e possibilidades (p. 2).

A reflexão se constrói de forma coletiva e dialógica entre os participantes do grupo, de maneira que mobilize a cada coautor a melhorar as suas ações e a renovar as suas práticas pedagógicas, buscando o entendimento dessas e mesmo das situações em que elas acontecem.

Para a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, seguimos os seguintes movimentos:

1. Investigação temática nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, onde cada sujeito coautor da pesquisa colocou uma palavra que mais traduzia a sua realidade de trabalho como educadores de Educação de Jovens e Adultos;
 2. Seleção das “palavras dobradiças”⁶ coletadas, para serem dialogadas em cada encontro com o grupo de educadores;
 3. Problematização das “palavras dobradiças” coletadas, debatidas nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, e movimento de ação-reflexão-ação e, conseqüentemente, de auto(trans)formação dos sujeitos envolvidos.
 4. Compartilhamento de situações e busca de alternativas onde os educadores assumiram atitudes e práxis educativas emancipatórias para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos.
- Isso pode ser vislumbrado na figura abaixo:

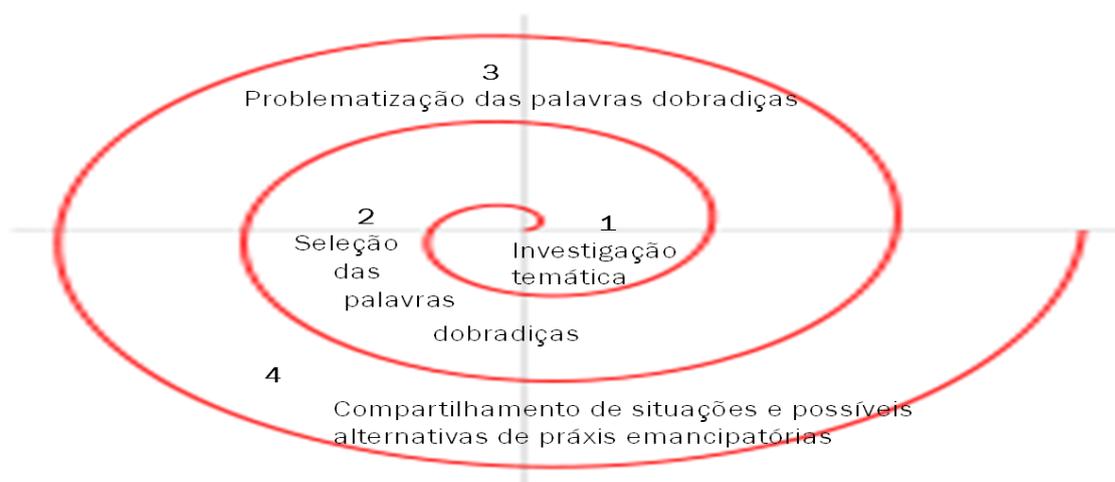


Figura 1 – Passos dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos

Fonte: elaborado pelo autor

A investigação foi realizada na Formação Permanente de Educadores de uma escola estadual da cidade focada na educação que valoriza os saberes de vida dos

⁶ Freire se referia a “palavras dobradiças” para aqueles temas não sugeridos, mas que eram fundamentais para o diálogo. Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 161.

educandos, como um desafio a ser trabalhado pelos educadores. Possibilitou a reflexão, a discussão sobre a viabilidade do projeto temático de acordo com o cotidiano dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, com suas dúvidas e com suas as incertezas. Na visão de Bortoni-Ricardo, a investigação facilitaria o “estudo e criaria um ambiente para que se realizasse um trabalho interdisciplinar, envolvendo várias áreas do conhecimento”. A mesma autora ainda afirma que “mais do que descrever, objetiva provocar mudanças no ambiente investigado, assumindo caráter hermenêutico e emancipatório” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 71).

O caráter hermenêutico da pesquisa nos auxiliou na interpretação das falas dos diálogos realizados pelos sujeitos coautores de uma forma contextualizada e reflexiva, partindo da sua realidade e das diferentes experiências do vivido pelos mesmos, dando um maior entendimento das questões impostas pela realidade.

Ghedin e Franco (2011) esclarecem que

[...] a perspectiva hermenêutica nos permite compreender e considerar integradamente as questões ideológicas, políticas e científicas, possibilitando-nos saber mais plenamente sua interdependência e influências mútuas desse complexo processo de construção do conhecimento científico em educação (p.129).

Sendo assim, a hermenêutica foi nos dando uma maior clareza para a compreensão do diálogo a partir dos horizontes vividos em uma fusão dos mesmos com os horizontes de compreensão dos interlocutores participantes dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, buscando entender como os sujeitos se veem *no* mundo e *com* o mundo frente às relações que são impostas a eles pelo cotidiano. Diante disso, durante os diálogos, o pesquisador deve ter um olhar mais apurado para as entrelinhas, a fim de não ficar apenas com o que é superficial.

Desse modo, o diálogo entre os participantes da pesquisa se manteve sempre aberto, a fim de que todos interpretassem a realidade com clareza e reflexão. O *Professor Coragem* comentou: “*eu penso uma formação assim, são mais dinâmicas, a gente conversa e resolve aqui na escola.*” Os educadores foram estimulados sempre a continuar a conversa na qual os sentidos foram constantemente reconstruídos e recriados, pois a realidade é sempre um horizonte exposto a novas descobertas e o conhecimento é algo a ser vislumbrado na infinitude das coisas e do ser no mundo e com o mundo.

Henz (2003) corrobora:

[...] o caráter dialógico e dialético, indispensável para uma racionalidade hermenêutica, traz maior radicalidade e subjetividade às pessoas e aos processos educacionais. Olhares mais profundos sobre a "tradição" e a "fusão de horizontes" poderão suscitar novas "flechas apontadoras" a serem seguidas, desafiando-nos a um confronto conosco mesmos(as), com a face e a alteridade dos(as) outros(as), com o mundo, com as diferentes opiniões, emoções, culturas e ideologias que interagem e orientam as diferentes práticas educativas. Ou seja, sentir, pensar e praticar hermenêuticamente os processos educacionais em que estamos inseridos conduz inexoravelmente a uma aproximação reflexiva e crítica da educação, assim como também a uma auto-crítica, descortinando novas interpretações, novas compreensões, novos sentidos e, quiçá, novas perspectivas, sonhos, projetos e ações (p. 96).

Assim, procuramos uma compreensão do contexto estudado tendo a sensibilidade de escuta, para que pudéssemos assim produzir reflexões e "olhares" sobre o seu estar no mundo e com o mundo. Interpretar e entender a realidade de cada participante coautor da pesquisa e, dessa forma, criar novas possibilidades de emancipação desses sujeitos que pela autocrítica fazem e refazem seus sonhos e tomam nas mãos a sua própria história.

2.4 No espaço escolar os sujeitos coautores da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na Escola Estadual Ensino Fundamental em Santa Maria /RS, mantida pelo Estado do Rio Grande do Sul e administrada pela 8ª Coordenadoria de Educação. A escola está inserida no centro da cidade de Santa Maria /RS. Atende o Ensino Fundamental em três turnos, sendo os anos iniciais do 1º ao 5º ano, os anos finais do 6º ao 9º ano e a Educação de Jovens e Adultos no noturno, o qual oferece a oportunidade aos educandos que não concluíram o Ensino Fundamental na dita "idade certa". A referida Escola possui um total de 553 (quinhentos e cinquenta e três) educandos distribuídos entre os três turnos, sendo que, desses, 61 (sessenta e um) pertencem à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por ser de uma zona central do município e ter um terminal de ônibus próximo, a escola recebe educandos de todas as áreas da cidade e com idades variadas. Nesse sentido, as turmas são bem heterogêneas. Os estudantes são trabalhadores jovens e adultos que, por um motivo ou outro, deixaram de estudar e só agora voltam aos estudos, ou ainda, jovens egressos do ensino regular que não encontram no diurno um ensino significativo.

2.5 “Espero encontrar aqui o melhor pra minha vida” (estudante de EJA)

Ao longo dos anos a educação de adultos, no Brasil, tem mudado radicalmente o seu perfil. Notamos isso, principalmente, nas últimas décadas, com a inclusão de jovens a partir dos 15 anos nessa modalidade de ensino. Houve um aumento bastante significativo desses jovens/adolescentes com suas peculiaridades, exigindo dos educadores um novo olhar para atender a essa demanda que chega à escola. Muitos deles possuem objetivos imediatos e, na maioria das vezes, não se importam com a coletividade e a emancipação. Arroyo (2004, p.352) explica que “[...] além de classificar os alunos(as) por seus rendimentos na aprendizagem, passamos a classificá-los pela sua conduta” (ARROYO, 2004, p. 352). Cada um desses jovens traz consigo um desejo, ou mesmo, um objetivo particular que passa a exigir dos educadores novos saberes necessários para corresponder ao que esse jovem/adolescente busca.

Freire (2011 a) corrobora com isso afirmando que

É nesse sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usaras mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (p. 57).

Então, trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos passa a exigir determinação, organização, planejamento, e, acima de tudo, respeito às diferenças, pois ajudar a preparar esse jovem e adolescente para conviver com o outro é muito complexo. Henz (2012, p. 91) afirma que: “aprendendo a falar umas com as outras, as pessoas aprendem também a reconhecer e a incorporar as diferentes visões de mundo presentes nas palavras e culturas [...]”.

Em geral, nas escolas de EJA, são apresentados estudantes que já passaram por uma experiência traumática no ensino regular, com o terrorismo de inúmeras reprovações e uma prática pedagógica totalmente desvinculada de sua realidade, sendo esse estudante caracterizado como o fracassado da vida escolar, ele próprio o causador do abandono de seus estudos. Contrapondo a isso, encontramos na EJA jovens, adolescentes e adultos que trabalham, ou estão à procura de trabalho,

desempregados, donas de casa, pais e mães que buscam nos estudos a realização de seus sonhos. Para Freire (2008a, p. 91) “sonhar não é apenas um ato político, mas também uma conotação da forma histórico social de estar sendo de mulheres e homens [...]”. Sonho de conseguir um emprego, de melhorar o seu desenvolvimento profissional, ou mesmo, pessoal com a elevação de sua autoestima. Para uma melhor compreensão da Educação de jovens e adultos apresentamos a seguir o perfil destes estudantes.

Quadro 1 – Perfil de estudantes jovens e adultos da escola pesquisada

Até 17 anos	De 18 a 24 anos	De 25 a30 anos	Mais de 30 anos
39 estudantes	15 estudantes	02 estudantes	05 estudantes
39 são solteiros	13 solteiros	02 são solteiros	0 são solteiros
03 tem filhos	6 tem filhos	2 não tem filhos	5 tem filhos
12 trabalham	36 trabalham	2 trabalham	5 trabalham
3 estão desempregados	12 estão desempregados	Todos não estão desempregados	Todos não estão desempregados
16 estão no T3	22 estão na T4	14 estão na T5	9 estão na T6

Fonte: elaborado pelo autor, 2014.

Os estudantes dessa modalidade, na referida escola, são, em sua maioria, jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, que estudam à noite porque precisam trabalhar para ajudar suas famílias ou porque, de alguma forma, foram “excluídos” da escola regular, por estarem fora da idade dita “normal” para frequentar a série. São também estudantes que não achavam significativos os conteúdos trabalhados, muitas vezes, de maneira totalmente tradicional no ensino regular e que buscam algo que considere a sua realidade e a sua subjetividade como pessoa capaz de fazer história e de, se necessário, modificá-la.

Essa modalidade tem sua organização curricular através de totalidades, sendo T3, T4, T5, T6, correspondendo ao 6º, 7º, 8º e 9º anos, e que contemplam as disciplinas da Base Nacional e parte diversificada dentro das grandes áreas do

conhecimento, a fim de oferecer ao educando uma formação mais integral e globalizada. A Escola Lócus da pesquisa, para atender a esses jovens e adultos, oferece uma proposta pedagógica diferenciada, buscando trabalhar com Projetos Temáticos semestrais, cujos temas são escolhidos pelo grupo de estudantes e educadores.

O grupo se reúne todas as quartas-feiras para desenvolver os Projetos em uma forma interdisciplinar, debatendo e discutindo entre eles sobre a construção do mesmo, o qual é desenvolvido paralelamente aos conteúdos programáticos da Escola, recomendados pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). Vale lembrarmos que a SEDUC mantém um controle dessa recomendação através dos planos de estudos que são encaminhados à 8ª Coordenadoria de Educação e avaliados pela sua equipe pedagógica.

Mesmo tendo esta recomendação, o grupo de educadores, juntamente com os educandos, optou por organizar os trabalhos pedagógicos com Projetos Temáticos, pois acredita que esta organização desperta o interesse e atenção dos educandos, principalmente se as temáticas dos Projetos partirem daquilo que os estudantes já sabem e gostariam de aprender. Isso exige do educando a consciência de sua situação *no* mundo e *com* o mundo, bem como uma nova postura frente a ele.

Percebemos assim que os Projetos Temáticos contribuem para que a escola seja mais aberta à realidade dos estudantes e da comunidade, capaz de escutar os seus anseios, discutir sobre eles e mostrar aos estudantes que é possível mudar essa realidade. Dessa forma, a escola e os educadores assumem-se como democráticos, respeitando a diversidade e valorizando os saberes de vida dos educandos.

A Escola possui, na modalidade EJA, um grupo de 08 (oito) educadores distribuídos nas disciplinas de Matemática, Geografia, História, Ciências, Português, Inglês, Educação Física, Arte e Ensino Religioso. Completam o quadro de profissionais a Vice-Diretora, 1 (um) Agente Educacional II, 2 (dois) de Infraestrutura e 1 (um) de Alimentação de estudantes.

2.6 “Aprendi a ser mais complacente e paciente com as dificuldades dos alunos” (Professora Sensível)

A configuração dos sujeitos da EJA, não apenas de educandos, mas também de educadores, é e sempre foi bastante complexa. Mas, na contemporaneidade, ela se organiza dentro de um sistema cada vez mais contraditório, pois se fala muito em emancipação e humanização em uma sociedade que se afirma como individualista, competitiva e excludente com aqueles que não se preparam para o mundo do mercado de trabalho. Para o educador não é diferente. Ele tem que lidar com uma escola cada vez mais heterogênea, onde a diversidade é uma constante. O próprio educador se vê em meio a uma realidade com circunstâncias muito complexas. A maioria dos educadores da EJA trabalha de 40 a 60 horas semanais com jornadas desgastantes, com casa, filhos, marido, esposa, responsabilidades que muitas vezes se entrelaçam gerando conflitos entre a sua vida pessoal e profissional.

Nóvoa (2009) salienta que

A importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação (p. 35).

Muitos educadores, por terem uma jornada intensa e desgastante, dispõem de pouco tempo para o planejamento, ou ainda para inovar-se, o que, para um educador de EJA, é essencial (não que para outras modalidades não o seja). Essa modalidade de educação exige do educador uma auto(trans)formação permanente, pois possui educandos com peculiaridades que requerem do educador saberes necessários para atender a especificidade desses sujeitos, principalmente, sensibilidades e saberes para trabalhar com as diferenças etárias.

Notamos ainda que a presença do educador nessa modalidade é justificada em razão de que ele espera encontrar no noturno uma forma de trabalho mais tranquila do que a do ensino diurno, pois este educador tem uma pesada jornada de trabalho. Ledo engano, o trabalho com educando de EJA exige tanto rigor e preparo quanto o do ensino regular. Além disso, o educador que atua com a EJA geralmente tem múltiplas responsabilidades, já que, na maioria das vezes, trabalha tanto no

ensino diurno como noturno. Isso faz com que suas funções sejam pouco produtivas no seu trabalho, visto que, ao chegar à escola, já está cansado da longa jornada cumprida.

O educador de EJA é desafiado a buscar uma qualificação permanente para desenvolver ações pedagógicas que atendam às necessidades desses jovens e adultos a partir de suas experiências socioculturais; ou seja, estabelecer um aprendizado tendo por base a realidade do educando. Para que isso se efetive precisa conhecer quem são esses educandos, como vivem e como se expressam perante o mundo.

Freire (2011a) faz a seguinte afirmação:

Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, por que crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica. Ao pensar sobre o dever que tenho como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado (p. 63).

Dessa forma, ser educador de EJA exige uma constante reflexão sobre os *quefazer*s pedagógicos, procurando novas alternativas para organizar seus trabalhos escolares, bem como uma autoavaliação, a fim de descobrir-se, de abrir-se para o novo. Uma avaliação crítica em que o educador, aos poucos, possa ir desvelando as qualidades necessárias para atender a esse público que vem estudar na EJA, tão cheio de estereótipos que lhes foram imputados ao longo de seu processo educacional e que, ainda hoje, ao chegar à escola, segue rotulado como aquele que não aprende, como o “deserdado” do sistema educacional. O quadro a seguir nos traz uma visão das características destes educadores.

Quadro 2 – Características do perfil de educadores da EJA

Idade	04 Educadores tem entre 31 e 40 anos, 1 tem entre 41 e 50 anos, 02 tem entre 51 e 60 anos e 01 tem mais de 60 anos.
Tempo de experiência em EJA	04 Educadores trabalham até 05 anos na EJA, 03 trabalham de 05 à 09 anos e apenas 01 trabalha há mais de 10 anos.
Carga Horária	01 Educador trabalha apenas à noite, 03 trabalham manhã e noite, 01 tarde e noite e 03 manhã, tarde e noite.
Com quem costumam conversar	04 responderam com a família durante o lazer e todos responderam também que conversam com os colegas nos intervalos dos períodos de aula.
Moradia	Do total dos 08 educadores da EJA entrevistados, apenas 01 mora na comunidade em que atua e outros 07 não moram.

Fonte: elaborado pelo autor, 2014.

Os educadores da Educação de Jovens e Adultos da escola pesquisada, sujeitos coautores desta pesquisa, em sua maioria, têm entre 31 e 40 anos, sendo também bastante novos na docência desta modalidade, tanto que 4 trabalham há 5 anos e apenas 3 trabalham na EJA de 5 a 9 anos.

Um fato bastante relevante, e que foi notado durante os primeiros diálogos com os educadores desta escola é que todos têm uma imensa vontade de mudança, de querer “ser mais”, esforçam-se no preparo e ou no planejamento de seus trabalhos e, durante esses planejamentos, encontraram nos Projetos Temáticos uma nova forma de atender aos educandos da escola. Educandos estes, cada um e cada uma com suas histórias de vida, que, esperançosos para uma vida mais digna, retornam para EJA com o intuito de continuar seus estudos e melhorar suas condições de vida.

No quadro a seguir são apresentados os professores coautores da pesquisa, cujos nomes fictícios foram escolhidos durante a realização da dinâmica “Ilha dos sentimentos” aplicada nos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, no qual cada um e cada uma optaram por um sentimento que mais lhes representavam.

Quadro 3 – Professores Coautores da pesquisa

<i>Professor</i>	<i>Formação Inicial</i>	<i>Tempo de Magistério</i>	<i>Tempo na EJA</i>
<i>Paciência</i>	Matemática	24	8
<i>Fé</i>	Ed Física	13	8
<i>Esperança</i>	Inglês	17	4
<i>Gratidão</i>	Arte	8	5
<i>Coragem</i>	História	12	6
<i>Sensível</i>	Ciências	41	4
<i>Alegria</i>	Português	2	2

Fonte: Elaborado pelo autor

Sendo assim, para melhor compreendermos esses sujeitos que estão inseridos na Educação de Jovens e Adultos, é preciso que conheçamos um pouco da trajetória histórica da educação dessa modalidade de ensino no Brasil. Pois, hoje muito se fala sobre esses educandos, e conhecer o caminho percorrido, as políticas públicas colocadas é extremamente necessário e principalmente o “olhar” como é visto, que na maioria das vezes foi de descaso com educação humanitária, mas com uma visão de preparo de mão de obra barata para o mercado.

CAP 3 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NA MARCHA HISTÓRICA, O CAMINHO DE HOMENS E MULHERES PELO DIREITO DE SER “GENTE”

Escolhemos este título para o capítulo que aqui apresentamos buscando representar o caminho trilhado pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil ao longo da história. Caminho esse que mobiliza a sociedade com a preocupação de que ela precisa de melhorias que atendam realmente a todos aqueles que foram excluídos do processo escolar. Marcha histórica no sentido de luta por uma escola que receba esses jovens/adolescentes e adultos que foram ficando à margem do processo educacional. Marcha essa esperançosa, sem medo do risco, da ousadia, da criatividade. Freire (2008b) ressalta que esse tipo de escola “[...] que marcha, que não tem medo do risco, por isso recusa o imobilismo. A escola que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se advinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida” (p. 63).

3.1 O percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos

A denominação “Educação de Jovens e Adultos” é bastante recente no cenário da educação brasileira. É uma modalidade de ensino que compreende, ao longo dos anos, várias experiências, desde formais até não formais de práticas de escolarização. No entanto, foi preocupação desde a chegada do colonizador europeu com a introdução do ensino jesuítico em 1549, estando centrada no ensino de crianças e também de adultos, com o intuito de catequizar o nativo para convertê-lo à fé católica e de expandir o catolicismo freado pela Reforma Protestante que surgiu na Europa. Isso tudo em acordo com o que apregoavam os “soldados de cristo”, como assim se intitulavam os padres da Companhia de Jesus enviados à América. Dessa forma, é preciso que reflitamos sobre o processo de aculturação iniciado, nessa época, pela elite europeia que impôs aos donos da terra uma nova cultura, crença, língua, bem como outra visão de mundo e de pessoa.

De acordo com Henz (2012)

Por muito tempo, durante a era colonial, o ensino estava exclusivamente nas mãos dos jesuítas e era destinado às minorias aristocráticas, que serviam da ilustração dada pela escola para preparar melhor seus filhos para os cargos políticos administrativos mais altos. A classe trabalhadora ficava praticamente à margem do ensino escolarizado. Isto porque, para a classe trabalhadora, o ensino era considerado sem utilidade prática, uma vez que a agricultura rudimentar e o trabalho escravo dispensavam uma mão de obra mais preparada (p. 72).

Percebemos que, desde a época Colonial com o ensino jesuítico, passando pelo período Imperial, a educação estava voltada para a minoria aristocrática. A classe trabalhadora jovem e adulta ficou sempre à margem do processo, e junto com ela o indígena e o africano subordinados à cultura das elites.

Nesse sentido, assim como hoje, as aulas noturnas eram para os trabalhadores que não tiveram oportunidades de estudo ou precisaram interrompê-lo em razão da necessidade de trabalho, ficando excluídos do processo educacional. Notamos, no período Imperial, o surgimento de uma elite mineradora burguesa em ascensão que precisava passar sua ideologia de classe dominante para os menos favorecidos, reprimindo-os e explorando sua mão-de-obra sem dar-lhes oportunidades de se humanizarem, de dialogarem, de libertarem-se de suas condições alienantes de excluídos e dominados. Isso os deixava também à margem da escola, desprovidos de conhecimento, da formação, do encontro com o outro que esse ambiente proporciona.

Romanelli (2009) afirma que:

Parte da população que então procurava a escola já não era apenas a pertencente à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos se somava a pequena camada intermediária, que, desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Desde muito antes, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político. Era compreensível, portanto, que, desprovida de terras, fosse para o título que essa pequena burguesia iria apelar, a fim de firmar-se como classe e assegurar-se o status a que aspirava (p. 37).

Ainda nos tempos do Império, surge a reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, que aponta para a necessidade de multiplicar o ensino primário noturno impondo a obrigatoriedade do ensino, mas este cada vez mais, classista, fragmentado e celetista.

Por longo tempo, desde o final do Império até os primeiros anos da República Brasileira, a educação dos jovens e adultos foi definida como a educação dos milhares de homens e mulheres sem voz, dos silenciados, mas com uma força de trabalho que precisava ser alfabetizada para dominar o sistema de produção no capitalismo vigente.

As escolas noturnas no Brasil só se expandiram com as grandes mudanças ocorridas na sociedade brasileira nas décadas de 1940 a 1950 do século XX. Houve, nesse período, um rápido processo industrial e de explosão demográfica urbana, consolidando o modelo urbano industrial de sociedade. Esse desenvolvimento industrial propiciou a exclusão social das classes menos favorecidas, tendo por base o modelo de comportamento das elites dos países centrais capitalistas que não se importaram com a educação da população dos países periféricos.

Em 1945, devido aos elevados índices de analfabetismo, entrou em vigor o Fundo Nacional do Ensino Primário, cujos recursos foram destinados ao Ensino Supletivo de Adolescentes e Adultos. A preocupação com esse seguimento, por muitos anos, não passou de poucos investimentos e de despreocupação com a parcela da população menos favorecida, que, desprovida de igual condições, ficou impedida de “ser mais” (FREIRE, 2011a, p. 40), de ser gente.

Na década de 1950 lançaram-se várias campanhas de alfabetização. A primeira foi a Campanha de Alfabetização de Adultos, logo depois, em 1952, a Campanha de Educação Rural e, mais para o final da década, em 1958, a II Campanha de Erradicação do Analfabetismo, sendo que ambas não tiveram uma vida muito longa e pouco se observou de ações positivas que realmente ocasionassem mudanças.

Sobre os recursos destinados a esse período, o Parecer do Conselho Nacional de Educação 11/2000 descreve que “[...] a importância corresponde a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde” (BRASIL, 2000, p. 19).

Em 1958, ocorreu, no Rio de Janeiro, o Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde foi possível notar a preocupação dos educadores que focalizaram os debates nos direitos dos adultos à educação e, também, na qualidade das práticas desenvolvidas para a formação do cidadão. Destacamos aqui o progresso da alfabetização de adultos, implantado por Paulo Freire, o qual trouxe

a ideia de reflexão sobre o vivido e de necessidade de conhecimento crítico da realidade, estendendo-se até o início da década de 60. Essa experiência inovadora pensava em uma proposta de educação não para o educando, mas com o educando, a partir de sua leitura de mundo, em que este era convidado a “dizer a sua palavra”.

Citamos também como exemplos de iniciativas os programas do MEB – Movimento De Educação de Base, do Movimento de Cultura Popular do Recife, dos Centros Populares de Cultura União dos Estudantes, assim como a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria de Educação de Natal. Todos eles se inspiravam na proposta epistemológica de Paulo Freire, que entendia a alfabetização como processos de leitura de mundo e leitura da palavra, com processos de reflexão crítica sobre a realidade que condiciona e aliena as pessoas, impedindo-as de “ser mais”. Assim, alfabetização significava conscientização, capacitando homens e mulheres para “dizerem sua palavra” e tomarem nas mãos as suas próprias histórias, a se emanciparem.

Apesar dos grandes avanços ocorridos na área de alfabetização de adultos, o Golpe Militar de 1964 interrompeu esse processo inovador e crítico. Muitas experiências de alfabetização, aos poucos, foram regredindo ou, até mesmo, desaparecendo, devido ao forte aparato ideológico e repressor da Ditadura Militar que puniu com mão de ferro todos aqueles que ousaram mobilizar as massas contra os silenciamentos⁷. Nesse período, inúmeras pessoas desapareceram e outros “tantos” pediram exílio para outros países, mas nunca deixando de sonhar com a utopia de uma outra sociedade e um outro mundo possível.

Há um retorno da educação para o controle das pessoas e o Governo Militar cria, a partir de 1969, o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que mesmo trabalhando com alfabetização de adultos tinha um rígido controle federal em que as pessoas eram identificadas como um “ser vazio”, um sujeito a ser socializado. Somada ao Mobreal, a LDB 5692/71 define a organização do Ensino Supletivo que se aproximou da proposta educativa da Educação Básica.

De acordo com Ghiraldelli Jr (1994)

⁷ Silenciamento - Proibir o homem de dizer a sua palavra é proibi-lo de se tornar homem, censurar o homem a dizer a sua palavra é escravizá-lo nas grades da cultura do silêncio. STREK, Danilo, REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 371.

A Ditadura Militar, sob o vácuo deixado pela destruição das entidades que incitavam os movimentos de educação popular, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL que, para se fazer passar por eficaz, chegou mesmo a dizer que poderia utilizar-se do “Método Paulo freire desideologizado”. Evidentemente, isso era um absurdo, dado que o método Paulo Freire autêntico não poderia conviver com uma educação que não conscientizasse a partir da constatação e denuncia do modelo econômico concentrador de renda que, de fato atingiu duramente a clientela do MOBRAL (p. 70).

A experiência de alfabetização pelo Mobral permaneceu até sua extinção em 1985, e foi substituída pela Fundação Educar, que previa escolarização aos excluídos da escola. Muitos grupos de Educação Popular que haviam desaparecido, ou mesmo regredido com seu trabalho, voltaram a atuar por meio de convênio com a Fundação. Haddad e Di Pierro (2000a) afirmam sobre a Fundação Educar que

As práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também nos programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos (p. 120).

A educação de jovens e adultos se fortaleceu com a Constituição Federal de 1988 que responsabilizou o Estado pela a Educação de Jovens e Adultos – EJA, tornando essa oferta de ensino obrigatória e gratuita, que antes era apenas para crianças. Nessa Constituição verifica-se a clareza em relação aos objetivos e os princípios destinados aos jovens e adultos que a ela não tiveram acesso em “idade própria”.

Durante o Governo do ex-presidente Collor de Melo (1990-1992), a Educação de Jovens e Adultos sofreu uma profunda estagnação e derrota com as mudanças políticas ocorridas em seu governo. A Fundação Educar foi extinta e em substituição o Governo Federal criou o PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, o qual nem mesmo chegou a entrar em vigor. Nesse mesmo Governo, o ministro de Educação, José Goldenberg, fez a seguinte declaração: “[...] Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem” (CIAVATTA;TIRIBA, 2011, p. 77). Isso fez com que ocorresse um total desinteresse com a Educação de Jovens e Adultos verificado nos anos seguintes durante a década de 1990.

Ao findar a década de 1990, o atendimento a essa modalidade continuava sendo descontínuo e diversificado. Existiam ações tanto na esfera pública quanto na privada. As ações públicas estavam vinculadas ao Ministério da Educação (junto às secretarias estaduais e municipais). Foram lançadas ainda ações junto ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (Pronera⁸), ao Ministério do Trabalho e Emprego (Planfor⁹) e a Casa Civil da Presidência da República/Conselho da Comunidade Solidária (PAS¹⁰). No âmbito da sociedade civil as iniciativas estiveram vinculadas as empresas (Sistema S¹¹, por exemplo), ao Movimento Sindical e as demais representações de trabalhadores desenvolvidas pelo Movimento dos Sem-Terra, bem como as ONGS e ações das Universidades.

A Educação de Jovens e Adultos “ampliada”, dessa forma continuou ainda fragmentada, heterogênea e voltada principalmente à empregabilidade, ou seja, ao mercado de trabalho. Sobre essa situação a professora *Sensível* corrobora “*me preocupava, tinha todo o tipo de gentes, novos, adultos, velhos e salas bem cheias, mas muitos desistiam no caminho, talvez por cansaço, eu acho, pois não é fácil*”. Isso é reforçado pelo princípio da submissão, opressão do capital e ênfase na mais valia; ou tu trabalha ou está fora da sociedade. O ser humano tem validade por aquilo que possui enquanto bens materiais, obrigado à produção e ao consumo frenético. Há nesse período ainda, um grande retrocesso no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso¹². Neste governo foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, a qual fez referência sobre a Educação de Jovens e Adultos, resgatando pontos importantes que estimularam a elaboração de propostas visando a promoção de igualdade para o acesso e

⁸ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi criado em 1998 para ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

⁹ Plano de qualificação profissional elaborado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho criado em 1995 e financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT.

¹⁰ O Programa de Alfabetização Solidária, associava recursos federais aos da filantropia empresarial e colaboração de instituições de ensino superior para uma campanha de alfabetização direcionada aos municípios com maiores índices de analfabetismo. Di Pierro, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas.**

¹¹ Rede formada pelo Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional Comercial (SENAC) e Serviço Nacional Rural (SENAR), entre outros. Di Pierro, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas.**

¹² Fernando Henrique Cardoso é reeleito para o seu segundo mandato de 1999 a 2002.

permanência do jovem e adulto na escola. Essa Lei adotou concepções que apontaram para a valorização das práticas e experiências extraclasse e das relações mais humanas com os educandos.

Percebemos, na entrada do novo milênio, um compromisso com a educação do jovem e do adulto em que muitos desafios foram apresentados para essa modalidade, tendo como exemplo: em nível internacional, a Declaração de Hamburgo – Alemanha /2003, que estabelece a vinculação da educação de jovens e adultos com o desenvolvimento sustentado e equitativo da humanidade; em nível federal, o Parecer do Conselho de Educação Básica 11/2000, o qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nesses compromissos apresentados o Parecer nº 11/2000 propõe que:

[...] a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2000. p. 5).

Neste Parecer, a EJA é compreendida como uma “dívida social” que precisa ser reparada, e que aqueles que não tiveram acesso a educação escolar e nem sofram preconceito por estar fora dela no tempo “dito certo” [...] a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto. (Parecer 11/2000). O Parecer aponta ainda para funções próprias da EJA que são: função reparadora (oportunidade concreta da presença de jovens e adultos na escola), função equalizadora (necessidade de mais vagas para novos alunos e alunas com uma nova oportunidade), função permanente (atualização de conhecimentos para toda a vida) e função qualificadora (promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas e idades).

Mesmo com os avanços oferecidos com este Parecer ao entrar o século XXI a EJA permaneceu marcada pela descontinuidade e pela falta de compromisso com essa modalidade. Muitos ainda continuaram e continuam sem acesso às novas tecnologias e a refletir sobre as novas estruturas do trabalho que lhes exigem a qualificação maior.

Na atualidade brasileira, a partir de 2003, houve inúmeras ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, embora muito daquilo que foi feito no século anterior ainda não tenha sido superado, pois muitas dessas ofertas continuaram sendo fragmentadas e o processo de aligeiramento continuou (provas de suplência para a conclusão do Ensino Fundamental e provas do Exame Nacional do Ensino Médio para quem ainda não havia concluído, dando o direito de conclusão). No entanto, houve algumas exceções como a inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), material didático para trabalhar na EJA que possibilitou a aquisição do livro didático por meio do Programa do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA).

O histórico da política para Educação de Jovens e Adultos esteve, na maioria dos casos, vinculado à preocupação com a elevação da escolaridade ou da educação profissional. Os programas que mais se destacam hoje são o Programa Brasil Alfabetizado (PBA)¹³, o Programa nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem)¹⁴ e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)¹⁵. Desde o governo federal na época destes programas (2003) até o presente momento, com a presidente atual, estes programas têm sido mantidos e outros são criados como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)¹⁶.

¹³ Criado em 2003 é uma ação voltada para o curso de alfabetização de jovens e adultos consistia no estabelecimento de convênios com o Ministério da Educação, sob forma de credenciamento de projetos tanto de entidades públicas como instituições da sociedade civil, com iguais condições de acesso aos recursos. Ciavatta, Maria. Tiriba, Lia. Trabalho e educação de jovens e adultos. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

¹⁴ Criado em 2005, consiste em uma ação voltada à conclusão e certificação do ensino fundamental articulada a formação profissional inicial para pessoas de 18 a 29 anos. Ciavatta, Maria. Tiriba, Lia. Trabalho e educação de jovens e adultos. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

¹⁵ Criado em 2005, em sua primeira versão voltava-se para a oferta de EJA sob a forma de ensino médio integrado somente nas instituições da rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Pelo Decreto nº 5840 de 2006 passa a abranger toda a educação básica e amplia para a participação dos sistemas de ensino municipais, estaduais e Sistema S (Senai, SENAC, Senar). Ciavatta, Maria. Tiriba, Lia. Trabalho e educação de jovens e adultos. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

¹⁶ Criado em 2011, busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. São ofertados de forma gratuita por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica. Também são ofertantes as instituições do Sistema S, como o SENAI, SENAT, SENAC e SENAR. <http://pronatec.mec.gov.br/>. Acessado em 01/07/2015

Podemos observar que muito tem sido feito para minimizar as falhas com essa modalidade, porém esses programas ainda não atingem a todos. O que se verifica é que a EJA vem aos poucos se configurando como espaço de vivências e de aprendizagens, tentando se constituir, num local de prática e reflexão. Mas precisa muito para que se estabeleça um compromisso por parte das políticas públicas, a fim de que estas assegurem o direito à educação tanto do jovem como do adulto, não apenas com governantes, mas com educadores comprometidos com o *quefazer* escolar. A professora Sensível relata “*depois que conheci a EJA, com novos conteúdos, olhar diferenciado, tive um outro jeito de dialogar com os alunos*”. É preciso educadores comprometidos com esses educandos, pois a EJA deve ser um “lugar de gente”, em que se valorize o diálogo e a escuta, e que cada um e uma possam “dizer a sua palavra”, respeitando seu jeito de ler o mundo. Pensando na escola como “lugar de gente”, acreditamos que é preciso compreender um pouco desses sujeitos que fazem parte dela, educadores e educandos, e isso se torna possível através do diálogo amoroso e afetivo, possibilitando a reflexão e o reconhecimento e valorização de todos. Dessa forma, vamos tomando conhecimento dos anseios e dos sonhos de cada um e cada uma.

3.2 Educação de Jovens e Adultos e sua Leitura de Mundo

Segundo Paulo Freire (1989, p. 11) “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Entendemos com isso que o educando criança, jovem ou adulto antes mesmo de ser alfabetizado já faz uma leitura de seu mundo, do que está a sua volta, seja através de símbolos seja através de alegorias. Fazer a leitura de mundo é refletir sobre o processo educacional brasileiro, cheio de percalços e de contradições, onde a situação do povo a realidade vivida por eles pouco teve de importância no desenrolar da história.

O processo educacional brasileiro sempre foi pensado e idealizado pela cultura dominante que pensou homens e mulheres das classes populares, capazes apenas para o trabalho, para a força bruta, desumana, desigual. A igualdade entre todos os seres humanos é uma das premissas da educação freireana, a qual salienta que a nossa relação com o mundo não é, mas está sendo. Por isso a nossa

constante necessidade de aprender mais (FREIRE, 2011). Isso não é pra nós um privilégio onde poucos têm essa capacidade, mas que faz parte da natureza humana conhecer e refletir sobre a nossa realidade. Estando relacionados com o mundo e com os outros, homens e mulheres vão se conhecendo e construindo o conhecimento a partir da sua realidade. Assim, quando Freire nos diz que a "leitura de mundo precede a leitura da palavra" deixa a nós o entendimento de que primeiro conhecemos o mundo em que vivemos, a nossa família, os nossos amigos... e que depois aos poucos, ao iniciar o processo de escolarização, vamos relacionando o mundo com as palavras.

Freire & Shor (1986) nos faz o seguinte comentário:

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavra 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 (p. 85).

As nossas escolas ainda insistem teimosamente em apenas passar conteúdos fora da realidade dos educandos e sem significados para eles. Por isso a necessidade de uma abordagem de conhecimentos relacionados ao cotidiano e que favoreçam a escolarização com a construção coletiva dos trabalhos. De acordo com a professora Alegria, *"Ao conversar fui me inteirando que para trabalhar com a EJA precisava ser mais atenciosa no que diz respeito ao afeto, conteúdos mais resumidos, cobrança não tão rígidas"*. É preciso que os conhecimentos sejam organizados a partir da leitura de mundo dos educandos. Conhecimento esse que precisa ser revisto dentro do espaço escolar, para que se construam ações concretas a partir dos saberes de vida dos educandos, melhorando sua qualidade de vida e de interação com o outro. Isso para que ambos, em uma ajuda mútua e a partir de suas reais necessidades, possam transformar a sociedade. Percebemos que o grande desafio hoje para a formação permanente de educadores é criar alternativas de trabalho que levem em consideração a leitura de mundo de jovens e adultos e que esses se apropriem do conhecimento tornando-o mais significativos, alegres e prazeroso dentro da realidade do educando.

CAP 4 – PROJETOS TEMÁTICOS: EDUCADORES E EDUCANDOS COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS

Trabalhar com projetos temáticos não é uma forma nova de organizar os trabalhos pedagógicos. Essa forma de trabalho surgiu no início do século XX com o norte-americano John Dewey e com outros representantes da Pedagogia Ativa. Dewey, em 1897, já afirmava que “a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente – tão real e vital para o educando como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio”. Essas já eram questões de debate para a concepção de uma educação “que fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança” (GADOTTI, 1993, p. 142).

No Brasil o movimento escolanovista de 1932, com os Pioneiros da Educação¹⁷, levantou a ideia de uma crítica à pedagogia tradicional, em que a obediência e submissão eram um obstáculo ao desenvolvimento do indivíduo, uma vez que esta não ensinava a pensar, mas a copiar e repetir aquilo que era repassado. Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação no Brasil, abre-se o caminho para uma educação mais humana, que respeitasse a concepção de mundo dos educandos, assim como seus saberes de experiência¹⁸. Sobre a Escola Nova, Paulo Freire afirma que ela “não foi um mal em si, como sustentam alguns educadores “conteúdistas”. Ela representou, na história das ideias e práticas pedagógicas, um considerável avanço” (apud GADOTTI, 1993, p. 148).

A organização dos trabalhos por projetos, aqui mencionada, significa uma postura pedagógica que o educador vai tomar a fim de que, na formação do sujeito, este seja capaz da autocrítica, da participação, da reflexão e da autonomia. O educador, ao trabalhar com projetos, poderá despertar nos educandos as qualidades que são necessárias para sua formação integral, bem como auxiliar nas tomadas de consciência dos valores necessários para a convivência com o outro. Nessa

¹⁷ Pioneiros da Educação Movimento pela educação ocorrida no Brasil em 1932 que traz em sua essência a crítica à escola tradicional.

¹⁸ Trata-se dos saberes e experiências feitos que são elaborados na experiência existencial, na dialógica da prática de vida comunitárias em que estão inseridos, no circuito dialógico “homens e mulheres no mundo”. (STREK, Danilo, REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 367).

dinâmica de trabalho, educadores e educandos buscam o mesmo propósito que é a construção compartilhada do conhecimento, permeada por uma convivência saudável nas relações interpessoais.

Hernandes e Ventura (1998) salientam sobre a organização dos trabalhos por projetos:

É importante constatar que a informação necessária para construir os projetos não está determinada de antemão, nem depende do educador ou do livro texto, está sim em função do que cada aluno já sabe sobre o tema e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola (p. 64).

Diante disso, percebemos a necessidade de pensar na cotidianidade dos educandos, pois ainda encontramos, em pleno século XXI, uma escola com uma educação compartimentada e distanciada da realidade e das transformações que vêm ocorrendo no mundo e na vida dos educandos. As escolas ainda não trabalham com e sobre a vida dos educandos, tampouco para a autonomia e para a construção da cidadania, deixando para um segundo plano os saberes de vida do educando. O educador Coragem nas suas falas diz que *“a importância em trabalhar com projetos está em abrir horizontes para que o aluno respire, já que vivemos em um mundo informatizado e imediatista”* Isto demonstra os desafios que os educadores e a escola precisam para trabalhar a partir desses saberes de vida e assim apostar na capacidade de cada um e cada uma resgatar sua autoestima e confiança de aprender e de buscar “ser mais”.

Sob esse prisma, concordamos com Freire (2011a) quando afirma:

Não é possível o respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (p. 62).

No mundo contemporâneo, precisamos rever as práticas escolares, com vistas a tornar os conhecimentos mais significativos para os educandos, buscando uma identidade de escola. Urge que essas instituições deixem de trabalhar a partir da prática autoritária, que vêm se mantendo através do medo, do terrorismo e da reprovação. Esse tipo de escola termina destruindo a autoestima e a curiosidade do educando. Sobre isso, Freire (2011b, p. 81) salienta que “só existe saber na

invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo e com os outros. Busca esperançosa também”.

Em meio a isso, os educadores possuem um grande desafio de buscar alternativas diferenciadas, visando proporcionar aos educandos o prazer e a alegria de estar na escola. Isso porque uma escola pode ser feliz e séria ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, a alternativa de trabalhar com Projetos pode mobilizar o educando, resgatando nele a alegria de estar na escola. De acordo com Antunes (2012, p. 132), os projetos também podem ser “[...] usados para explorar conceitos e conteúdos; os projetos se prestam também a programas de serviços comunitários, campanhas de solidariedade [...] e uma infinidade de outras atividades extracurriculares”.

Pensando nisso, acreditamos que o Trabalho com Projetos vem a contribuir com a vida dos jovens e adultos em nossa sociedade em constante transformação, a qual necessita de pessoas criativas e engajadas em busca de um futuro melhor, de respeito às diferenças. Sobre isso a professora *Gratidão* comentou que: “os trabalhos com projetos é importante porque o aluno é desafiado a construir o conhecimento junto com o professor e com seus colegas num clima de respeito as diferenças que surgirem”. Nestes encontros essas pessoas podem contribuir com o desenvolvimento crítico envolvendo educador e educandos pelo trabalho em conjunto, dialogando na tentativa de soluções para uma sociedade mais justa, fraterna e mais humana.

Nogueira (2008) salienta que os projetos podem ser pensados ainda

[...] como estratégias facilitadoras do trabalho voltado à globalização, ou seja, aquele que leve o aluno a enxergar relações além das disciplinas de tal forma a interpretar o mundo, a realidade e a sociedade na qual está inserido (p. 55).

Diante disso, podemos afirmar que o trabalho com projetos não é apenas uma técnica atraente, ou mesmo, uma dinâmica que facilita o trabalho na escola. Configura-se em muito mais do que isso, pois demanda tempo, vontade de se trabalhar de forma interdisciplinar, compartilhando saberes entre todos os envolvidos no processo, educadores e educandos, para assim (re)construir conhecimentos de

forma amorosa, solidária, partindo da “leitura de mundo”¹⁹ dos estudantes para chegar à leitura da palavra.

4.1 O trabalho com projetos temáticos na escola pesquisada

Ao longo dos anos de trabalho na Educação de Jovens e Adultos os educadores, da escola *lócus* da pesquisa, começaram as discussões a partir da ideia de que o educando é um ser que, ao retomar os seus estudos, já tem uma bagagem de conhecimentos que deve ser levada em consideração, e, por isso, a necessidade de um trabalho com o educando e não para o educando.

Diante disso, o grupo de educadores revelou que, no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, sempre houve uma inquietação sobre como planejar as aulas, de maneira que fossem valorizados e inseridos, no cotidiano da escola, os saberes de vida dos educandos. Por essa razão, esse mesmo grupo de educadores passou a planejar suas atividades escolares através de Projetos Temáticos semestrais que pudessem mobilizar os educandos a “serem mais”. *A professora Fé declarou que: “a EJA é uma forma de superação, tanto do aluno como do professor, a gente tem que buscar forma de motivar eles para que não desistam”*. Porém, essa mobilização não se mostrou tão fácil assim, pois muitos dos jovens adolescentes e adultos que frequentam essa modalidade de ensino se encontram desmotivados e com pouco interesse pelos estudos por não encontrarem sentido entre o que veem nas escolas e a sua realidade.

Quando buscamos prezar pela formação humana nas escolas, o direito à educação perpassa a ideia de educação tradicional. Educação na lógica da formação humana é ter direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à identidade, ao desenvolvimento pleno como seres humanos que somos (ARROYO, 2000, p. 53). A partir dessa compreensão, a ideia de educação conteudista, em que o sujeito recebe uma carga de informações e não as processa, não as contextualiza, se quebra; e a escola passa a trilhar novos caminhos, em que

¹⁹ A leitura do mundo e da palavra é, em Freire, direito subjetivo, pois dominando signos e sentidos, nos humanizamos, acessando mediações de poder e cidadania. STREK, Danilo, REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 238.

os sujeitos se respeitam entre si e com os outros, passando a reconstruir sua história e a “estarem no mundo” e agirem sobre ele.

De acordo com Henz (2007):

[...] muitas de nossas escolas foram “esvaziadas” da genteidade dos(as) educandos(as); todos parecem estar ali somente em função da “transmissão dos conhecimentos científicos”; esquecendo que a escola é um lugar de gente (Freire). Lembremos: não nascemos “homens” e ou “mulheres”; precisamos aprender a ser gente. Então, educar é humanizar: é ensinar-aprender a genteidade. Mais do que pelas teorias e conceitos; aprendemos a humanização convivendo, dialogando, cooperando, envolvendo-nos em processos de ensino-aprendizagem em que cada um(a) – educando(a) e educador(a) – possa dizer a sua palavra na inteireza de seu corpo consciente (p. 161).

As pessoas é que são o centro da escola, pois são a razão de ser da educação aí desenvolvida. Cada um vem para a escola para realizar sonhos, encontrar aquilo que almeja e pretende para seu futuro, para a sua vida ganhar mais boniteza. Por isso a necessidade de uma práxis educativa mais humanizadora, mas preocupada com a “genteidade”. Para isso, não podemos temer revelar o humano como educador, “gostando de ser gente”, sabendo-se condicionado, mas não determinado, tomando nas mãos a vida e a história – e dentro delas a *práxis* educativa – como possibilidade de novas (re)construções em nós mesmos e na realidade, sempre com os outros (HENZ, 2007).

Diante disso, precisamos encontrar formas de diálogo, na escola e na sala de aula, que possam contribuir para o crescimento e envolvimento dos sujeitos no processo educativo, de maneira que estes possam ser cidadãos atuantes e participativos na sociedade. . *A professora Alegria salienta que “percebe as conquistas e os avanços quando o educando consegue interagir com sua realidade dentro da sala de aula levando para sua vida”*. Por isso a necessidade de um ensinar e aprender mais próximo da realidade dos educandos, que venha ao encontro das suas reais necessidades e que tenha um significado dentro e fora dos muros da escola.

Nesse sentido, pensamos uma modalidade da Educação de Jovens e Adultos flexível, dinâmica e adaptada às diversas situações vivenciadas pelos estudantes. Por isso, a educação precisa ser seguidamente discutida entre todos os educadores interdisciplinarmente, tendo como premissa o diálogo, o afeto e a interação entre educadores e educandos. Assim, o encontro com o outro e a convivência com a diversidade são de extrema importância. Freire (1979) esclarece que:

É no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima de transição. O antidiálogo, que implica uma relação de A sobre B é o oposto a tudo isso. É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso; arrogante; autossuficiente. Quebra-se aquela relação de “empatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por isso tudo o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. Precisamos de uma pedagogia da comunicação do qual pudéssemos vencer o desamor do antidiálogo (p. 69).

Nesta perspectiva de viver uma pedagogia da comunicação e diante das especificidades apresentadas pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos é que a escola pesquisada realiza uma pesquisa socioantropológica, visando conhecer o perfil desses educandos, suas necessidades, interesses, expectativas em relação à escola, aos colegas, enfim, à própria vida. Além disso, acontecem encontros coletivos com as quatro totalidades, para que todos possam escolher, juntos, as temáticas a serem desenvolvidas no decorrer do semestre. A escola propõe que sejam enumeradas três preocupações, problemas ou outros temas de interesse dos educandos, enfrentados por eles no dia a dia.

A partir das sugestões dos educandos, os educadores se reúnem para discutir a problematização dos temas sugeridos para a montagem do projeto a ser desenvolvido. Os encontros entre educadores e educandos são realizados semanalmente, onde o diálogo é a referência principal; a professora *Fé* nos relata em relação a importância dos projetos: “[...] *é que acho enriquecedor, pois o trabalho coletivo aproxima professores e alunos*”. Os temas são trabalhados com os educadores e educandos e, a partir das escolhas deles, todos pesquisam em livros, jornais, revistas, no laboratório de informática, e depois debatem os resultados com as demais totalidades. Ao final de cada semestre, os assuntos são apresentados ao grande grupo de estudantes, que debatem e dão sugestões sobre a melhor forma de apresentação, e cada totalidade dialoga para definir como o tema será apresentado com participação ativa de todos.

Os estudantes são avaliados diariamente durante os encontros do projeto e, no final, a equipe gestora, e nós educadores, fazemos um conselho participativo com todos os sujeitos envolvidos no processo. Nesse conselho, buscamos sempre a melhor forma de ouvir e de incluir cada um dos envolvidos, a fim de construir uma educação que seja comprometida com a escuta do outro, sensível, solidária, participativa, e que vise o bem comum.

De acordo com Freire (2011a)

se na verdade, o sonho que nos anima é democrático, é solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele (p. 111).

Por meio do diálogo, da troca com o outro, a escola tenta se organizar para atender e despertar o interesse dos educandos para que tenham maior compreensão do mundo e entendam o seu estar *no* mundo e *com* o mundo. Este é o grande desafio do educador: garantir um exercício reflexivo e ativo, não apenas passivo de um ou outro, mas que tenham uma visão coletiva onde homens e mulheres sejam conscientes cidadãos do mundo e participantes da sociedade com sua leitura de mundo, opinião própria. A professora *Paciência* ressalta que “os projetos são momentos dos alunos se expressarem, se desenvolverem, são momentos de superação, de transformação”. São nesses encontros entre educadores e educando que desenvolvem a consciência crítica como cidadãos capazes de se auto(trans)formarem e transformarem a realidade que os impede de viver com mais dignidade, os impede de “ser mais”.

Freire (1979) afirma que:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, aquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transforma as partes e não ao contrário (p. 21).

Por isso, precisamos urgentemente (re)pensar o papel da escola, rever os objetivos, refletir sobre os nossos *quefazeres* pedagógicos, pois a educação autoritária, compartimentada e distante da realidade dos educandos, em que seus sujeitos não têm autonomia e nem “voz”, está perdendo significado. É necessário que busquemos uma nova identidade de escola, que deixe de ameaçar com o terrorismo da repetência.

O trabalho com projetos envolve e mobiliza os educandos a buscarem a interação entre eles e deles com os educadores. Através do diálogo, da troca de

experiências e, até mesmo, de opiniões que possam despertar o interesse da aprendizagem dos educandos é que se constrói um espaço onde todos tenham a possibilidade de “dizer a sua palavra” (FIORI, 2011 b, p. 17) envolvendo-se na construção de uma sociedade solidária que preze pelo respeito mútuo e pelos valores humanos, estes extremamente necessários para o exercício da cidadania e para a emancipação de homens e mulheres.

Hernandes e Ventura (1998), lembram:

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para a sua compreensão de uma forma rígida nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização de alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos (p. 61).

Sendo assim, os trabalhos com projetos não são apenas uma experiência para organizar as atividades, mas uma forma de levar o grupo de educadores a refletir sobre sua prática, o que é confirmado pela professora *Paciência* que diz: *“trabalhar com projetos é muito instigante. Primeiro tem que centralizar a atenção e curiosidade do aluno, depois fazê-lo trabalhar voltado para o assunto”*. Tarefa às vezes difícil, desafiando uma nova postura do educador, o qual deixa de ser um simples transmissor de conhecimento para assumir a função de articulador, onde o educando passa de mero expectador para sujeito epistêmico atuante no processo, desenvolvendo sua autonomia, criticidade, participação e sendo corresponsável por sua aprendizagem. Para melhor compreensão dos Trabalhos com Projetos na escola em questão na modalidade EJA, apresentamos a estrutura desta proposta.



Figura 2 – Estrutura do trabalho com projetos temáticos na escola pesquisada

Fonte: elaborada pelo autor.

Essa é a estrutura de projetos de trabalho que é organizada a cada início de ano letivo, a partir da pesquisa socioantropológica que é realizada com todos os educandos das totalidades T3, T4, T5 e T6, correspondendo ao 6º, 7º, 8º e 9º anos dos anos finais do Ensino Fundamental. Inicialmente a pesquisa é feita individualmente com os educandos, no segundo momento nas totalidades e, depois, é levada ao grande grupo. Para o ano de 2014 foi escolhido os temas apresentados na figura abaixo e estruturada pelos educandos com os seguintes subtemas:



Figura 3 – Estrutura do Trabalho com Projetos construída com os estudantes EJA na escola pesquisada para o ano de 2014

Fonte: elaborada pelo autor a partir de temas sugeridos pelos educandos

Estrutura dos temas escolhidos pelos educandos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS. Os temas escolhidos foram levantados a partir da pesquisa socioantropológica, em que foi solicitado aos educandos três situações-limite enfrentadas no seu cotidiano, que sejam difíceis de transpor, pois existem barreiras que dificultam e que eles gostariam de discutir ao longo do semestre letivo.

4.2 Projetos temáticos : uma aproximação com a Pedagogia Freireana

Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria construção. (FREIRE, 2011 a, p. 47)

Nos últimos tempos, muito se tem discutido sobre o trabalho pedagógico e a forma de organizá-los. Isso porque a sociedade vem mudando, e com ela novas tecnologias vão surgindo a cada instante em uma velocidade espantosa. Isso acabou por provocar uma série de debates sobre o papel da escola, e também

reflexões sobre o que se esperar dela num momento complexo para sociedade e a economia na atualidade.

Sendo assim, surgiu a necessidade de criar uma proposta de trabalho pedagógico que se aproximasse o máximo possível das reais necessidades dos educandos, tornando o conhecimento mais significativo. Uma forma de trabalho docente em que cada educador e educadora se sentisse comprometido com a formação humana, valorizando as experiências que os educandos trazem consigo quando chegam à escola. A ideia era estabelecer alternativas para uma organização dos trabalhos em que os educandos pudessem utilizar o conhecimento para a vida, ou seja, dentro e fora da escola.

Freire (2011b) destaca que:

a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou ponto de vistas sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos (p. 116).

A pedagogia crítica, tão bem defendida por Paulo Freire, aproxima-se dos pressupostos desenvolvidos nos trabalhos com Projetos Temáticos, uma vez que Freire, ao falar em temas significativos para os educandos, tinha a preocupação com a autonomia e ressaltava a importância de uma pedagogia com comprometimento social, onde o educando pudesse interagir com o plano social, cognitivo e afetivo. A pedagogia freireana fala da capacidade que todos têm de aprender e afirma que “[...] aprender não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir recriando-a [...]” (FREIRE, 2011a, p. 67).

Ao pronunciarmos que os trabalhos com Projetos Temáticos e a educação freireana aproximam-se, queremos mostrar as possibilidades que ambas as formas nos proporcionam. Ao invés de uma educação que teimosamente tenta, a todo custo, transmitir conhecimento, recitar, repetir, memorizar o que já está pronto. Em relação aos Projetos, a *professora Esperança resalta: “sinto que as principais conquistas e avanços é a percepção de um ensino diferenciado bem menos conteudista e gramatical”*. O trabalho com Projetos possibilita construir, coletiva e cooperativamente – a partir da realidade vivida por educadores e educandos – os conhecimentos e as aprendizagens, num processo de escuta, afetividade e compromisso entre ambos. Esse tipo de atividade auxilia nessa construção, pois

acontece de uma forma dinâmica e cooperativa, em que todos os envolvidos no processo apreendem através da troca de ideias e de experiências, centrados na criatividade, na invenção e na reinvenção do contexto a ser estudado, refletindo sobre o cotidiano para então ajudar a transformá-lo.

Freire (2008b) comenta:

É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade (p. 104-105).

A pedagogia crítica de Paulo Freire aborda, em sua essência, a importância da escuta sensível, e do diálogo-problematizador para que todos tenham a capacidade de mudar e de criar alternativas para que a transformação aconteça a partir da tomada de consciência do contexto vivido. Nesse sentido, buscamos, em Hernandez e Ventura, compreender os trabalhos com projetos temáticos, os quais buscam, no interesse dos educandos, um elemento motivador para que a aprendizagem aconteça, sem a necessidade de acúmulo de conteúdos sem significados.

Esses autores destacam ainda que

Não se trata de favorecer o enciclopedismo ou a acumulação repetitiva de informação, e sim de estimular, através da utilização de diferentes procedimentos e estratégias, a seleção da informação para favorecer a autonomia progressiva do aluno (HERNANDEZ & VENTURA, 1998, p. 50).

Esse estímulo à autonomia do educando aparece também em Freire, pois ele acredita que, por via do diálogo reflexivo, educadores e educandos podem alcançar a conscientização. Ou seja, só podemos alcançar essa conscientização através de uma educação ativa e crítica, dialogada e relacionada com conteúdos significativos, em uma aprendizagem compartilhada, que dê condições e possibilidades para a construção do conhecimento, que possam superar as situações problemas enfrentadas na cotidianidade, pela constante e permanente “leitura do mundo e leitura da palavra”.

Neste início de século XXI, a organização dos trabalhos por Projetos apresenta-se como uma nova proposta a ser adotada. Traz um novo significado dentro do contexto sócio-histórico não tão imediatista como o ambiente em que a educando está inserido, mas investido de temas da vida cotidiana. A concepção de

trabalhos com projetos propõe também hoje temas emergentes, pois segundo o professor Coragem “de nada adiantaria nós ensinarmos o be.a.ba pra eles se não ensinarmos a caminhar no cotidiano. Enfrentando os problemas que o mundo nos apresenta na atualidade”.. Por isso a necessidade de um currículo integrado que tenha o enfoque globalizador e interdisciplinar, não somente com educadores, mas com educadores e educandos juntos na construção de saberes através da troca de experiências, do respeito mútuo e de valores socialmente construídos dentro e fora da escola. Sendo assim, procuraremos fazer uma síntese da possível aproximação dos pressupostos da Pedagogia de Projetos com alguns princípios da Pedagogia de Paulo Freire

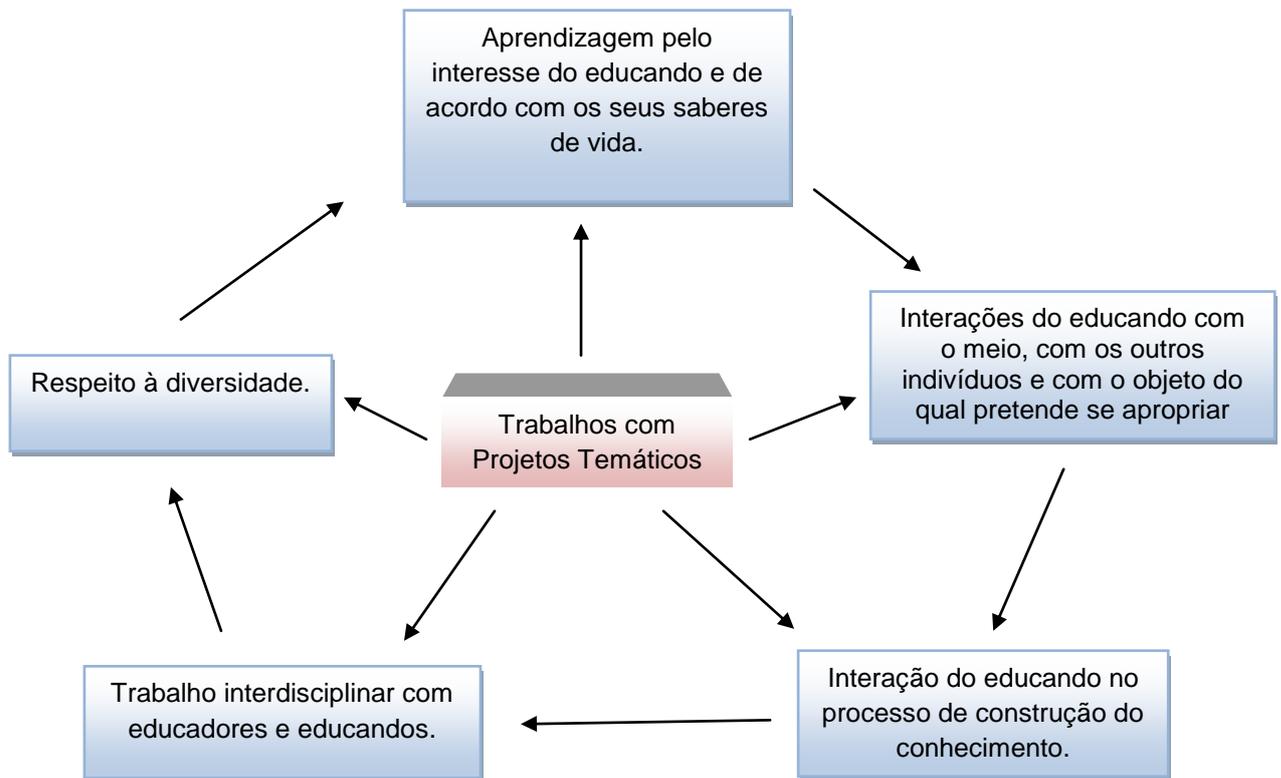


Figura 4 – Síntese da Pedagogia de Trabalhos com Projetos

Fonte: elaborada pelo autor

A Pedagogia de trabalhos com Projetos, apresentada na figura 4, traz como premissa principal o interesse dos educandos de acordo com seus saberes de vida. É uma proposta realizada na escola participante da pesquisa, que foi se construindo com base na pesquisa socioantropológica feita com os estudantes, em que estes

responderam a um questionário e elencaram três situações problemas do seu cotidiano, as quais gostariam de estudar.

Na figura 4 (quatro), demonstramos alguns dos princípios da Pedagogia Freireana, aproximando-os dos trabalhos com Projetos Temáticos.

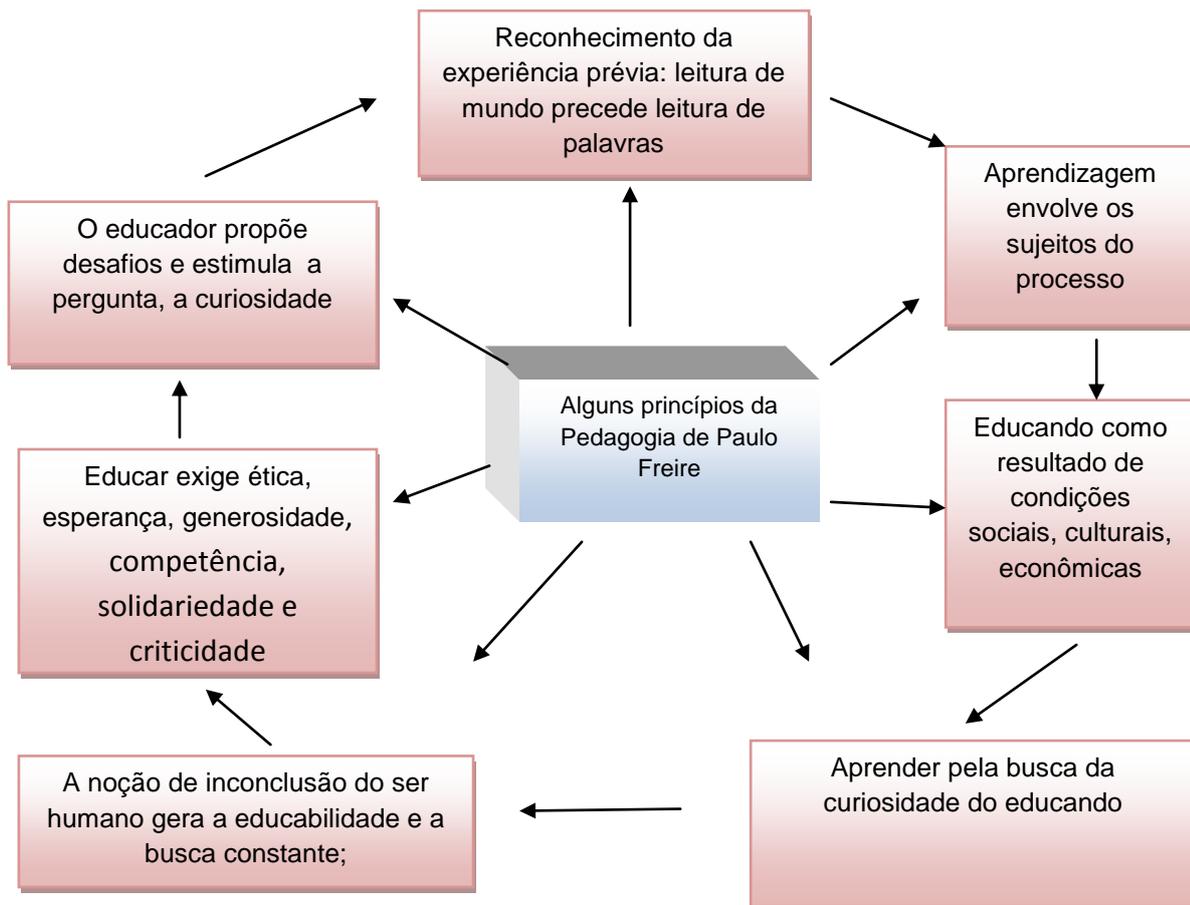


Figura 5 – Síntese de alguns princípios da Pedagogia de Paulo Freire

Fonte: Elaborada pelo autor.

Percebemos que alguns temas são comuns entre eles, tais como a interdisciplinaridade, o envolvimento com o outro e a interação com o meio ou com o contexto vivido. A principal aproximação aparece já no início do aqui exposto, onde os trabalhos com Projetos Temáticos partem de temas do interesse dos educandos e daquilo que eles já trazem consigo, assim como na premissa freireana que aborda a importância de partindo da leitura de mundo dos estudantes para chegar à leitura da palavra. Freire salienta que “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela

leitura de mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. (FREIRE, 1989, p. 20).

No entanto, Freire acrescenta a possibilidade de instigar a curiosidade dos estudantes, despertando neles o interesse de realizar as atividades, que acabam tornando-se significativas por estarem relacionadas às necessidades e interesses deles. Daí a importância de trabalhar também com projetos temáticos a partir dos temas levantados pelos próprios estudantes e de suas curiosidades. Freire transcende ainda a ideia apenas de curiosidade, pois cria o termo curiosidade epistemológica. Essa curiosidade epistemológica “não é qualquer curiosidade, mas é a que está ligada ao difícil, mas prazeroso, ato de estudar. É própria da consciência crítica e se desenvolve no processo de conscientização” (FREITAS, 2010b, p. 108).

A perspectiva de trabalhar com projetos, aproximada à proposta freireana, cria a possibilidade do estudante construir a sua própria autoria e autonomia, desenvolvendo seu pensamento crítico, reafirmando sua responsabilidade pessoal e social e, conseqüentemente, possibilitando a tomada de consciência e a conscientização enquanto compromisso com a sua auto(trans)formação assim como com a transformação da sua realidade. Na pedagogia freireana, é através da “conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos” (FREITAS, 2010a, p. 88).

Assim, percebemos que o grande desafio para a escola e, conseqüentemente, para a formação permanente de educadores é a necessidade de preparar o educando para interferir no meio educacional como um cidadão que faz suas escolhas. Por isso, urge a necessidade de buscarmos práticas educativas que estimulem a curiosidade epistemológica e o pensamento crítico dos estudantes, promovendo a auto(trans)formação deles e de seus educadores através da reflexão e do comprometimento social e político.

4.3 Os trabalhos com Projetos temáticos: uma possibilidade de tornar as relações eu-tu mais alegres e participativas

A sociedade capitalista vigente cada dia que passa coloca situações em nosso cotidiano difíceis de serem enfrentadas, tanto em nossas casas como em

nosso trabalho que, muitas vezes, nos deixam confusos e sem saber como nos relacionar com o outro. Trabalhar hoje com educação de jovens e adultos é um grande desafio para os educadores que não estamos preparados para atender a esse público que adentra em nossas salas de aulas cada vez mais jovem, sem pedir licença, desafiando-nos com suas especificidades próprias. São gestos diferentes, palavras ditas imediatas, linguagem própria deles, que não se importam com quem está ao lado, deixando-nos sem saber o que dizer e o que pensar.

A professora Esperança assim nos relata:

E por mais que a gente tente fazer uma boa aula eles não se importam muito, querem algo mais rápido, pensam só no agora. Falta foco, um objetivo para melhorar o futuro. Por mais que o professor faça um bom planejamento, tem hora que não serve de nada.

A sociedade imediatista faz com que eles próprios se sintam assim, sem esperar nada para o amanhã. O hoje lhes basta, as situações limites impostas conscientes ou não colocam barreiras em sua vida pessoal de enfrentamento familiar e social, visto que a sociedade exige cada vez mais trabalho e renda, os quais precisam ser vencidos.

Cada educando e educanda tem uma forma de enfrentar essas situações-limite. Alguns percebem e nada fazem porque é difícil mudar, outros não querem a mudança pensando que assim está bom, e ainda há aqueles que, quando percebem estas situações, compreendem como uma que precisa ser enfrentada, mas que não sabem como e nem o que fazer para o enfrentamento. Na sala de aula extravasam, brincam, conversam... e muitos educadores, sem entender, exigem uma disciplina rígida de maneira a impor a ordem, na dificuldade para trabalhar: *“Eu sinto uma grande diferença do começo quando comecei a trabalhar, hoje falta muito respeito, é um desrespeito muito grande. Eles não querem nada com nada”* (Professora Alegria). Então, cabe a nós, educadores, encontrar alternativas de trabalho que possam melhorar as relações entre educador e educando na Educação de Jovens e Adultos e, nisso, os Trabalhos com Projetos, por considerarem o cotidiano dos educandos com suas leituras de mundo, têm a possibilidade de melhorar essas relações.

Ao aproximar os trabalhos com Projetos e a Pedagogia Freireana, percebemos a possibilidade de uma escuta sensível, de ouvir o outro, de dialogar e desenvolver com ele uma educação de acordo com seus interesses. Ao invés de

uma educação que teimosamente tenta, a todo custo, transmitir conhecimentos, recitar, repetir, memorizar o que já está pronto. O Trabalho com Projetos possibilita construir, coletiva e cooperativamente – a partir da realidade vivida por educadores e educandos – os conhecimentos e aprendizagens, num processo de escuta, afetividade, reflexão e compromisso entre ambos. Sob esse prisma, concordamos com Freire (2008b) quando afirma:

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. (p. 89).

Incentivar o educando a partir dos seus saberes de vida é resgatar nele a alegria e a satisfação de estar na escola. Isso porque uma escola pode ser feliz e séria ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, a alternativa de trabalhar com Projetos poderá mobilizar o educando, resgatando nele alegria e o prazer de estar neste espaço de convívio não apenas com os colegas, mas com professores que irão deixando as práticas autoritárias que vem se mantendo pelo medo e pelo terrorismo da reprovação, terminando com a autoestima e a curiosidade do educando. Curiosidade essa tão necessária no processo de ensinar-aprender, capaz de inventar e reinventar, sonhar com o futuro que, mesmo sendo difícil, é possível de ser transformado.

CAP 5 – AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES: OS DESAFIOS DE TRABALHAR COM PROJETOS TEMÁTICOS

Nos últimos anos, a auto(trans)formação de educadores tem sido alvo de inúmeras discussões, porém pouco se discute sobre uma formação específica da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, a EJA requer atenção e escuta, uma vez que muitos dos que retornam para a escola já chegam nessa modalidade estigmatizados e carregados de “pré-conceitos”. Assim sendo, a Educação de Jovens e Adultos visa atender a uma educação que contemple aqueles jovens e adultos excluídos em “tempo dito próprio” de acesso ao conhecimento sistematizado do ensino regular e que, por isso, necessitam formas diferenciadas de “ações educativas que preparem para a vida” (FÁVERO, 2009).

Nessa modalidade de ensino, nós educadores precisamos encontrar uma prática pedagógica que dialogue e contribua *com e para* o crescimento dos sujeitos envolvidos no processo e que *“a formação de EJA seja coerente com a realidade do educando”* (Professora Alegria). Por isso a necessidade de buscarmos uma formação em que o ensinar e o aprender estejam mais próximos à realidade do educando, que se efetivem dentro e fora da escola, pois é aí que o sujeito convive com a diversidade e com o outro, ampliando suas relações e compreendendo a si mesmo. Nesse sentido, essa modalidade deve ser flexível e adaptada às diversas situações vivenciadas na escola, e precisa ser seguidamente repensada, numa perspectiva interdisciplinar, que valorize o diálogo e a interação entre educadores e educandos, visando à formação de homens e mulheres para “ser mais”. “Somente o diálogo que implica um pensar crítico, é capaz de gerá-lo”. (FREIRE, 2011b p. 115).

Freire (2011a) ainda corrobora:

O ideal é que, na experiência educativa, educandos e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes, que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadoras e educadores. Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvidas de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para aprender” exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos, e não puros objetos do processo, nos façamos (57-58).

Através do diálogo, da troca de experiências e de opiniões os educadores podem despertar a curiosidade e o interesse pela aprendizagem dos estudantes, além de proporcionar um espaço coletivo em que cada um dos envolvidos tem a oportunidade de “dizer a sua palavra” A Educação de Jovens e Adultos é caracterizada pela busca e construção do conhecimento pelos educandos, formando homens e mulheres conscientes, que agem como cidadãos do mundo e participantes da sociedade, dentro de sua leitura de mundo, com opinião própria, formação crítica e, por isso, como sujeitos capazes de transformar a realidade. Henz (2007, p. 149) salienta ainda que “na medida em que o conhecimento do mundo exterior vai mudando, muda também o ser humano, modifica-se a visão, a concepção e a postura de homens e mulheres para com esse mundo”.

Precisamos ter a consciência de que estamos educando seres humanos cheios de desejos, frustrações, sonhos, problemas, perspectivas. Pessoas, muitas vezes, desesperançadas de/por um mundo melhor e mais justo. Temos, na EJA, jovens e adultos excluídos da sociedade e da escola regular, reprovados várias vezes, que agora voltam para concluir seus estudos. Sujeitos que trazem consigo histórias de vida e “saberes de experiência feito” que precisam ser reconhecidos e valorizados.

De acordo com a professora Gratidão

Nós temos que tentar ter um olhar mais humano, até mesmo mais amigo. Muitas vezes percebê-los de uma forma diferente para atingi-los na construção do conhecimento. Eles tem que ter esse conhecimento e esse preparo para o futuro de forma responsável e mais humano mesmo.

Sendo assim, muito mais importante do que trabalhar os meros conteúdos do conhecimento científico, é discutir, problematizar e buscar alternativas para despertar nestes sujeitos a esperança de um mundo mais digno, em que todos possam cumprir seu papel de cidadãos ativos e responsáveis. Para tanto, não se trata de deixar de trabalhar com os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento, mas de relacioná-los com leitura e vivência de mundo dos jovens que conosco querem aprender também para compreender e ajudar a transformar o mundo a sua volta e nele poder viver melhor.

Sabemos da necessidade de (re)pensar constantemente a forma de trabalho na escola, refletindo de maneira coletiva, pois “[...] é fundamental formar o educador na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades

reflexivas em grupo [..]”.(IMBERNÓN, 2011, p. 19). Somente assim podemos rever o lugar que é dado aos educandos no planejamento, onde o educador age com sensibilidade, tendo olhar especial aos saberes que os educandos trazem consigo, possibilitando um significado para o que aprendemos e ensinamos de acordo com a visão de mundo individual de cada sujeito envolvido nesse processo.

Imbernón (2009), sobre a formação de educadores, esclarece-nos ainda que:

isso abrange uma mudança radical da forma de pensar a formação, já que não supõe tanto o desenvolvimento de modalidades centrada nas atividades em sala de aula, nem ver o (a) professor (a) como um aplicador de técnicas pedagógicas, mas privilegia o comprometimento com uma formação orientada para um sujeito que tem capacidade de processamento de informação, análise crítica, decisão racional, avaliação de processos, reformulação de projetos, tanto trabalhistas como sociais e educativos em seu contexto e com seus colegas (p. 48).

Ao planejar as atividades, os educadores precisam ter um novo olhar sobre conhecimentos e interesses reais dos educandos, para que assim possam dar sentido e significado aos seus saberes de vida, integrando esses saberes aos conhecimentos formais da escola. A modalidade da Educação de Jovens e Adultos necessita de uma postura que esteja pautada no diálogo crítico e humanizador, na construção do conhecimento de acordo com os anseios e dificuldades dos sujeitos envolvidos. Na construção da cidadania, com leitura e opinião próprias, para que eles sejam capazes de intervir e transformar sua realidade, tornando-a melhor, em comunhão com o outro e em um encontro dialógico aberto e humilde.

O trabalho na perspectiva de projetos, criados e construídos através dos interesses dos educandos, é realizado com essa modalidade de ensino na escola pesquisada, e apresenta-se como um desafio, pois mesmo sendo os trabalhos planejados e organizados com os educandos, existe uma grande falta de motivação e de interesse de alguns na participação e envolvimento nas atividades. Arriscamos afirmar que há uma lacuna na formação dos educadores da Educação de Jovens e Adultos, não só desta escola, mas de quase todas as escolas de EJA que corrobore com os trabalhos dessa modalidade, pois não existe incentivo para uma formação permanente específica para educadores de EJA.

A professora Paciência relata:

Sinto a necessidade de uma formação ampla e variada, pois precisamos lançar mão de várias estratégias e como professora da EJA as principais dificuldades encontradas e os desafios são contemplar as necessidades tão diversas dos alunos que só percebo avanço quando ele cresce.

Antes de qualquer tentativa de mudança na prática pedagógica, devemos refletir sobre a nossa ação como educadores e como escola. E, nisso, a auto(trans)formação permanente de professores vem auxiliar, já que, pensando conjuntamente com o grupo, dialogando e debatendo sobre a prática, poderemos encontrar alternativas para a mudança. "Por isso é que na formação de professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 2011a, p. 40). Sendo assim, o momento é de reflexão, de repensar e redimensionar a prática na busca por novos caminhos, por novas trilhas com um novo olhar, ou então, como diz Arroyo (2004, p. 11), com outra "mirada" "ter um olhar mais profundo, ver que os tempos mudaram e as formas de ser e comportar também". Assim, é preciso educar para a diversidade, para o novo, inventar e reinventar, sem medo de enfrentamentos, pois são com esses enfrentamentos que crescemos e aprendemos a conviver, respeitando o outro com toda sua especificidade.

Partimos, dessa forma, do pressuposto de que uma ação construída e refletida coletivamente no cotidiano da escola, entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como na formação permanente de educadores, é capaz de estimular o gosto por aprender cada vez mais. Destacamos aqui que, quando se salienta a palavra "aprender" estamos nos referindo à aprendizagem que se dá entre educadores e educandos, em uma troca mútua e permanente, construída e dialogada a partir dos saberes de vida dos estudantes de maneira que estes possam ser sistematizados, a fim de que cada um e cada uma apropriem-se dele na busca da emancipação.

Isso se torna um desafio para a formação permanente de educadores. É nesse momento que vamos, coletiva e cooperativamente, pensar a nossa práxis educativa, refletindo sobre os nossos *quefazeres*, em busca de uma ação mais interdisciplinar, que estimule os educandos a construírem o seu próprio conhecimento, pois a tarefa do educador não é a de fazer o educando pensar, mas ensiná-lo a pensar certo. Freire (2011a) declara que pensar certo

[..] do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo a capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente (p. 31).

Isso nos reafirma a ideia da necessidade do educador estar aberto ao novo. Segundo Freire (2011 a, p. 36): “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico”. Assim, ao trabalhar com projetos, e ao assumir-se como um educador progressista, é exigido do educador uma permanente busca pela sua auto(trans)formação, sendo visto também este educador como um aprendente ao longo de toda a vida. É por isso que a formação permanente de educadores é de extrema importância, visto que “[...] Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 55).

É necessário ter outro “olhar” para a auto(trans)formação permanente de educadores, para que ela não seja pensada apenas individualmente, mas dentro de um contexto de sociedade em constante evolução. Pensar numa auto(trans)formação não fragmentada, porém que abranja a sala de aula, a escola, a comunidade, o vivido por educandos e educadores. Conscientizar-se da importância da troca de experiências entre educadora(a) e educandos(as), do uso da palavra, do diálogo, do pensamento, da reflexão e da conscientização enquanto compromisso com a transformação. O diálogo, portanto, como caminho indispensável, que “nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (FREIRE, 2011b, p. 115).

Abrir esse espaço não apenas ao trabalhar com projetos temáticos, mas no próprio trabalho diário para que o educando possa “dizer sua palavra”, pois esse é um momento de crescimento, de criticidade, de corresponsabilidade, de autoria e de autonomia. Os Projetos “*nos deixam mais próximo dos alunos, faz com que ele tenha mais interesse, afinal é ele o responsável, ele quem escolheu o tema e nós só ajudamos ele a concretizar isso, embora às vezes eles sejam rebeldes*” (Professora Fé). Precisamos ter um diálogo humanizador, procurando orientá-los e fazer com que acreditem na sua capacidade de aprender, valorizando o conhecimento de cada um e cada uma. Dialogando, questionando, refletindo, conscientizando-se, refazendo, investigando criticamente, com amorosidade, liberdade, vigorosidade, alegria e seriedade, educadores e educandos vão aprendendo e crescendo juntos (HENZ, 2010).

Nesse sentido, entendemos que as relações interpessoais no espaço escolar entre educadores e educandos são extremamente necessárias para que possamos, por meio do diálogo e da afetividade, compreender o universo dos estudantes da EJA, a fim de estimulá-los a pensar e intervir no mundo. Precisamos lembrar que muitos deles, ao chegarem nessa modalidade de ensino, buscam encontrar um local onde sejam tratados como gente.

Nesta direção, Henz (2010) afirma que:

A escola é lugar de gente! E tudo que nela acontece só tem sentido e validade se todos souberem qual *genteidade* se está ensinando-aprendendo nas relações e interações do dia a dia das *práxis* educativas escolares. As nossas escolas e salas de aula de EJA são espaços-tempos de encontros de pessoas, educadores(as) e educandos(as), que pela vivência interativa e dialógica, já vem *sendo gente* (FREIRE) nas suas múltiplas dimensões, aprendendo a ser homens e mulheres enquanto sujeitos capazes de tomar nas mãos a sua própria história, reconhecendo-a condicionada e inacabada como um processo de construções e aprendizagens com os outros e com o mundo [...].(p .02).

Esse caráter de estar com os outros e com o mundo passa pelo espaço escolar e pela conscientização que cada um de nós, homens e mulheres, vai adquirindo no processo de inconclusão; aprendemos todos os dias no encontro com o outro e, nisso, a auto(trans)formação permanente de professores vem auxiliar. É na auto(trans)formação, sempre dialógica, reflexiva, amorosa e intersubjetiva, que compartilhamos experiências e, coletivamente, vamos assumindo-nos e procurando encontrar formas de trabalho que contemplem positivamente a Educação de Jovens e Adultos.

Na figura 6 apresentada a seguir, estão explícitas as palavras dobradiças que emergiram durante a realização dos Círculos Dialógicos Investigativos-Formativo. Foram realizados 4 encontros na escola pesquisada, no período de junho de 2014 a março de 2015. As palavras dobradiças selecionadas foram discutidas nos encontros e cada educador ao recordar o vivido, sentiu que é possível a auto(trans)formação e tiveram consciência de sua responsabilidade como aprendente para toda a vida

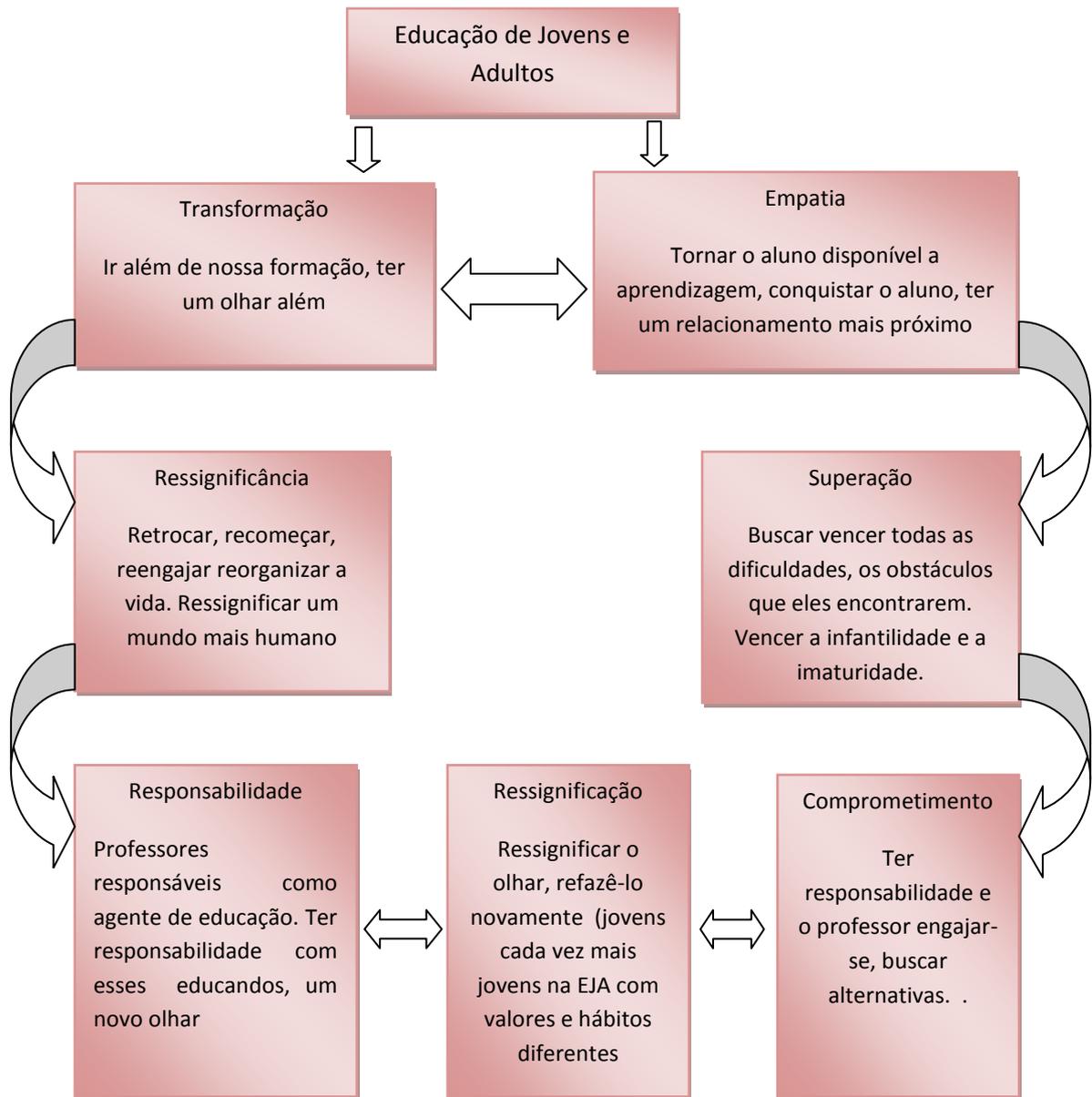


Figura 6 – Palavras dobradiças que emergiram durante o 1º encontro nos Círculos Dialógicos Investigativos-Formativo e discutidas nos próximos.

Fonte: elaborada pelo autor a partir da falas dos educadores

Ao dialogarmos com os educadores desta modalidade, nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, percebemos o quanto é necessário uma prática pedagógica que dialogue e contribua *com* e *para* o crescimento dos sujeitos envolvidos no processo. Por isso, a necessidade de buscarmos uma auto(trans)formação cooperativa em que o ensinar e aprender estejam mais próximos à realidade do educando, que se efetivem dentro e fora da escola, pois é

aí que o sujeito convive com a diversidade e com o outro, ampliando suas relações e compreendendo a si mesmo.

Nesse sentido, essa modalidade deve ser flexível e adaptada às diversas situações vivenciadas na escola e as tantas outras trazidas do mundo vivido. Isso desafia a um permanente repensar e reinventar o mundo escolar e suas diferentes práticas pedagógico-epistemológicas, sobretudo numa perspectiva interdisciplinar, que valorize o diálogo e a interação entre educadores e educandos. Por isso o compartilhar de ideias em forma de diálogo e respeito mútuo visando à formação de homens e mulheres críticos, o que só alcançamos na aprendizagem colaborativa. E aqui trazemos a força da proposta de Freire ao afirmar que “ninguém educa ninguém. Os homens se educam, em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011b, p. 95).

É na auto(trans)formação de educadores, por meio do diálogo amoroso e crítico-reflexivo, da troca de experiências e de opiniões que os educadores podem despertar a curiosidade e o interesse pela aprendizagem dos estudantes, além de proporcionar um espaço coletivo em que cada um dos envolvidos tem a oportunidade de “dizer a sua palavra” (FREIRE 2011b). Por isso a necessidade de uma formação permanente de educadores voltada para Educação de Jovens e Adultos, que seja caracterizada pela busca e (re)construção do conhecimento pelos educandos e educadores. *Percebemos a importância dessa construção quando a professora Alegria relata: “a formação proporciona conhecimentos para o educando e para os professores, ocorrendo maior integração”,* auto(trans)formando homens e mulheres conscientes, que agem como cidadãos do mundo e participantes da sociedade, a partir de sua leitura de mundo, com opinião própria, criticidade e, por isso, como sujeitos capazes de transformar a realidade na mesma dialeticidade em que vão auto(trans)formando a si mesmos.

Precisamos ter a consciência de que estamos educando (-nos) como seres humanos cheios de desejos, frustrações, sonhos, problemas, perspectivas. Pessoas, muitas vezes, desesperançadas de/por um mundo melhor e mais justo. Temos, na EJA, jovens e adultos excluídos da sociedade e da escola regular, reprovados várias vezes, que agora voltam para concluir seus estudos. Sujeitos que trazem consigo histórias de vida, “saberes de experiência feito” (Freire 2011a), os quais precisam ser reconhecidos e valorizados. Saberes estes não apenas discentes, mas saberes experienciais também dos docentes.

Sobre estes saberes dos docentes, Cunha (2005) descreve que foram:

Construídos ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores, a partir de seus trabalhos cotidianos e validados por sua experiência. Alcançam legitimidade quando, acompanhados por processos reflexivos, conseguem compreender e justificar as razões da tomada de decisões dos docentes (p. 355).

Sendo assim, muito mais importante do que trabalhar os meros conteúdos do conhecimento científico, é discutir, problematizar e buscar alternativas a partir do que todos já sabem e trazem consigo ao longo da vida. E assim despertar nestes sujeitos a esperança de um mundo mais digno, em que todos possam ter condições de cumprir seu papel de cidadãos ativos e responsáveis.

Precisamos dar a esses educandos voz e vez, a fim de que eles possam expor suas angústias e frustrações, dialogando com educadores e mesmo com seus pares. Numa sociedade tão deficitária de valores e de exemplos a serem seguidos, necessitamos de um novo olhar para essas autoimagens que, na escola, se projetam; como nos diz Arroyo, ter uma nova “mirada” para esses educandos deixados à margem da sociedade. Sendo assim, é preciso revermos nossos trabalhos, nossos planejamentos e organização da escola.

Sobre o modelo organizativo da escola, Canário (2006) comenta:

a escola que hoje conhecemos corresponde a um modelo organizativo muito estável, cujo principal traço distintivo é a organização em classes homogêneas, no que diz respeito à idade e aos conhecimentos. Neste sentido, a escola representa uma formidável invenção organizacional que permitiu passar de forma de ensino individualizadas (um professor ensina um aluno) para modos de ensino simultâneo (um professor ensina uma classe, considerada como entidade única). É esta possibilidade de construir um dispositivo suscetível de, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, ensinar muitos alunos como se tratasse apenas de um que criou a base do que viria a ser uma escola de massas (p. 30).

É necessário que todos os envolvidos na construção dos conhecimentos possam reunir-se, planejar as atividades de forma cooperativa e comprometida. Que educadores abram espaços para repensar suas práticas, pois, mesmo sendo os trabalhos planejados e organizados juntos, nem todos os envolvidos participam ativamente. Em alguns casos, professores que trabalham na mesma escola mal se conhecem, visto que a estrutura escolar fragmentada e a complementação de carga horária são um empecilho para o encontro, para a partilha com o outro.

Canário (2006) também salienta essa fragmentação da escola:

[...] a compartimentalização disciplinar, a classe, a organização do espaço da aula e a sua repetição e a organização estandardizada do tempo, com base na repetição da unidade aula – configuram-na como um dispositivo de repetição de informação que funciona segundo o modelo fabril da linha de montagem, com base na segmentação de tarefas e em uma relação hierárquica forte. Tais características ajudam a conferir ao trabalho dos alunos (à semelhança do que acontece nas fábricas) um caráter alienado: há uma dissociação entre o sujeito e o trabalho que realiza (p. 31).

Isso tudo é um reflexo do que encontramos ainda hoje nas escolas, onde os educadores não possuem momentos de encontro para que possam discutir suas dificuldades, angústias, pois a hierarquia rígida das escolas e carga horária alta e fragmentada não deixam espaço para discussões entre os professores, [...] “o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos – é ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado”. (NÓVOA, 2009, p. 24). Assim partimos do pressuposto de que uma ação construída e refletida coletivamente no cotidiano da escola, entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como na auto(trans)formação permanente de educadores(as), estimula o gosto por aprender cada vez mais.

Salientamos, como alternativa para esta modalidade, os Trabalhos com Projetos, criados e construídos a partir dos interesses dos educandos(as), sendo esta uma forma encontrada pelo grupo de professores da educação de jovens e adultos para motivar o educando e educadores, despertando a curiosidade pelo ensinar/aprender. Os Trabalhos com Projetos são realizados com essa modalidade de ensino na escola pesquisada de forma interdisciplinar, coletiva e colaborativa e planejada entre educadores e educandos. Mas sendo organizado dessa forma, percebemos que existe uma grande falta de motivação e de interesse de alguns na participação e envolvimento nas atividades. *A professora Gratidão comenta que “as principais dificuldades e desafios como professora da EJA são a motivação do aluno, o interesse e a freqüência”.* A Motivação que só poderá ser amenizada com atividades que sejam de seu próprio interesse que despertem a curiosidade do educando para a pergunta, para o questionar e questionar-se de maneira que ele se aproprie do conhecimento escolar. Isso vai fazer com que ele saia da situação de comodidade e reverta para o descobrir, para o desvelamento daquilo que ainda lhe está oculto. Acreditamos que ainda são muitos os desafios a serem enfrentados e que somente pelo diálogo e partilha de vivências entre toda a comunidade escolar poderão ser solucionadas essas questões. Nos Círculos Dialógicos Investigativos_Formativo, surgiram os seguintes desafios que foram sendo discutidos ao longo dos encontros:

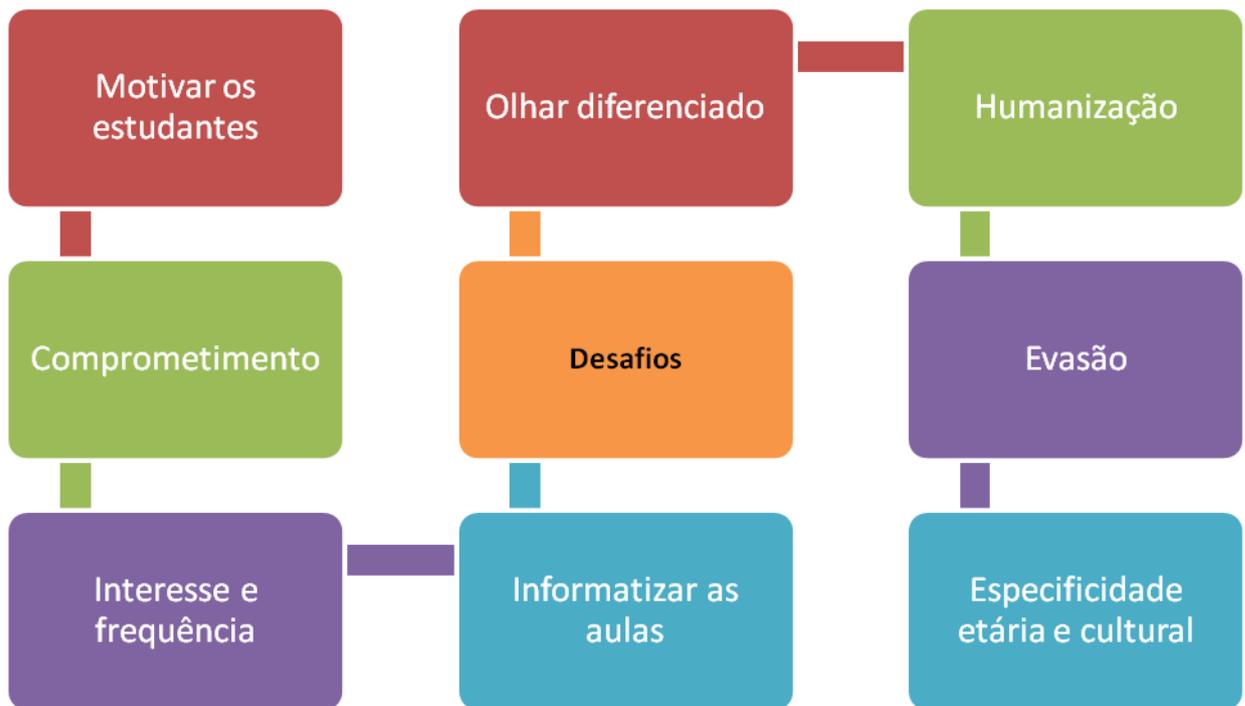


Figura 7 – Desafios apresentados pelo coautores da pesquisa durante os encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos diálogos com os educadores

A auto(trans)formação permanente de educadores da educação de jovens e adultos deve, a princípio, estar focada em quem é esse jovem e esse adulto que vem estudar na EJA, saber dos seus desejos, seus sonhos, suas esperanças. Sem saber a especificidade desse aluno, dificilmente teremos a auto(trans)formação de um educador dessa modalidade de ensino. É preciso escutar suas histórias, suas vivências para, a partir disso, saber o que e como trabalhar. Em se tratando do educando jovem e adulto trabalhador, as lacunas são ainda maiores, pois não existe uma formação específica para atender este educando, com uma trajetória de vida marcada pela opressão, exclusão, alguns privados de liberdade e sem horizonte a ser seguido, sem ter o direito de “dizer a sua palavra”. Acreditamos que são muitos os desafios a serem enfrentados, e a motivação para os estudos é um deles. Para isso, salientamos a importância da colaboração de todos, partilhando ideias e opiniões, dialogando para encontrar alternativas que possam ressignificar o trabalho docente e buscar a auto(trans)formação dos sujeitos envolvidos no processo.

Sendo assim, os Trabalhos com Projetos, aqui apresentados como um desafio na auto(trans)formação permanente de educadores da Educação de Jovens e Adultos, precisam muito ainda para serem efetivados de maneira concreta, principalmente no comprometimento de todos em ter e praticar um novo olhar para esse educando, motivando e despertando nele o interesse.

Conforme a *professora Alegria*

“as vezes eles são meio duros, resistem, não querem participar, mas depois vão vendo como é importante pra eles o convívio, estar com os colegas, pesquisando, montando os trabalhos, isso já nos compensa, faz a gente se sentir melhor enquanto professor vendo as coisas acontecendo”

Ao ser motivado será mais frequente e desenvolverá o gosto por estar na escola, relacionando-se com seus pares, humanizando-se, melhorando a aprendizagem e transformando-se em cidadão comprometido e responsável. Que essa forma de trabalho não seja apenas uma experiência para organizar as atividades, mas uma maneira de levar o grupo de professores/as a refletir sobre sua prática, estar aberto ao novo, à mudança; motivar-se também, formando uma nova postura do/a educador/a que deixa de ser um/a simples transmissor/a de conteúdos para assumir a função de articulador/a, onde o/a educando/a passa de mero/a expectador/a para sujeito atuante no processo, desenvolvendo sua autonomia, criticidade, participação e sendo corresponsável por sua aprendizagem.

INTERROMPENDO... PARA PROSSEGUIR REFLETINDO E AUTO(TRANS)FORMANDO

Na atualidade as escolas que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos têm apresentado um novo panorama. Diferentemente do período anterior a 1988, ano da Nova Constituição do Brasil, no qual a educação de adultos era direcionada preferencialmente à alfabetização do adulto para incluí-lo ao mercado industrial, urbano e capitalista, que exigia força de trabalho qualificada. Hoje, com a garantia de acesso à educação para todos, reafirmada na LDBEN 9394/96, tanto o jovem de 15 anos como o adulto convivem na mesma sala de aula, cada um com suas próprias especificidades, desejos, anseios e sonhos.

Assim, trabalhar com Educação de Jovens e Adultos hoje não é tão fácil, dada a complexidade da diversidade configurada; atender a esse educando exige que se conheça um pouco da especificidade própria dessa modalidade. Algo que os cursos de formação inicial de professores não oferecem como disciplina regular, dificultando o preparo para os futuros professores trabalharem com a EJA. Sobre sua formação inicial a Professora *Fé* compartilha que: *“Em minha formação inicial em 1998, não tinha conhecimento da EJA, pois na época ainda havia cursos supletivos, falava-se muito em ensino regular e preparava-se para dar aula no regular.”* E ainda hoje pouco se fala em Educação de Jovens e Adultos na formação de professores, sendo que os professores vão ter conhecimento desta modalidade ao chegar na escola, sem preparo nenhum, muitas vezes se limitando a repetir os mesmos programas didáticos do ensino regular. O Professor *Coragem* corrobora: *“ao chegar vi que eram alunos com dificuldades e que precisavam de um professor que prestasse mais atenção neles”*. Percebemos que os jovens que compõem a Educação de Jovens e Adultos estão longe de serem os educandos para os quais a escola foi pensada e planejada. São seres humanos capazes, mas que, no percurso da vida, foram ficando fora de uma formação escolar dita normal para as sociedades modernas. Foram eles, os oprimidos da sociedade, como diria Freire, vítimas da desumanização que corrompe a humanidade, e que ainda, até os dias de hoje, teima em existir cada vez mais hostil com aqueles que estão fora do mercado de

trabalho, desempregados, sem chance de consumir aquilo que a globalização impõe como se fosse lei.

Ao longo do tempo esses jovens e adultos foram ficando à margem do processo, pois precisavam trabalhar, sustentar-se e auxiliar suas famílias no sustento da casa. No difícil mundo capitalista, estar incluído no mercado do trabalho é a regra para quem não nasceu de pais e mães em boa situação financeira que possa custear seus estudos.

Pensando assim, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos busca criar condições que favoreçam a construção de um conhecimento que seja significativo para o educando, possibilitando-lhe entender e explicar a realidade, enfrentar os problemas do cotidiano, auxiliando na tomada de decisões e pondo-se criticamente diante da realidade, intervindo para transformá-la e assim auto(trans)formar-se, enquanto sujeito inconcluso e aprendente para toda a vida.

A partir das reflexões feitas com os/as educadores/as da escola estudada, podemos inferir que o grupo de profissionais tem conseguido mobilizar os/as educandos/as para a aprendizagem. A escola tem uma caminhada significativa de Trabalho com Projetos, e procura discutir e (re)construir suas ações permanentemente. Porém, compreendemos que ainda há muito a ser feito, pois os Projetos continuam sendo desenvolvidos paralelamente aos conteúdos do currículo oficial da escola, sendo complementados por temas recomendados pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado (SEDUC/RS), a qual orienta que as Escolas que ofertam educação de Jovens e Adultos coloquem em seus planos de Estudos Eixos Temáticos embasados na Educação, na Diversidade e no Trabalho.

Este Trabalho com Projetos vem, ao longo dos anos, se organizando como uma prática docente, e o que se percebe é que os/as educadores/as vêm sentindo a necessidade de reestruturar essa prática, para que ela faça parte do dia a dia da escola com educadores/as e educandos/as participando do processo desde a escolha dos temas, até a problematização e a montagem final. Também, que seja assumido como proposta que permeie o trabalho de todos os componentes curriculares, e não mais como algo que se desenvolve em paralelo aos demais processos de ensino-aprendizagem.

Mesmo assim, ainda encontramos na escola situações que dificultam a realização dos trabalhos. Às vezes há falta de planejamento para o bom andamento dos Projetos, talvez não porque os professores não queiram, ou por acharem que já

sabem o suficiente, mas a jornada fatigante em várias escolas, com pesada carga horária, é bastante penosa, e muitos chegam ao noturno já cansados e demonstram pouco rendimento. Os educandos também, por sua vez, chegam à escola, depois de um longo dia de trabalho, sem interesse, desmotivados; por essa razão, vários acabam evadindo, outros se dizem cansados. Na escola, para não se sentirem fadigados relaxam, conversam, extrapolam, vêm nos trabalhos com projetos uma forma de extravasar, de se sentirem livres, e os educadores sem compreender, tentam impor uma disciplina que, muitas vezes, não é o que alunos esperam. Então o atrito, o choque, o conflito, a falta de diálogo, ou o monólogo voltam à cena, pondo-se como a saída que os educadores encontram sem ter noção de outra alternativa. É preciso que novas reflexões surjam sobre a função social da escola e o papel do/a educador/a, o que demanda a necessidade de uma formação específica para educadores de EJA, ainda tão sem importância e colocada em um segundo plano pela sociedade e pelos governantes.

Necessário que façamos uma auto(trans)formação permanente que nos leve a uma reflexão sobre os desafios que são colocados a nós professores cotidianamente, exigindo comprometimento de todos. Cabe a nós, educadores, nos engajarmos, buscando alternativas para que o educando se torne receptivo à aprendizagem, mas para isso precisamos conquistá-lo, tendo um relacionamento mais próximo, um novo olhar diferenciado para esse educando que chega na Educação de Jovens e Adultos cada vez mais jovem com valores e hábitos completamente diferentes daqueles que os educadores esperavam: *“Fui conhecer esta modalidade ao chegar na escola em que fui designada. Pra mim foi uma surpresa encontrar público de alunos bem mais jovens, pois esperava encontrar mais adultos”*(Professora Alegria) Isso tornou bastante difícil a relação entre educadores e educandos que não estavam preparados para trabalhar com esse público ainda tão jovem que, ao encontrar um ensino-aprendizagem que nada lhe significava e sem a devida atenção, carinho e escuta, acabam sendo desestimulados, faltam muito e terminam por evadir-se da escola.

Durante os encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos muitos desafios foram citados pelos educadores e todos afirmaram que o Trabalho com Projetos ajuda muito nesta aproximação entre educador e educando, os quais têm na palavra “superação” a tentativa de vencer as dificuldades que irão surgindo no trabalho; e que só na auto(trans)formação de professores, no encontro com os

envolvidos no ensinar /aprender pode ser superado: *“nós temos que buscar vencer as dificuldades, e obstáculos e ajudar os alunos a vencer a infantilidade e imaturidade(Professora Alegria)”*. Pelas falas da professora é possível verificarmos que a presença destes jovens hoje na EJA é uma realidade e que os educadores tem que buscar alternativas em conjunto pela auto(trans)formação permanente de educadores, por meio do dialogo e do compartilhamento de opiniões, o que vai facilitar o surgimento de novos *quefazeres* com esses educandos. Assim, integrando nos Projetos Temáticos conteúdos significativos que partam dos reais interesses dos educandos e de suas leituras de mundo e da dos educadores, é possível que as relações entre todos sejam mais alegres e participativas.

Ao sermos desafiados na auto(trans)formação permanente de educadores a trabalhar com Projetos Temáticos sentimos uma significativa melhora nas relações entre educadores e educandos, embora em alguns momentos o conflito surja e as angústias sejam muitas. Percebemos que nos primeiro meses de Projetos havia uma certa dificuldade dos educandos recém chegados na escola em entender como o processo ocorria; mas, aos poucos, quando os Projetos estavam firmados, todos acabavam se envolvendo, mesmo quando algumas dificuldades apareciam tais como: pesquisa no laboratório de informática sem o acesso na rede, ou alunos interessados em outros sites, e educadores, algumas vezes, sem o devido planejamento.

Este estudo possibilitou aos educadores compreender a necessidade de dialogar sobre os desafios de trabalhar com as leituras de mundo dos jovens e adultos, integrando-os aos trabalhos temáticos da escola, também possibilitou identificar de que maneira os projetos podem auxiliar nas relações entre educadores e educandos, seja pela colaboração, ou partilha, ou na construção em conjunto dos temas a serem abordados, para que estes tenham um real significado para os educandos, motivando-os aos estudos, estimulando tanto os educadores quanto os educandos a se sentirem responsáveis pelo ensinar-aprender.

Ainda neste estudo, os educadores reconheceram a necessidade de uma “formação continuada/permanente” que provocasse uma auto(trans)formação dos sujeitos. Nisso os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativo tiveram um peso significativo, pois ao ficarem frente a frente, compartilhando nossos problemas diários, as dificuldades de enfrentamento com os educandos, que praticamente para todos eram as mesmas. Percebemos que no início dos diálogos todos comentaram

de suas angústias e muitos se alteraram, mas aos poucos foram compreendendo as reais dificuldades em trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Eis uma fala que expressa isso: *“não tinha noção do que era a EJA, aliás, na faculdade nem se falava em formação e nem nessa modalidade de ensino” (Professor Coragem)*. As necessidades de formação são muitas, haja vista que esta modalidade é bastante deficitária de formação específica, como os educadores comentaram, e muitos nem mesmo ouviram falar em EJA durante seus cursos de graduação. É urgente a necessidade de tempo e espaços em que se possam discutir e levantar questões de ensino-aprendizagem, especialmente para todos e todas que tenham a paixão pelo ensinar-aprender. Desta forma, ao chegar ao fim dos encontros todos concordaram com uma “formação” que fosse permanente, pois se aprende sempre, e que cada educador é responsável pela sua auto(trans)transformação, sendo necessário formar-se e ser um aprendente para toda a vida.

Apresentamos e defendemos aqui o Trabalho com Projetos como possibilidade de trabalhos com essa modalidade de ensino, a fim de que todos sejam envolvidos na construção e elaboração dos conhecimentos. Conhecimentos esses que precisam ser revistos diariamente, construídos e reconstruídos de acordo com a realidade dos educandos, a partir de suas opiniões e de seus interesses. É justamente nessa interação que educadores/as e educandos/as aprendem pela solidariedade e pelo respeito mútuo, com alegria e “boniteza” de “ser mais” (Freire), exercitando valores tão necessários para a vivência da cidadania e para a prática emancipatória.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Francisco; CARPI, Lúcia; RIBEIRO, Marcus Venício. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996.

ANDREOLA, Balduino; HENZ, Celso Ilgo; GHIGGI, Gomercindo. **Diálogos com Paulo Freire**: ensaios sobre educação, cultura e sociedade. Pelotas/RS: Editora da UFPEL, 2012.

ANTUNES, Celso. **Na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: Imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.

_____. **Imagens Quebradas**: trajetórias de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BERTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. (Org.) São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____, STREK, Danilo. **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, São Paulo: Ideias & letras, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília. 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Pronatec**. Bases Legais. <http://pronatec.mec.gov.br/> acessado em 01 de julho de 2015

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ClAVATTA, Maria; TIRIBA, Lia (Orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Líber Livro e Editora UFF, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRÍCONE Delícia, GRILLO, Marilene (Org.). **Educação Superior, vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p. 207.

_____. **Saberes Experienciais**. In: Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário, v. 2. Brasília - DF. INEP/RIES, 2006

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias, presente de promessas. In: **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**. São Paulo: Moderna, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo, . Paz e Terra, 2001.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação e Mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. SHOR Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: 15ª Ed. Paz e Terra, 2008a.

_____. **Pedagogia da tolerância**. Organização e notas de Ana Maria de Araujo Freire. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Professora sim tia não: a quem ousa a ensinar.** São Paulo: 19ª Ed. Olho d'Água, 2008 b.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a.

_____. Curiosidade Epistemológica. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 b.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-176.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da Educação.** São Paulo: Cortez. 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década de educação para todos.** São Paulo: Perspectiva, n. 1, jan./mai. 2000a.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação.** n. 4, Mai/Jun/ago, 2000b.

HENZ, Celso Ilgo, **Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos: pesquisa-formação permanente de professores.** VIII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Por uma pedagogia dos direitos humanos. IFFS. Bento Gonçalves, 2014.

_____, ROSSATO Ricardo (Org). **Educação Humanizadora na sociedade globalizada.** Santa Maria: Biblos Editora, 2007, p.149-166.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: processos de construção de relações intra e interpessoais.** ANPED SUL/2010. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2010.

_____. Educação e Cultura: (Des)encontros entre o “Eu” e o outro. In ANDREOLA, Balduino, GHIGGI, Gomercindo, HENS, Celso Ilgo (Org). **Diálogos com Paulo Freire**: ensaios sobre educação, cultura e sociedade. Pelotas/RS: Editora da UFPEL, 2012. p. 67-92.

_____. **Razão-emoção crítico-reflexiva**: um desafio permanente na capacitação de professores. Porto Alegre, 2003. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

HERNANDES, Fernando; VENTURA, Montserra: **A organização do currículo por projetos de trabalho**: O conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, Maria Cecília (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos**: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2008.

NOVOA, Antonio. **Professores**: Imagens do futuro presente. São Paulo: Educa, Lisboa, 2009.

RIVERO, Cléia; GALLO, Silvio (Org.). **Formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

ROMAO, José Eustáquio; GADOTTI Moacir. **Educação de adultos**: currículos e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

STREK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 369.

APÊNDICES

Apêndice A – Convite

Convite

Queridos colegas

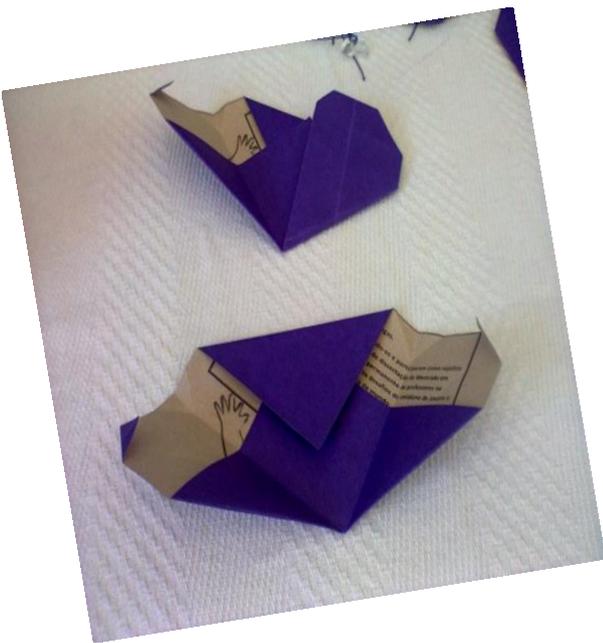
É com imensa alegria e satisfação que os convido a participar como sujeitos coautores de pesquisa do meu projeto de Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM intitulado: Formação permanente de educadores na modalidade EJA: os projetos temáticos como possibilidades de trabalho com jovens e adultos a partir de suas leituras de mundo

. Acredito que a opinião de vocês me auxiliará na concretização deste trabalho e na realização de sonhos possíveis.

Um grande abraço!

Luiz Renato de Oliveira





Apêndice B – Termo de confiabilidade



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Termo de confiabilidade

Título de projeto: Ensinando e aprendendo com projetos temáticos: um desafio para a formação permanente de educadores da educação de jovens e adultos

Pesquisador: Luiz Renato de Oliveira

Pesquisador/orientador responsável: Prof Dr. Celso Ilgo Hens

Instituição departamento: Departamento de Administração escolar / Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria

Local de coleta de dados: Escola estadual de Ensino Fundamental - Santa Maria /RS

Os pesquisadores do presente projeto de pesquisa comprometem-se a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão construídos através da gravação de áudio e entrevistas semiestruturada. Concordam igualmente que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações só poderão serem divulgadas de forma anônima e serão mantidas por três anos na sala 3279 A no centro de educação sob a responsabilidade do professor pesquisador r Celso Ilgo Henz. Após este período os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/ UFSM em:/...../.....com o número do CAAE.

Santa Maria, de de 2014.

Luiz Renato de Oliveira
Pesquisador
CI - 7025777561

Celso Ilgo Henz
Pesquisador Responsável
CI -1010620779

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Titulo do estudo: Ensinando e aprendendo com projetos temáticos: um desafio para a formação permanente de educadores da educação de jovens e adultos

Pesquisadores responsáveis: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz e Luiz Renato de oliveira

Instituição/departamento: Departamento de Administração escolar (ADE), Centro de Educação/ Universidade Federal de Santa Maria.

Telefone para contato: (55) 99995010 / (55) 99178818

Local da coleta de dados: Escola Estadual de Ensino Fundamental - Santa Maria /RS

Prezado(a)

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma voluntária. Antes de concordar com a sua participação, é muito importante que compreenda as informações contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes da sua decisão de participar. Você tem o direito de desistir de participar em qualquer momento, sem nenhuma penalidade ou prejuízo a seus direitos.

Objetivo do estudo: Pretende-se com esse estudo analisar a prática docente na formação permanente de educadores e os desafios de integrar o cotidiano de jovens e adultos nos trabalhos com projetos temáticos tornando as relações eu-tu mais alegre e participativa.

Procedimentos: Sua participação será no primeiro momento através de uma entrevista semiestruturada no qual serão coletadas palavras dobradiças que mais traduzem a sua realidade docente. Em um segundo momento essas palavras serão

selecionadas para encontros nos círculos dialógicos onde serão problematizadas e todos os educadores serão convidados a dizerem sua palavra. Esses círculos dialógicos deverão ser realizados em 3 ou quatro encontros sendo gravados ou anotados os diálogos problematizados.

Riscos: A sua participação nesta pesquisa não representará para nenhum risco para você, nem de ordem física e nem psicológica. De qualquer modo você terá a total liberdade de optar por não participar ou de responder os questionamento se assim desejar.

Benefícios: Acredita-se que com os resultados que vierem a ser obtidos com essa pesquisa será possível uma reflexão sobre a ação pedagógica e uma auto(trans)formação dos sujeitos coautores da pesquisa o que auxiliará na formação permanente do educadores qualificando o seu quefazer pedagógico.

Sigilo: As informações fornecidas por você terá privacidade garantida, sendo que os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento. Nomes fictícios serão utilizados ao longo do texto para que sua identidade seja preservada, mesmo nos momentos quando os resultados da pesquisa forem divulgados.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa assinando este consentimento.

Santa Maria, _____ de _____ de 2014.

Luiz Renato de Oliveira
Pesquisador
CI - 7025777561

Celso Ilgo Henz
Pesquisador Responsável
CI -1010620779

Apêndice D – Autorização Institucional



Estado do Rio Grande do Sul
Secretaria da Educação
8ª Coordenadoria Regional de Educação

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu,.....abaixo assinado,responsável.....

.....
autorizo a realização do estudo Formação permanente de educadores na modalidade EJA: os projetos temáticos como possibilidades de trabalho com jovens e adultos a partir de suas leituras de mundo, a ser conduzido pelos pesquisadores Luiz Renato de Oliveira e o Prof. Dr.Celso Ilgo Henz.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, de 2015.

Diretor/a

Apêndice E – “Palavras Dobradiças” surgidas durante o primeiro encontro no círculo dialógico investigativo-formativo

COMPROMETIMENTO

RECOMEÇAR

Empatia.

RESPONSABILIDADE

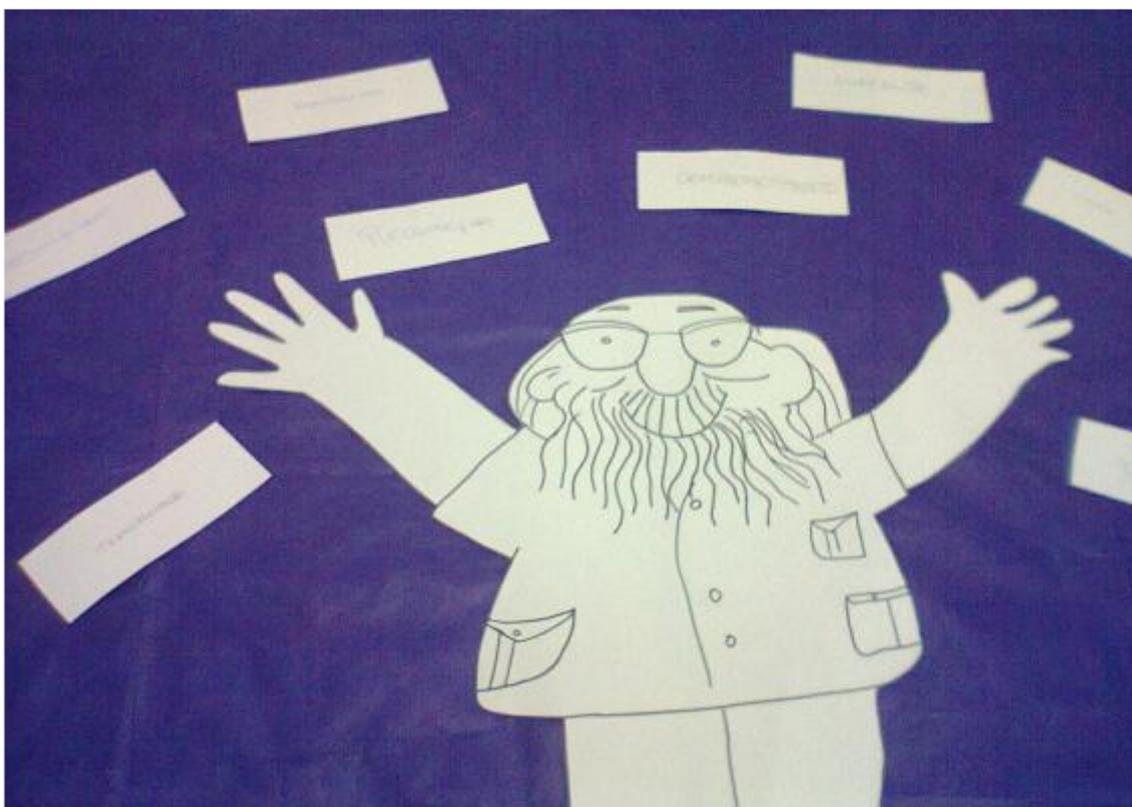
AMIGA

Resignificação

TRANSFORMAÇÃO

Resistência!

Apêndice F – Encontro dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos com a coleta das palavras dobradiças



Apêndice G – Pesquisa socioantropológica – Conhecendo os educandos de EJA

1 - Qual a tua idade?

- () 15 a 17 anos () 18 à 25anos () 25 à 30 anos () 30 à 35 anos
 (..) 35 à 45 anos () 45 à 55 anos () 55 à 65 anos (..) + de 65 anos

2 - Qual teu sexo?

- () masculino () feminino

3-A escola fica próxima de tua casa?

- (..) sim () não () + ou - () dependo de condução

4 - Você trabalha fora?

- () sim () não () está desempregado

5 - A escola fica perto de seu trabalho?

- (..) sim () não

6 - Como é a tua moradia?

- () própria () alugada () emprestada () ocupação
 () albergue () pensão/hotel () outro

7 - A tua moradia possui?

- a) Luz ()sim ()não ()clandestina
 b) Água canalizada ()sim ()não ()clandestina
 c) Esgoto ()sim ()não ()clandestina

8 - Além de ti, quantas pessoas mora na casa?.....

9 - O que fazes no tempo livre?.....

10 - Executas alguma atividade artística?.....

O que?.....

11 - Se pudesse escolher uma pessoa para ser, quem tu serias?

- () eu mesmo () eu mesmo, com uma vida melhor () político
 () ator/atriz/artista () presidente do Brasil () patrão/chefe
 () intelectual/escritor () piloto de avião () esportista
 () ninguém () não sabe () outro

12 - O que costuma ler?

- revista jornal Sabrina música
 cartas receitas poesias romances
 gibi coisas da escola coisas do trabalho Bíblia
 notícias do esporte outro

13 - Costumas escrever?.....

O que costuma escrever?.....

14 - Tens dificuldades para aprender na escola?

- sim não às vezes não sabe
 responder:

15 - Por que tens dificuldades em aprender?

- é nervoso está cansado cabeça fraca/falha
 os colegas não deixam. não enxerga bem não ouve bem
 sofreu acidente falta as aulas não estuda em casa
 timidez esquecimento tem medo de errar
 Prof não ensina bem Tem dificuldade para relacionar-se
 não sabe responder outro

16 - Que tipo de aula prefere na EJA?

- copiar no quadro escrever fazer leituras Trabalho em grupo
 pesquisar vídeo fazer cálculos debates
 passeios ouvir o educadores não sabe responder outro

17 - Alguém te incentiva a estudar?

- ninguém pai mãe esposo namorado
 chefe amigos educadores colegas filhos
 irmãos avós família outros

18 - O que é ser bom, educador?

- amigo ter paciência encher o quadro severo
 exigente bonzinho afetivo/compreensivo explicar bem
 não sabe responder outro

19 - O que é ser bom educando?

- quieto falante estudioso compenetrado
 assíduo pontual educado obediente
 esforçado interessado aplicado comportado
 questionador participativo comunicativo outro

20 - Como te sentes quando está na escola?

- feliz incomodado contrariado valorizado
 entre amigos insatisfeito alegre excluído
 desmotivado motivado gente cansado
 frustrado não sabe responder

*Querido educando!

Viver na sociedade atual exige que cada indivíduo busque soluções coletivas para diferentes situações/problemas que surgem no cotidiano, sempre tendo como objetivo a melhoria de qualidade de vida. Nesta perspectiva enumere no mínimo três preocupações ou problemas que precisamos enfrentar em nosso meio que poderão servir como tema para desenvolver o nosso projeto de estudo para 2014.

Nome.....Totalidade.....

Endereço.....

Telefone.....celular.....

Email.....Data.....

Obrigado por participar!

Este questionário tem por objetivo traçar um perfil da nossa EJA.

b) Na EJA?.....

c) Na Rede Pública Municipal?

c) Na Rede Pública Estadual?.....

d) Na Rede Particular?.....

8-Jornada de trabalho:

() Somente pela manhã () Somente à tarde () Somente à noite

() Manhã e tarde () Manhã e noite () Tarde e noite

() Manhã, tarde e noite

9-renda mensal (salário mínimo)

() de 1 à 3 () de 4 a 6 () de 7 à 9 () 10 ou mais

10-Principais fontes de informações e conhecimentos:

() televisão. Que canais e programas?.....

() rádio. Que estações de rádio e programas?.....

() Jornais. Quais?.....

() revistas. Quais?.....

() internet. Que sites? Onde acessa?.....

() Livros. Qual o último que leu?.....

() Quais os que mais gostou?.....

() Conversas.

Com quem? Onde? Em que momentos?.....

.....

11-Participa de horas de trabalho coletivo nas escolas em que trabalhas?

() sim. Quantas horas semanais?.....

() não

12-Utiliza livros didáticos nas aulas de EJA?

() sim () não

Quais?.....

13-Mora na comunidade em que ministra as aulas para jovens e adultos?

() sim () não

14-Quais as principais dificuldades e desafios enfrentados por você como educador/a de EJA?

.....

15-Quais as principais conquistas e avanços percebidos por você durante sua atuação na EJA?

.....

16- O que você espera de uma formação para educadores/as que atuam na EJA?

.....

17-Que importância tem para você o trabalho com projetos na EJA da Escola e que desafios podem ser citados para isso?.....

.....