

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

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DAS
LICENCIATURAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Nisiael de Oliveira Kaufman

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DAS
LICENCIATURAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Nisiael de Oliveira Kaufman

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para 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).

Kaufman, Nisiael de Oliveira

A formação inicial de professores das licenciaturas para educação de jovens e adultos no ensino médio: desafios e possibilidades. / Nisiael de Oliveira Kaufman.-2015.

174 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. Educação de Jovens e Adultos 2. Formação Inicial 3. Licenciaturas 4. Ensino médio I. Henz, Celso Ilgo II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Nisiael de Oliveira Kaufman. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: nisiaeloliveira@bol.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

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DAS LICENCIATURAS
PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Elaborada por
Nisiael de Oliveira Kaufman

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)

Helenise Sangoi Antunes, Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Marilene Gabriel Dalla Corte, Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 31 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar ao meu lado, escutando minhas súplicas, iluminando e guiando-me sempre no caminho do bem.

À minha amada família, por torcerem incondicionalmente por mim e estarem ao meu lado em todos os momentos, me impulsionando a alçar novos vãos. Em especial, agradeço à minha avó Nídia (in memoriam), por tudo que representou em minha vida; meus pais César e Tanara e irmão Douglas, que são à base de tudo que me tornei. Obrigada por transmitirem os mais belos ensinamentos e princípios, que acredito e carrego comigo.

Ao meu esposo Thiago, por toda paciência, amor, encorajamento e parceria de sempre. Seu apoio e amparo nos momentos mais difíceis foram decisivos na luta por meus objetivos. Obrigada por suportar a distância e mesmo assim se fazer sempre presente, por ser meu maior incentivador em qualquer circunstância e principalmente por ser um exemplo de pai, que se sobrecarregou em muitos momentos para que eu pudesse me manter focada.

À minha filha Jade, minha maior inspiração! Talvez hoje não entendas o quanto foi difícil dizer tantos "agora não filha!", mas um dia entenderás que sacrifícios são necessários quando nos dispomos a um propósito. Sorte minha ter uma preciosidade como você ao meu lado, pois fizeste com que as culpas pelas minhas ausências fossem amenas, por possuir maturidade e capacidade de compreensão singulares. Não imaginas o quanto cada sorriso teu me fortaleceram em cada passo desse percurso, por isso, principalmente a ti, dedico esse trabalho!

Ao meu querido orientador, Professor Celso, pela confiança, olhar amoroso, incentivo e apoio durante toda trajetória construída ao longo dessa pesquisa. Minha eterna gratidão por cada palavra, gesto e doação. Não existem palavras que expressem todo carinho que sinto por ti. Obrigada por ter caminhado juntamente comigo na concretização desse sonho, sendo mais do que um orientador, um amigo e, além disso, um grande exemplo de profissional e ser humano!

Aos estimados professores Thiago, Helenise e Marilene, pela forma acolhedora e carinhosa com que sempre me trataram, por toda consideração, pelo olhar cuidadoso e criterioso, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições nesse trabalho. Vocês fizeram toda diferença!

Aos acadêmicos, coautores da pesquisa, que se dispuseram, generosa e gentilmente a participar dessa proposta, partilhando saberes, trajetórias e expectativas. Obrigada pela disponibilidade e a forma receptiva com que me receberam em todos os nossos diálogos. Foi gratificante ter a oportunidade de aprender com vocês.

À Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, em especial ao PPGE/CE e todo seu corpo docente, pela oportunidade de acesso ao curso e os inestimáveis conhecimentos que me foram oportunizados.

A todos os amigos e colegas de trabalho, em especial Vânia e Hulda, que me apoiaram e incentivaram desde as primeiras etapas até a fase final do curso. Obrigada pelo companheirismo de sempre!

Ao “Grupo Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire” e todos os colegas integrantes desse grupo, pelos momentos de construções e (des)construções, pelas significativas leituras e produção do conhecimento. Obrigada por reacenderem permanentemente a esperança por uma educação com mais “genteidades” e menos indiferenças. Tenho muito orgulho em fazer parte desse entre-lugar de riquezas e pluralidades, que vem deixando marcas ao longo desses anos.

Aos colegas do programa e amigos Micheli, Larissa, Renato, Joze, Luciana e Lívia! Quando caminhamos coletivamente, torcendo pelo sucesso do outro, tudo passa a ter sentido e poder vivenciar essa troca de experiências e a busca incessante pelo saber ao lado de vocês, foi uma verdadeira dádiva!

Enfim, me sinto privilegiada em poder contar com pessoas tão distintas que cruzaram meu caminho! A todos, meus sinceros agradecimentos!

A esperança não floresce na apatia. Cabe ao pedagogo, ao filósofo, ao político, aos que estão compreendendo a razão de ser da apatia das massas - e às vezes da apatia de si mesmos - a briga pela esperança. Eu não posso desistir da esperança porque eu sei, primeiro, que ela é ontológica. Eu sei que não posso continuar sendo humano se eu faço desaparecer de mim a esperança e a briga por ela. A esperança não é uma doação. Ela faz parte de mim como o ar que respiro. Se não houver ar, eu morro. Se não houver esperança, não tem por que continuar o histórico.

Freire (1993)

RESUMO

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

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DAS LICENCIATURAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

AUTORA: NISIAEL DE OLIVEIRA KAUFMAN
ORIENTADOR: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ
Santa Maria, 31 de agosto de 2015.

A presente pesquisa dissertativa buscou identificar os desafios e as perspectivas da formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), para atuarem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as especificidades desta modalidade na etapa do Ensino Médio. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se a metodologia qualitativa, do tipo estudo de caso, mediante a aplicação de entrevistas semiestruturadas e círculos dialógicos investigativo-formativos, de forma virtual, a partir de temas geradores que emergiram das entrevistas com acadêmicos de alguns cursos de licenciaturas da UFSM, que atuaram na etapa do Ensino Médio da EJA em seus estágios supervisionados. Como principal aporte teórico foram utilizadas as proposições de Freire (1987, 1992, 1997, 2011) em diálogo com outros autores como Gadotti (1995, 2003, 2009), Soares (1996, 2002, 2011), Imbernón (2006), Henz (2003, 2010, 2013), Arroyo (2004, 2006, 2011), Brandão (2004), Libâneo (2001, 2002), Romão (2011), Nóvoa (1995, 1999), Pimenta (2002, 2012, 2014), e Gatti (2002, 2009, 2010). Constatou-se, a partir das fragilidades dos estágios, a dificuldade de articulação teoria/prática e a necessidade de uma maior abordagem e aprofundamento da EJA nos cursos de licenciaturas da UFSM, considerando que essa modalidade possui muitas particularidades a serem reconhecidas na formação inicial dos futuros profissionais da educação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial. Licenciaturas. Ensino médio.

ABSTRACT

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

THE INITIAL TEACHERS TRAINING OF DEGREES FOR THE YOUTH AND ADULT EDUCATION IN HIGH SCHOOL: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

AUTHOR: NISIAEL DE OLIVEIRA KAUFMAN
ADVISOR: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ
Santa Maria, August 31, 2015

This dissertation research sought to identify the challenges and prospects of initial training of the academic degrees courses of the Federal University of Santa Maria (UFSM), to work in the Youth and Adult Education (EJA), considering the specifics of this modality in the High School stage. For the development of the research was used qualitative methodology, the study of case type, by applying semi-structured interviews and investigative-training dialogical circles, virtually, from generating themes that emerged from interviews with academics from some courses degrees of UFSM, who acted on the High School stage of Youth and Adult Education in their supervised training. As the main theoretical framework we used the propositions of Freire (1987, 1992, 1997, 2011 ..) in dialogue with other authors as Gadotti (1995, 2003, 2009), Soares (1996, 2002, 2011), Imbernón (2006) Henz (2003, 2010, 2013), Arroyo (2004, 2006, 2011), Brandão (2004), Libâneo (2001, 2002), Romão (2011), Nóvoa (1995, 1999), Pimenta (2002, 2012, 2014) and Gatti (2002, 2009, 2010). It was found from the weaknesses of the stages, the difficulty of theory/practice articulation and the need for greater approach and deepening of Youth and Adult Education in degrees courses of UFSM, considering that this modality has many special features to be recognized in the initial training of future education professionals.

Key-words: Youth and Adult Education. Initial training. Degrees. High school.

LISTA DE SIGLAS

ACG	Atividade Complementar de Graduação
DCG	Disciplina Complementar de Graduação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação à distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificações de Competências em Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAMEN	Laboratórios de Metodologia do Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PEIS	Programa de Ingresso ao Ensino Superior
PIM	Programa Primeira Infância Melhor
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNL/ EJA	Programa Nacional do Livro Didático para Jovens e Adultos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos
PROEJA FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coautores da pesquisa	70
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Um pouco de mim: saberes e fazeres que constituem minha trajetória	42
Figura 2 – Movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativos-formativos	53
Figura 3 – Temas geradores emergidos das entrevistas semiestruturadas	58
Figura 4 – Temáticas de análise, inspiradas na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, de Paulo Freire	60
Figura 5 – Desafios da Formação Inicial para EJA nos Cursos de Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria	129

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação.....	159
APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada	160
APÊNDICE C – Carta-convite para os Círculos de Dialógicos Investigativo-formativos	162
APÊNDICE D – Fragmentos das intervenções dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos virtuais	163

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	169
ANEXO B – Termo de confidencialidade	172
ANEXO C – Comprovante de registro do projeto na Plataforma Brasil/Cômite de Ética	174

SUMÁRIO

	PALAVRAS INICIAIS.....	25
1	UM POUCO DE MIM: SABERES E FAZERES QUE CONSTITUEM MINHA TRAJETÓRIA	31
1.1	Desvelando os caminhos da pesquisa e seus princípios orientadores ..	43
2	PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	47
2.1	Círculos Dialógicos Investigativo-formativos virtuais	51
2.2	Temáticas geradoras: análises numa perspectiva hermenêutica	56
2.3	Conhecendo o cenário da pesquisa.....	64
2.3.1	Os cursos de licenciaturas e suas atuais configurações.....	66
2.4	Os sujeitos coautores	69
3	CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	73
3.1	Perfil, objetivos e legislações que marcam a EJA historicamente	73
3.1.1	EJA Ensino Médio X Supletivo: questões relevantes e divergentes	85
3.2	Da mera reprodução de conteúdo para uma aprendizagem emancipatória: o papel do professor da EJA.....	93
4	DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO	101
4.1	A formação inicial dos cursos de licenciaturas e a EJA: limitações e perspectivas.....	101
4.1.1	Repensando os espaços formativos: as especificidades do ser professor(a) da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio.....	108
4.1.2	Saberes significativos na prática educativa na EJA / Ensino Médio a partir das contribuições de Paulo Freire	111
5	DADOS DE UMA REALIDADE: ANÁLISE, DISCUSSÕES E PROPOSIÇÕES	119
5.1	Os cursos de licenciaturas da UFSM e suas interconexões: os caminhos percorridos pelos acadêmicos nos estágios supervisionados junto à EJA.....	119
5.2	Construções e (des)construções na busca pelo “Inédito Viável” na formação inicial de professores: (re)significando concepções e práticas da EJA/ Ensino Médio	130
	FINDA-SE UM CICLO, MAS OS DIÁLOGOS PERMANECEM... ..	135
	REFERÊNCIAS	145
	APÊNDICES	157
	ANEXOS.....	167

PALAVRAS INICIAIS

Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua transformação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

Paulo Freire (199, p. 32)

O trabalho ora proposto desabrocha-se como uma flor na primavera... A partir de vivências, motivações e expectativas que instigam a compreensão das nuances de um contexto incerto e suas possibilidades dentro de uma teia de relações que se estabeleceram ao longo desta caminhada.

Implicada em entender os desafios e as perspectivas da formação inicial de professores das licenciaturas para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, na linha pesquisa: “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, delineou-se a partir da problemática: A formação inicial de professores na Universidade Federal de Santa Maria vem preparando seus acadêmicos para atuarem na Educação de Jovens e Adultos, considerando as possibilidades e desafios dessa modalidade no Ensino Médio?

O objetivo geral que guiou a mesma estruturou-se a fim de compreender os desafios e as perspectivas da formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria, com relação à preparação para atuação na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio. Quanto aos objetivos específicos, vislumbrou-se: I. caracterizar a Educação de Jovens e Adultos no contexto educacional atual e as políticas públicas relacionadas a esta modalidade; II. construir um referencial teórico sobre questões relevantes da formação inicial professores para a Educação de Jovens e Adultos, sobretudo relacionadas às especificidades dessa modalidade na etapa do Ensino Médio; III. pesquisar os desafios e possibilidades na formação inicial dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria, quanto ao enfoque da Educação de Jovens e Adultos, a partir de análise documental, entrevistas

semiestruturadas e Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (de forma virtual); IV. relacionar o cenário atual dos estágios supervisionados com os desafios e perspectivas encontrados, no sentido de contribuir para o processo auto(trans)formativo dos futuros educadores das licenciaturas que atuarão/atuam na EJA/Ensino Médio.

Os interlocutores coautores da pesquisa foram acadêmicos dos cursos de licenciaturas de Matemática (noturno), Letras-Português e Literaturas de Língua Portuguesa, História e Física (diurno), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a partir da constatação de estágios supervisionados na EJA, em específico na etapa do Ensino Médio.

Fundamentando-me em autores como: Freire (1987, 1992, 1997, 2011), Gadotti (1996, 2003, 2009), Soares (1996, 2002, 2011), Imbernón (2006), Henz (2003, 2010, 2013), Arroyo (2004, 2006, 2011), Brandão (2004), Libâneo (2001, 2002), Romão (2011), Nóvoa (1995, 1999), Pimenta (2002, 2012, 2014), Gatti (2002, 2009, 2010), entre outros, utilizei como caminho metodológico a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com enfoque hermenêutico, mediante a aplicação de entrevistas semiestruturadas e proposição de círculos dialógicos investigativo-formativos, de forma virtual, com acadêmicos/ egressos dos cursos de licenciaturas mencionados, que atuaram na EJA/Ensino Médio durante seus estágios supervisionados.

Assumi esse foco de pesquisa por entender que são muitos os embates quanto a uma formação que contemple as reais necessidades deste campo de atuação, visto que ainda é forte a lógica de reprodução e a influência das ideologias dominantes. Parto do pressuposto de que toda história da educação vem marcada pela história dos modelos econômicos e políticos dos grupos que se encontravam no poder, ou seja, somos herdeiros de uma cultura de submissão e opressão.

A luta por uma educação/formação para a classe popular foi permeada pela tentativa de se recompor ou restabelecer lacunas de um sistema excludente e autocrata. Desde a era jesuítica até o período da industrialização e os dias atuais, sempre se estabeleceu uma educação para as elites, seguindo os padrões culturais europeus. Não se estimulava a criação de uma cultura própria, permanecendo o ensino fragmentado e resumido à repetição e transmissão de conhecimentos. Até hoje nossa formação busca atender as demandas de um mercado capitalista e,

consequentemente, as políticas para a educação de jovens e adultos foram levadas a uma estagnação pedagógica vazia e superficial.

Ampliou-se a visibilidade e iniciativas em favor de uma Educação de Jovens e Adultos integral, que contemplasse esta parcela da população, mas não se efetivaram políticas educacionais contínuas no sentido de preparar os educadores para tal função; quando tanto o material, quanto metodologias e conteúdos deveriam estar interligados a uma prática pedagógica consciente, pautada nos princípios do direito universal à educação em relação com a realidade dos estudantes.

Apesar de avanços, existe um descompasso, visto que se mudam legislações, mas as estruturas permanecem as mesmas. Embora existam atualmente mais programas e iniciativas em favor da Educação de Jovens e Adultos, ainda presenciamos uma realidade precária quanto à formação inicial e continuada que permanece frágil e insuficiente. As universidades precisam garantir e ampliar os espaços de discussão da EJA, que geralmente é abordada em formações baseadas em treinamentos e cursos aligeirados, os quais não atendem às demandas deste público.

Diante disso, têm-se uma preocupação com relação às práticas que estão sendo desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, que resulta, muitas vezes, em uma transposição inadequada do modelo de escola regular para a EJA/Ensino Médio. A perspectiva de educação voltada para os processos seletivos, excludentes e/ou classificatórios não tem contemplado as reais necessidades e interesses de nossa sociedade, uma vez que deveria se conceber um processo educacional como um dos meios de articulação entre a realidade e a prática, isto é, entender que toda e qualquer atividade humana vem carregada de significação e que os diferentes grupos sociais podem implicar-se no saber e fazer da práxis (teoria↔prática) educativa.

Com base no exposto, este trabalho foi estruturado da seguinte maneira:

- No capítulo I: “Um pouco de mim: saberes e fazeres que constituem minha trajetória”, rememoro as vivências e “andanças”, na legitimação de minha genteidade, durante todo meu percurso formativo. Posteriormente, trago os passos da pesquisa, em que se justifica a relevância da escolha pela temática, o problema e os objetivos traçados no delinear da investigação.
- No capítulo II: “Percurso teórico-metodológicos” revelo as opções metodológicas, o enfoque, os instrumentos e como se deu a articulação

pesquisadores/coautores no cenário pesquisado. Na sequência, estabeleço um olhar sobre a instituição, os cursos de licenciaturas da UFSM e as características dos acadêmicos envolvidos (coautores da pesquisa).

- No capítulo III: “Contextualizando a Educação de Jovens e Adultos”, resgato questões marcantes da história da EJA e das legislações para esta modalidade de ensino. Além disso, evidencio algumas características específicas deste contexto e os aspectos fundamentais do “ser professor” da Educação de Jovens e Adultos.
- No capítulo IV: “Desafios na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio”, volto-me mais especificamente à formação inicial de professores das licenciaturas para a Educação de Jovens e Adultos, salientando suas inquietações e limitações. Tendo como principal aporte teórico as contribuições do educador Paulo Freire, reflito sobre a possibilidade de uma formação alicerçada num processo permanente de reflexão/ação num movimento dialético no/com o mundo que nos cerca.
- Por fim, no capítulo V: “Dados de uma realidade: análise, discussões e proposições” sistematizo os dados construídos e analisados com a pesquisa de campo, aprofundando os aspectos peculiares deste contexto a partir da realidade dos estágios supervisionados e as interfaces da formação inicial para EJA/Ensino Médio, entrelaçando-os com os objetivos iniciais e referencial teórico abordado, apontando os desafios e possibilidades encontrados ao longo de nossas (pesquisadores/sujeitos coautores) construções e (des)construções.

Destarte, saliento que os diálogos e constatações referentes às contribuições dos coautores da pesquisa estarão entrelaçados ao longo da escrita deste trabalho, visto que todas as construções teóricas se entrecruzam com os dados analisados, caminhando na busca por possibilidades a partir dos desafios encontrados na prática e durante toda trajetória da EJA e sua formação.

Assim, apesar do enfoque se dar especificamente na Educação de Jovens e Adultos, acredito que muitos dos saberes necessários aos docentes que atuarão nessa modalidade de ensino são comuns a outras áreas e modalidades existentes.

A pluralidade que se apresenta nos contextos educacionais contemporâneos exige um olhar diferenciado e uma reinvenção no ato de ensinar e aprender, na busca por uma educação menos fragmentada e mais significativa e humana.

Nesse sentido, esta pesquisa corrobora com a busca para a superação das ramificações existentes na formação inicial de professores, para que as especificidades da Educação de Jovens e Adultos também sejam contempladas de forma integral, mobilizando saberes essenciais desse contexto e repensando a organização curricular e o caráter mais prático da formação pedagógica nos cursos de licenciaturas para essa modalidade de ensino.

1 UM POUCO DE MIM: SABERES E FAZERES QUE CONSTITUEM MINHA TRAJETÓRIA

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito ver comigo mesmo.

Paulo Freire (2011a, p. 21)

Pessoas, fatos, vivências que o tempo não apagou. Rememorar é entender aquilo que te constitui gente. Sábios são os que compartilham saberes e deixam suas marcas. Existem aqueles que simplesmente passaram e/ou tornaram-se importantes em determinados momentos, mas há os que transformaram os dias mais curiosos e vivos, e são estes que me inspiraram para ir além, na busca constante daquilo que me move, me impulsiona e me motiva.

Apresento um pouco da Nisi, para que se possa compreender como se estabeleceram muitas das relações e interações que fizeram e fazem parte do que me tornei e que justificam minhas escolhas durante meus percursos formativos. Afinal, “minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo” (FREIRE, 1997, p.48). E quanto melhor me conheça nessa inteireza, poderei fazer “história no mundo e com o mundo”.

É, nesse sentido, que trago algumas de minhas lembranças, não apenas como parte de mim, mas como experiências (positivas ou negativas) que foram constituindo minha essência e ressignificando o meu ser. Histórias são únicas, intransponíveis, a parte mais encantadora e autêntica do que nos tornamos. E assim começa a minha...

São tantas recordações! Minha família, meu bem mais precioso. Foi com ela que iniciei os primeiros passos de minha formação. Emociono-me ao lembrar de meus pais, da luta diária, de tudo que abdicaram pelos filhos, das dificuldades que passaram, as quais eles nunca deixavam transparecer. Tudo que conquistaram foi com muito suor e trabalho e neles me espelhava a cada novo passo, pois sempre foram meus maiores incentivadores, fazendo-me acreditar que sonhos são possíveis e necessários! Hoje, constituí minha própria família, mas os valores que carrego comigo são a base de tudo que aprendi desde muito pequena e essas raízes trago

em minha saudosa memória, uma vez que tudo que vivi são pedaços de mim e também dos outros, pedaços esses que me fortalecem e me guiam em todos os momentos.

Santiago, minha terra natal, é uma cidade extremamente tranquila, acolhedora e agradável, lá a maioria das pessoas se conhecem e se ajudam. Toda vez que me perguntam de onde venho orgulho-me em dizer que sou de “Santiago do boqueirão, lá quem não é bandido é ladrão”; porém, diferentemente do ditado popular, esta terra é de um povo do bem, lugar que carrego no meu coração, de muitas vivências e andanças. Lá aprendi o que é simplicidade, humildade e respeito, lá aprendi a ser mais gente.

Nessa cidade do interior foi onde vivi o tempo de ser criança: banhos de chuva, aventuras nos trilhos de trem, o contato com a natureza, pés descalços na terra, casa da árvore e “comidinhas” (de grama, pedras e galhos), as brincadeiras de “aulinha”, médico e de “mercadinho”. Mal sabia o valor imensurável daqueles momentos, foi ali que tudo começou, minhas primeiras descobertas e as lembranças de um tempo feliz.

Sempre fui uma menina inquieta e curiosa, gostava de “comandar” as brincadeiras e, como era mais velha que as demais crianças da vizinhança, adorava inventar novas travessuras. Entre uma “arte” e outra, vivenciava experiências singulares, pois, através do mundo da imaginação, viajávamos para outros espaços. Nem sentia o tempo passar, enquanto, hoje, vejo muitas de nossas crianças com sua infância resumida apenas à frente de uma televisão, computador ou brinquedo eletrônico, naquela época nosso dia a dia era na rua, corríamos pelas calçadas, pelos gramados, por lugares desertos, desvendando novos passatempos... e para mim, com certeza a mais forte lembrança era quando chovia... Ah! Aquele cheiro de terra molhada exalava pelo ar. Este, sem dúvida, é o cheiro da minha infância.

Ao lembrar meu passado e minha gente, impossível não pensar em Freire, quando poeticamente retrata sua terra, à sombra da mangueira de sua infância:

[...] Minha terra envolve o meu sonho de liberdade. Que não posso impor a ninguém, mas por que sempre lutei. Pensar nela é assumir esse sonho que me alenta. É lutar por ele. Nunca pensei minha terra de modo sentimental: ela não é superior ou inferior a outras terras. A terra de gente é sua geografia, sua ecologia, sua topografia e biologia; mas também o que mulheres e homens fazemos dela. Ela é como organizamos sua produção, fazemos sua história, sua educação, sua cultura, sua comida e ao gosto dela nos fixamos. A terra da gente envolve luta por sonhos diferentes, às

vezes antagônicos, como os de suas classes sociais. Minha terra, não é, afinal, uma abstração (FREIRE, 1995a, p. 28).

Era com muita apreensão e insegurança que esperava o início de minha caminhada escolar. Adorava rabiscar com giz no guarda-roupa e posteriormente no meu próprio quadro negro, brincando de “aulinha”. Meus pais, por sua vez, não me estimulavam, pois acreditavam, equivocadamente, ser esta função unicamente da escola. Inclusive nem lembro de ter jogos ou livros, naquela época tudo era diferente e minha família achava que não necessitávamos aprender certos conhecimentos “precocemente”. Talvez por isso imaginava uma escola totalmente tradicional e tinha medo do desconhecido; afinal, ali, inaugurava-se um novo ciclo.

Com cinco anos ingressei na Escola Estadual Apolinário Porto Alegre. A escola ficava perto de minha casa e estruturalmente era perfeita: equipada, com salas amplas, quadras de esporte, biblioteca, parquinhos e diversificados materiais pedagógicos. Mal compreendia que frequentaria este novo espaço pelos próximos 12 anos, até concluir o Ensino Médio.

Da Educação Infantil, recordo-me de minha primeira professora fascinante: “tia” Ana (pré-escola), figura amorosa, calorosa, delicada em suas palavras de sorriso incomparável, fazia com que nos sentíssemos acolhidos e motivados diariamente. Já a “1ª série” do Ensino Fundamental foi problemática, após várias trocas de professores, encerramos o ano com uma professora apática e autoritária, marcando negativamente todo meu processo inicial de alfabetização. Com a professora Iara, da “2ª série”, resgatamos toda alegria e leveza de estar na escola; sua voz doce, seu brilho no olhar, sua paixão por ensinar, transcendiam qualquer adversidade que viesse a surgir. Com ela experienciávamos o novo de forma lúdica e prazerosa.

Nos anos subsequentes tudo se tornou mais “sério”, foram várias vivências, algumas memoráveis, outras nem tanto, vários professores, alguns cativantes, outros traumatizantes. Nas séries finais do Ensino Fundamental, comecei a perceber que nem tudo era um “mar de rosas”. As disciplinas aumentavam, assim como a carga de conteúdos, e cada vez mais me questionava sobre o porquê de tantas responsabilidades. Alguns professores, de forma dinâmica, transformavam as aulas em espaços de verdadeiras trocas e aprendizagens, porém outros simplesmente depositavam conteúdos, sendo que, na maioria das vezes, nem entendíamos a relevância destes para nossa vida futura. Esta fase fora marcada por provas,

trabalhos, memorizações e conflitos internos. Ao contrário do que defende Arroyo (2003, p. 15) quando destaca que

quando cada área do currículo lê a história, a ciência, a tecnologia, o espaço, a vida, a produção literária, a cidade ou o campo[...] desde seu ângulo tende a deixar de fora saberes histórica e legitimamente construídos e acumulados pela pluralidade e diversidade de protagonistas que agem no social ou na natureza. Protagonistas que também produzem saberes. Outros saberes, outros valores e significados.

Meus pais reafirmavam o quão importante eram os estudos. Diziam que, por não possuírem maturidade para concluírem o Ensino Médio, sentiram “na pele as dificuldades da vida”, que queriam para os filhos um futuro promissor e que os estudos seriam a maior “herança” que nos deixariam.

Por ser determinada e responsável, sabia do esforço de meus pais para nos proporcionar o básico e meu objetivo era unicamente não decepcioná-los. Praticamente alfabetizei meu irmão, antes dele ingressar na pré-escola, porém ele sempre foi mais acomodado. Enquanto meus pais pressionavam meu irmão para que estudasse, comigo não havia preocupação alguma, pois era muito centrada e dedicada quando se tratava dos estudos.

Contudo, mesmo dando o máximo de mim, com o tempo percebi que a escola do encantamento poderia também ser inflexível, restrita e excludente. E este foi um fato marcante que não me permito esquecer: grupos de alunos começavam a se formar, a escola incentivava essa divisão e competitividade, a ponto de alunos considerados “mais fracos” ou “bagunceiros” ficarem alocados em turmas específicas, enquanto os demais, por ordem de notas, eram divididos em outras salas. Estes eram rotulados e discriminados, sendo que os professores além de reclamarem frequentemente deles, ainda ameaçavam os demais a se comportarem e estudarem, para que não fossem transferidos para a turma dos “atrasados”.

Na época, havia me frustrado por ser designada para uma turma intermediária apesar de todo esforço, já que eram inevitáveis as comparações e ironias. Hoje, penso em como deveriam se sentir os “excluídos” da última sala, pois estes eram rejeitados e ridicularizados com frequência, o que os sentenciava ao preconceito e o estereótipo de “burros e incapazes”. Bourdieu e Champagne (2001) retratam perfeitamente essa conjuntura, no texto “Os excluídos do interior”, quando explicitam claramente que a escola continua a excluir como sempre, mas agora mantém uma ilusão, visto que o sistema de ensino dito aberto a todos, na verdade, reserva a

poucos os resultados que levam a posições de poder econômico e político e dissimula, sob a aparência de “democratização”, a exclusão continuada da maior parte da população, “[...] simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas” (BORDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 485). Ou seja, nunca foi tão evidente a contradição dessa instituição que é a própria contradição da sociedade: fingir que dá acesso a bens materiais ou culturais, quando na verdade provoca um efeito ainda mais cruel de legitimação social do que aqueles vividos no passado.

Sobre isso, sabiamente Fiori (1987, p. 5) também enfatiza: “A educação liberadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação”. Isto é, a prática da liberdade encontrará caminhos numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de descobrir-se como sujeito de sua própria história, não de uma forma excludente em que conduza à “dominação de consciências”, através de uma pedagogia das classes dominantes.

Na medida em que se passavam os anos, as exigências e cargas aumentavam também. Não tínhamos muitos espaços para o diálogo e prevalecia o discurso de que qualquer atividade que não fosse relacionada com os conteúdos previstos prejudicaria o término da disciplina, devido ao curto tempo e a quantidade de conteúdos que deveriam ser cumpridos.

Não me conformava com a forma com que a maiorias dos assuntos eram trabalhados e, por mais que tentasse, não conseguia vislumbrar onde poderia aplicar tantas informações. Percebia que não apropriava os conteúdos efetivamente e isso me incomodava, uma vez que me sentia incapaz e frustrada, então, apenas estudava para passar nas provas, pois infelizmente esta era a realidade escolar em que estava imersa e que em muito prevalece até os dias atuais.

No Ensino Médio a pressão era maior ainda, pois tudo girava em torno do conteúdo programático para aprovação no PEIES (Programa de Ingresso ao Ensino Superior da UFSM – não existente nos dias atuais) e vestibular, e as orientações eram, neste sentido, de que o melhor caminho era focar os estudos para ingressar no Ensino Superior. Inclusive, recordo-me que existia um grande embate com alunos que pretendiam seguir carreiras distintas e realizar outros concursos, porque conteúdos que não estavam previstos no vestibular simplesmente eram desconsiderados na grade curricular do Ensino Médio.

Esta época também fora marcada pela indecisão de qual carreira seguir. As longas discussões perpassavam pelo jornalismo, fonoaudiologia, direito e pedagogia, sendo que optei pelo curso de pedagogia, pela facilidade deste ser oferecido na cidade onde residia, no entanto, confesso que não tinha bem claro que caminho profissional seguiria e nem quais eram as possibilidades deste curso.

A pedagogia, indiscutivelmente, auxiliou-me a compreender e mudar muitas de minhas concepções, a ver e pensar a educação a partir de uma nova ótica, proporcionando-me subsídios teórico-metodológicos fundamentais e oportunizando que aprofundasse várias questões que me inquietavam com relação a nosso cenário educacional, até então, atual. Desde cedo, senti que estava no lugar certo e identifiquei-me mais intimamente com a Educação Infantil, vislumbrando focar minha formação nesta área. E, por isso, atuei durante toda graduação em escolas de Educação Infantil como educadora e posteriormente em assessorias pedagógicas. Ser docente da Educação Infantil foi gratificante, pois além da articulação com todos os conhecimentos teóricos que a universidade me possibilitava, experienciei os mais lindos frutos da função de educar. Aqueles pequenos coloriram minha trajetória, a partir das mais sublimes atitudes; com eles passei a enxergar a vida de uma forma mais leve, despretensiosa e pura; com eles me auto(trans)formei.

Concomitantemente, participava de várias atividades que contribuíram significativamente para minha formação profissional, como: o Projeto de Extensão: “Projeto de Apoio ao Processo de Inclusão Escolar - Um Olhar Interdisciplinar”, que prestava atendimento a crianças com problemas de aprendizagem oriundas da rede pública municipal de ensino de Santiago/RS, através de atendimento e oficinas pedagógicas. E a atuação como visitadora do “PIM - Programa Primeira Infância Melhor”, programa institucional de ação socioeducativa voltado às famílias com crianças de zero a seis anos e gestantes que se encontravam em situação de vulnerabilidade social.

Ainda na graduação, entre muitos trabalhos, planos e estudos, conheci o professor Dirceu, por quem possuía um carinho e admiração especial e que nos fez pensar sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos a partir de duas disciplinas. Destas, emergiram inúmeras reflexões e problematizações sobre esse contexto peculiar. E quanto mais aprendia sobre a EJA, mais me encantava com a riqueza de possibilidades que essa modalidade de ensino oferecia.

Foi a partir dessas disciplinas, que tive os primeiros contatos com o educador Paulo Freire e havia ficado tão envolvida e entusiasmada com sua proposta, que decidi que alfabetizaria minha avó materna que morava conosco. Já tínhamos realizado algumas experiências anteriores com este propósito, mas ela estava com aproximadamente 80 anos e apresentava maiores dificuldades, no entanto, obtivemos consideráveis conquistas.

Minha amada avó, pessoa sofrida, viveu metade de sua vida no campo, naquela época tudo era difícil. Ao chegar à cidade, quando sua vida poderia ser diferente, perdeu o esposo tragicamente assassinado e ficou com sete filhos pequenos para criar, e somente uma filha (a mais velha) já havia casado. Muito jovem, ela teve que lutar para sobreviver com apenas um salário mínimo, tirando leite de madrugada para vender e costurando durante todo dia para complementar o orçamento.

Quem a conhecia, tão sábia e mansa, não percebia as duras quedas que sofrera, mas que nunca foram motivos de lamentações. Tão meiga e dedicada, era muito próxima de mim e após adentrarmos no mundo das letras e palavras do nosso cotidiano, ela ficava treinando-as em um caderninho enquanto eu estava no trabalho. Logo que chegava, ela vinha em minha direção toda orgulhosa para mostrar-me o que já conseguia escrever sozinha.

A sua maior emoção foi quando escreveu seu próprio nome, pois somente neste dia ela relatou que sentia vergonha em ter que “carimbar o dedo” cada vez que precisava assinar algum documento. Hoje “Vó Nídia” não está mais entre nós, mas sei o quanto esses momentos foram marcantes para mim e para ela, era um pedacinho de sonho que se realizava. Com as intempéries da vida sofrida que levou, nunca teve a oportunidade de frequentar a escola, entretanto, ela sim foi minha maior mestra e hoje meu anjo protetor.

Isso nos faz pensar em quantas vidas podem ser transformadas com um simples ato de resgatar não só a escolaridade negada ao longo do tempo, mas a autoestima desses sujeitos, conforme evidenciado em um dos diálogos com os coautores:

Sinto que a escola em geral não valoriza esses alunos. Isso realmente me incomoda, porque sei o quanto podemos fazer a diferença na vida deles;

basta os olharmos com outros olhos, para que eles também se sintam importantes e capazes (Lia¹).

Nesse período, já pretendia aprofundar as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos, pois me sentia envolvida e pensava na possibilidade de experiências práticas neste contexto, mas não havia projetos ou oportunidades para esta modalidade em específico e, por estar atuando na Educação Infantil, acabei centralizando minha pesquisa monográfica nessa área, mas sentia que em algum outro momento retomaria esse objetivo.

Logo, cursei a especialização em Gestão e Organização da Escola, na qual pude compreender especificamente a gestão e as políticas públicas para educação, mas principalmente aprofundar questões emergentes da formação de professores, objeto de pesquisa do trabalho que desenvolvi ao longo do curso e que me oportunizou expandir horizontes com relação aos saberes da formação docente e seus desafios na contemporaneidade.

Ainda, em 2009, um dos grandes presentes que recebi foi atuar como tutora presencial do curso EAD de Educação Física da UFAM – Universidade Federal do Amazonas, oferecido a professores do município de São Gabriel da Cachoeira (interior do Amazonas). Todos os professores/acadêmicos do referido curso eram indígenas e a maioria com idade avançada, possuindo uma leitura de mundo riquíssima. Estes enfrentavam dificuldades diárias para poderem frequentar o curso, além do medo e da insegurança, sentimentos que faziam parte desse cotidiano tão distinto e desafiador.

A turma era heterogênea, entretanto, lembro-me de uma aluna em especial, Rosilene, que morava em uma comunidade indígena bem retirada da cidade de São Gabriel de Cachoeira e, mesmo grávida, viajava por dois dias para realizar as provas, em um barco pequeno, estilo canoa, sem cobertura alguma, abaixo de um sol de aproximadamente 40 graus, ou chuva, precisando parar no meio da selva para dormir. Após seu bebê nascer, ela continuava na mesma aventura, desta vez, juntamente com sua filha de apenas alguns meses, porque tinha que amamentá-la. Impossível não admirar tamanha garra e determinação de educandos como Rosilene, que, assim como outros colegas em situação semelhante, enfrentavam

¹ Anunciamos que toda e qualquer alusão aos coautores desta pesquisa preservam os princípios éticos de sua participação; por isso, estão sendo utilizados nomes fictícios para resguardar suas identidades e posicionamentos.

todas as dificuldades, agradecendo a oportunidade de poder ter acesso a um curso de graduação. Aprendi tanto com esse povo, aprendi mais do que ensinei. As relações que estabelecemos possuíam outro significado, eram permeadas pelo respeito, pela confiança, pelo compartilhamento, indo muito além do conhecimento meramente científico. Como belamente retrata Freire (2011a, p. 15),

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. A "dodiscência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Diante do exposto, em 2010 e ainda em São Gabriel da Cachoeira/AM, ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como Técnica em Assuntos Educacionais, sendo transferida, no ano de 2011, para Universidade Federal de Santa Maria, construindo importantes laços e iniciando uma nova jornada.

Ao atuar como Técnica em Assuntos Educacionais tenho vivenciado uma experiência ímpar. Sinto-me realizada em poder estar envolvida em ações de tamanha amplitude e relevância, contribuindo para uma universidade pautada na gestão democrática, participativa e dialógica. Mesmo que as condições de trabalho exijam, em alguns momentos, embates e enfrentamentos, tenho desfrutado de todos os "ônus e bônus" desta profissão, compreendendo na prática a importância do apoio pedagógico em setores administrativos, o que reafirma o compromisso que assumi com uma educação pública de qualidade.

A UFSM tem proporcionado uma aprendizagem intensa e renovadora, a partir de minha atuação no LAMEN – Laboratórios de Metodologia do Ensino / Centro de Educação e no Grupo Dialogus – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire², além das experiências representativas que ampliaram ainda mais minha visão/atuação política e social. Ainda, tive a honra de conhecer outro grande mestre

² O referido grupo de estudos e pesquisa, vinculado ao Centro de Educação/ UFSM, sob coordenação do Professor Dr. Celso Ilgo Henz, busca a partir das contribuições do educador Paulo Freire, possibilitar uma maior aproximação entre a escola e a universidade. Professores(as) e acadêmicos(as) realizam pesquisas e estudos na área da educação, tendo como perspectiva teórica e epistemológica as proposições deste educador, em diálogo com outros autores que tem a perspectiva de uma educação humanizadora e cidadã para todos. Seus desdobramentos se constituem em "assessorias" dialógico-reflexivas na área de auto(trans)formação de professores(as) das Redes de Ensino Municipal e Estadual do Rio Grande do Sul. Contato virtual: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100007099607278&fref=ts>

a quem tanto prezo, que me acolheu tão amorosamente e que me impulsiona a cada dia ser uma pessoa melhor, hoje, meu orientador do mestrado, professor Celso.

O desejo por pesquisar e compreender um pouco mais sobre a formação inicial para EJA/Ensino Médio certamente está relacionado com toda minha caminhada pessoal e acadêmica. Penso que talvez todo o embasamento para atuação na Educação de Jovens e Adultos que me foi oportunizado em minha formação inicial, hoje, encontra-se cada vez mais restrito nos contextos formativos, principalmente relacionado aos cursos de licenciaturas com áreas específicas de conhecimento. Ademais, em minhas vivências mais recentes, no ambiente profissional e nas reflexões como grupo de estudos esta temática foi despertando em mim um interesse especial, por se configurar em um campo, ao mesmo tempo relevante, vulnerável e encantador.

Quanto mais adentrava as leituras e aprofundamentos sobre a EJA, tanto mais percebia o quão singular é essa modalidade. Nas “formações continuadas” com educadores da Educação de Jovens e Adultos, propiciadas pelo Grupo *Dialogus*, já se evidenciavam as lacunas existentes na formação inicial de professores, o que me instigava a buscar respostas para as mais inesperadas situações. Ao dialogar diretamente com os acadêmicos das licenciaturas, muitas das problematizações e inquietações já existentes se descortinaram com maior intensidade, o que será possível perceber ao longo desta escrita.

O curso de Mestrado em Educação me subsidiou em todos os sentidos, desde minha constituição enquanto acadêmica/pesquisadora, até as (des)construções de muitas das minhas concepções, suscitando reflexões que ora me inquietavam e em outros momentos reacendiam a esperança por novas possibilidades e caminhos para a educação, impulsionando-me e mostrando que a mudança é possível. Assim, apesar de todos os percalços, reafirmo o sentimento de realização por estar nesse entre-lugar de auto(trans)formação, sempre dialógica, intersubjetiva e amorosa; o que faz me sentir a cada dia mais inconclusa, e ter sede de aprender sempre mais.

Nesse sentido, é possível afirmar que a ação transformadora sobre a realidade só se faz verdadeira, quando transformamos a nós mesmos. Isso exige “uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção” (FREIRE, 1983, p. 07).

Finalmente, a partir de toda minha trajetória pessoal e profissional, percebo que cada pessoa é portadora de um mundo, de sonhos e expectativas singulares e que a curiosidade em saber mais, o desejo do diálogo permanente e o entrelaçamento de ideias encorajam a auto(trans)formação de homens e mulheres.

A educação tem muito a avançar, pois vivemos um tempo de mudanças e contradições e, apesar dos esforços, a luta precisa continuar. Acreditando que “a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000b, p. 33), é preciso, acima de tudo, simplicidade para reconhecer que há muito a compreender e que podemos fazer a diferença promovendo a humanização e transformando o sistema educacional.

Sabemos que, ao longo da história da educação, apesar das mudanças de concepções, muitas das estruturas permanecem as mesmas. Mas o que nos faz, apesar de todos os obstáculos, seguir na busca pelo desvelar de novos horizontes? São justamente os fatos, as pessoas e as experiências que constituem nossa história, que em algum momento nos tornaram “mais gente”, entendendo que somos seres em construção e que, ao nos conscientizarmos dessa inconclusão, evoluímos. Penso que este é o nosso maior desafio: nosso compromisso enquanto profissionais da educação na busca incessante pelo “ser mais” (FREIRE, 2000a, p. 37) e o resgate da esperança e da “boniteza” (FREIRE, 2000a, p. 42) do ensinar e aprender.

Enfim, “ninguém cruza nosso caminho por acaso e nós não entramos na vida de alguém sem nenhuma razão” (XAVIER). Há muito a dar e a receber, mas acima de tudo há muito a aprender!



Um pouco de mim...



Figura 1 – Um pouco de mim: saberes e fazeres que constituem minha trajetória

Fonte: Própria autoria

1.1 Desvelando os caminhos da pesquisa e seus princípios orientadores

Pensar a Educação de Jovens e Adultos em uma perspectiva emancipadora e libertadora não é uma tarefa fácil, mas necessária. Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. É fundamental, então, que, ao “reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora” (FREIRE, 1987, p. 19). Nesse sentido, apresentamos a presente pesquisa com o intuito de aprofundar este campo de estudo, ampliando as discussões sobre essa modalidade, suas especificidades, e seus desafios na contemporaneidade.

A referida pesquisa voltou-se para a formação inicial de professores das licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria, mais precisamente à preparação dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas de Matemática (noturno), Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, História e Física (diurno), para atuarem na Educação de Jovens e Adultos. A partir da realidade dos estágios supervisionados, buscamos compreender os desafios e possibilidades da EJA na etapa do Ensino Médio, considerando as especificidades desse contexto.

É importante ressaltarmos que a escolha pelos referidos cursos ocorreu seguido de um levantamento inicial que objetivava a busca por acadêmicos das licenciaturas que haviam realizado seus estágios na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente na etapa do Ensino Médio. Por intermédio dos professores orientadores de estágios, contatamos um número de aproximadamente quinze acadêmicos, sendo que esse número limitou-se a oito participantes, primeiro por questões de critérios (alguns haviam realizado seus estágios somente no Ensino Fundamental da EJA) e segundo pela disponibilidade.

Dessa forma, esses quatro cursos representam uma parcela de todos os cursos de licenciaturas que a UFSM oferece; porém, pelo curto espaço de tempo, não seria possível englobar todos sem que se perdesse a centralidade de nossos propósitos. Pois, entendemos³ a pesquisa de forma mais aprofundada, em que todos

³ Inicialmente, utilizou-se a 1ª pessoa do singular, por se tratar de uma caminhada particular, porém a partir deste momento passaremos a empregar a 1ª pessoa do plural, em razão de que toda construção da pesquisa será coletiva, e, portanto, constituída por pesquisadora, orientador e sujeitos coautores do processo, e, somente em alguns momentos a 1ª pessoa do singular (quando se referir apenas a minha trajetória).

se impliquem no movimento de humanização e auto(trans)formação de si e das suas práticas educativas, priorizando a escuta sensível, a autoria e autonomia dos sujeitos envolvidos, coautores da pesquisa.

Ademais, é importante destacarmos que nem todos os cursos de licenciaturas da UFSM possibilitam que seus estágios supervisionados do Ensino Médio sejam realizados na modalidade EJA; ou, ainda, os próprios acadêmicos são desencorajados e, por desconhecerem a modalidade, não se sentem preparados para assumirem uma práxis educativa em um espaço diferenciado, com “outros sujeitos” que requerem “outras pedagogias” (ARROYO, 2012).

Destarte, ao longo de minha caminhada acadêmica, a Educação de Jovens e Adultos sempre me chamou a atenção, por ser um contexto escolar rico em diversidade cultural e, ao mesmo tempo, de valor único, por possibilitar uma atenção especial àquelas pessoas que desejam iniciar ou retornar aos estudos com múltiplos saberes, vivências e sonhos.

Sobre esse enfoque, Freire lembra que

[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra" (2011a, p. 49).

Desse modo, o interesse pela referida temática e pela sua investigação não é fruto do acaso e nem do inesperado. Ela emergiu com maior intensidade nas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, suscitadas em meu curso de graduação e, posteriormente, ao vivenciar experiências singulares no interior do Amazonas. Foi quando voltei a me inquietar com nossas atuais estruturas educacionais e políticas públicas que, apesar de um discurso otimista, sempre estiveram longe de atender aquela considerável parcela excluída da sociedade.

Logo, ao retornar para o Rio Grande do Sul, mais precisamente para Santa Maria, ingressei no Grupo *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, do qual faço parte desde 2011. Com esse, venho aprendendo e (re)aprendendo constantemente, construindo e (des)construindo concepções, mas principalmente resgatando a esperança de luta por espaços educativos mais

humanizadores e, principalmente, pela possibilidade de uma escola em que todos tenham a oportunidade de “Ser mais”⁴.

Concomitantemente, ao atuar nos Laboratórios de Metodologia do Ensino⁵, do Centro de Educação-UFSM e em razão de conviver com profissionais das diferentes áreas de ensino como da Biologia, da História, da Química, da Matemática, da Física, das Letras, entre outras, foi que comecei a me questionar sobre como as diferentes áreas abordavam a EJA, visto que muitos dos acadêmicos das licenciaturas que realizavam seus estágios nessa modalidade sentiam-se inseguros, segundo os relatos que presenciava.

Vale ressaltar que, ao ingressar no curso de mestrado, meu objetivo inicial era desenvolver uma pesquisa sobre formação continuada/permanente de professores da Educação de Jovens e Adultos, na etapa do Ensino Médio. Porém, após inúmeras reflexões nas disciplinas do curso, de diálogos com os educadores e experiências no projeto “Humanização e cidadania na escola”⁶, percebemos que a formação inicial para EJA ainda era um campo pouco explorado. Nesse sentido, idealizamos uma pesquisa que se direcionasse para os cursos de licenciaturas, que geralmente apresentam uma formação pedagógica limitada (GATTI; BARRETO, 2009) mantendo o foco na EJA Ensino Médio, considerando a pertinência desta pesquisa, por pensar essa modalidade não apenas como um processo inicial de alfabetização, mas também como formadora, em outros níveis, de sujeitos com perfis e expectativas diferentes.

Ao olhar para essa temática, é imprescindível resgatarmos o valor da escola na formação dos jovens e adultos envolvidos no processo educacional da EJA/ Ensino Médio. Mas, para isso, é preciso rompermos com os muros da escola, pois ao mesmo tempo em que se percebemos que há uma preocupação em se oferecer uma educação de “qualidade”, “responsabilidade”, é necessário também que

⁴ Freire afirma que o “ser mais” é uma vocação para a humanização, pelo qual o ser humano conhece a si mesmo e o mundo, interagindo com as possibilidades que os motivam a querer evoluir, implicando no seu autofazer-se na luta pela humanização, “vocação ontológica” (FREIRE, 2011a) do ser humano.

⁵ Os Laboratórios de Metodologia do Ensino são uma subunidade do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação e, portanto, a maioria das disciplinas dos cursos de licenciaturas da UFSM, relacionadas a estágios supervisionados e práticas de ensino, ficam a cargo dos professores vinculados a estes laboratórios e departamento de ensino.

⁶ O Projeto Humanização e cidadania na escola, subprojeto do Grupo de Pesquisa *Dialogus*/UFSM, atua através de oficinas, cursos e palestras, desenvolvidos durante todo ano em Escolas de Educação Básica das redes municipal e estadual da cidade de Santa Maria, visando colaborar com uma educação libertadora e com a formação permanente de professores, a partir de estudos e diálogos-problematizadores permanentes.

ampliemos concepções com relação às práticas, visto que se tratam de educandos que possuem histórias peculiares.

Assim, acreditamos em um espaço que considere as identidades pessoais, sociais, culturais e históricas, através de uma metodologia interdisciplinar que articule os “saberes da vida” e os “saberes da escola” (FREIRE, 2011a).

Com base nesse enfoque, pensamos na formação inicial de professores como um dos caminhos para superação de tantas ambiguidades e lacunas que vão desde as políticas públicas para EJA até o contexto real de sala de aula. Entendemos ser necessário que se contemplem as particularidades de um campo de conhecimentos e saberes teórico-metodológicos próprios da docência na Educação de Jovens e Adultos, que permitam pensá-la como área de estudo fundamental nos cursos de formação em nível superior (licenciaturas).

2 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Fazendo pesquisa educo e estou me educando. Pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento.

Paulo Freire (1985, p. 36)

No contexto da construção e reconstrução de nosso fazer, caminhamos na produção de ideais concretos, porém singulares. Confrontando dados, evidências e informações, acumulamos saberes significativos para a compreensão da realidade em que nos implicamos a conhecer.

Para Triviños (1987), o avanço das ideias facilitou o confronto de perspectivas diferentes de entender o real. Frente à atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais passaram a elaborar programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor "alternativas metodológicas" para a pesquisa em educação.

Com esse avanço nas formas de conceber a pesquisa, percebeu-se a necessidade de ampliar os processos de interação, vislumbrando o pesquisador para além de um mero executor, que atua de forma isolada ou neutra, mas que esse passasse a inserir-se no espaço social da pesquisa, estabelecendo relações dialógico-problematizadoras com os sujeitos participantes da pesquisa, atuando de maneira horizontal, ou seja, em que os sujeitos envolvidos não fossem reduzidos à condição de meros objetos.

Dessa forma, para esta pesquisa, seguimos a metodologia de abordagem qualitativa por considerarmos que possibilita um melhor detalhamento, flexibilidade durante a execução e oferece ainda a possibilidade de vínculo direto com os sujeitos pesquisados. Nesse sentido, esse planejamento não precisa e nem deve ser apriorístico no sentido mais estrito, pois, “[...] nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado” (GEWANDSZNAJDER; ALVES MAZZOTTI, 2002, p. 148).

Compreendendo que, através da pesquisa, é possível não somente a constatação, mas a compreensão da realidade educacional no seu sentido mais amplo – enquanto prática social – optamos pela pesquisa do tipo estudo de caso como estratégia metodológica que possibilitasse a produção de conhecimentos em

torno de vivências, interesses e necessidades, numa perspectiva emancipatória. Esse tipo de pesquisa fornece uma visão ampla e, ao mesmo tempo, profunda e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis, a fim de viabilizar o diagnóstico da realidade, construindo possibilidades de ação e transformação.

De acordo com Yin o Estudo de Caso:

[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência e beneficia-se do desenvolvimento prévio de preposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados (2001, p. 32-33).

Com o desenvolvimento da investigação qualitativa, o estudo de caso constitui-se numa expressão importante desta tendência nos contextos educacionais. Caracteriza-se por ser mais concreto, contextualizado e voltado para a interpretação do leitor.

O que é o Estudo de Caso? É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade e por outro, os suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho enquanto investigador. [...] Este tipo de pesquisa, exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das ideias (TRIVIÑOS, 1987, p. 133-134).

Com base no exposto, a referida pesquisa realizou-se na Universidade Federal de Santa Maria, com acadêmicos/ egressos dos cursos de licenciaturas de Matemática (noturno), Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, História e Física (diurno), tomando como critério de escolha que estivessem desenvolvendo, ou tivessem desenvolvido seus estágios supervisionados na Educação de Jovens e Adultos, em específico na etapa do Ensino Médio. Optamos por esse foco de pesquisa, por considerar que esta área necessitava de uma maior compreensão, por se configurar como um campo ainda pouco explorado e que requeria ser pensado mais amplamente, uma vez que ainda são muitos os embates que se apresentam atualmente, tanto nos estágios/formação inicial para EJA, quanto na etapa do Ensino médio da EJA.

Para isso, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas a fim de compreender como acontece o processo de formação inicial desses acadêmicos e quais as fragilidades e desafios na qualificação destes para atuarem na Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio. Utilizamos os pressupostos de Triviños (1987), quando sustenta que a entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas. Nesse sentido, as perguntas fundamentais que constituem a entrevista semiestruturada, no enfoque qualitativo, não nascem a priori, elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa.

Posteriormente, propomos os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos⁷, de forma virtual, com temas (geradores) que emergiram das entrevistas, problematizando o universo de significados de cada um dos sujeitos coautores, explorando tópicos importantes que apareceram como conflitantes ou divergentes; dessa forma, construímos as temáticas de análise. Essa proposta inovadora teve como base uma perspectiva mais humana, buscando uma nova forma de estabelecer a comunicação e troca de experiências em uma relação dialógico-dialética, rompendo com a barreira hierárquica entre quem sabe e quem precisa aprender.

Além disso, tal trajetória colocou a necessidade de que alguns documentos dos cursos de licenciaturas selecionados também fossem consultados, tais como: como Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e Conteúdos Programáticos dos Cursos (Ementário), a fim de ampliar e endossar a pesquisa, aprofundando os dados relevantes para uma maior compreensão da realidade. A análise documental constituiu uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste cenário, a formação inicial dos cursos de licenciaturas para atuar na Educação de Jovens e Adultos foi o caso estudado, pois, como afirma Stake (apud ANDRÉ, 2005, p. 16), “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma

⁷ Na sequência, explicitaremos como se deu o processo de organização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos virtuais, bem como a relevância dessa proposta inovadora para o campo metodológico da pesquisa.

escolha do objeto a ser estudado”. Para esse autor, o estudo de caso é “o estudo da particularidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (Ibidem. p. 18). Assim, o estudo de caso pretende construir um saber de uma particularidade, tendo como propósito representar suas possibilidades e desafios.

Ainda, é importante destacar que o vínculo existente entre a concepção de realidade e de mundo e o método de pesquisa apontaram, nesse caso, a necessidade de pensar, refletir e agir dialeticamente no processo de ruptura com o conhecimento pronto e acabado. “É na investigação que o pesquisador tem de aprender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla” (FRIGOTTO⁸, 2001, p. 80). Coerente com a proposta de Freire, acreditamos na investigação da “realidade concreta”, em um espaço/tempo em que o pesquisador se coloque em um permanente e dinâmico movimento de pesquisar e educar.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011a, p. 32).

Embasados nas palavras de Freire, pretendemos, por meio desta pesquisa, não somente constatar, mas interagir, e suscitar novas provocações juntamente com os protagonistas deste processo e, com isso, reeducarmos nosso olhar e ressignificarmos nossas concepções. Para esse autor, toda intervenção/ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que interfere na estrutura social, ou no sentido de mantê-la como está ou para transformá-la.

Assim, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com enfoque hermenêutico, sem um detentor de um saber superior que se utiliza apenas de dados para se chegar a um fim, a partir de modelos prontos e com posições definidas. Por meio da relação com o outro, buscamos uma melhor compreensão daquele contexto, e a partir dos anseios e necessidades, caminhamos juntos,

⁸ Ao utilizar a obra de Frigotto (1991) não se está adotando o enfoque materialista histórico-dialético como referencial teórico do trabalho. No entanto, sua colocação complementa as considerações explicitadas.

superando as limitações da pesquisa tradicional, a partir de uma análise crítica. Pois, quando apresentamos uma atitude invasora e autoritária, negamos a riqueza e legitimidade da pesquisa.

2.1 Círculos Dialógicos Investigativo-formativos virtuais

A proposta metodológica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos surgiu no Grupo de pesquisas *Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire*, da Universidade Federal de Santa Maria, inspirados nos *Círculos de Cultura*⁹ de Paulo Freire e reinventando seu legado, idealizamos uma nova proposta metodológico-epistemológica que, propiciando um espaço-tempo auto(trans)formativo, desse voz a professores(as) e acadêmicos, refletindo sobre suas práticas educativas e os desafios na busca por uma escola/universidade comprometida com a transformação da educação em todas as suas dimensões. Assim,

[...] todos os sujeitos são participantes e caracterizam-se como coautores e construtores de conhecimentos e práticas que sirvam para intervir nos problemas levantados, refletindo e analisando sobre como se dão as diferentes relações e interações na *práxis* educativa escolar e na sociedade. Esse processo se dá pela organização de círculos dialógicos onde todos são convidados à prática da escuta sensível, do olhar aguçado, do reconhecimento à alteridade do outro, a “dizer a sua palavra” (HENZ, 2014, p. 03).

De uma forma dialógica, reconhecemos cada coautor como construtor de conhecimento e portador de diferentes posicionamentos, valorizando suas particularidades, tendo como pressuposto o diálogo, numa construção coletiva de reflexão e conscientização. Dessa forma, todos participam ativamente do movimento que envolve a pesquisa, construindo também possibilidades por meio da conscientização/ auto(trans)formação, que ocorre não de forma linear ou neutra,

⁹ Conforme Brandão (2010) associado às experiências de cultura popular os círculos se difundiram e se tornaram uma nova forma e norma de trabalho coletivo. O círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. “O professor que sabe e ensina quem não sabe e aprende aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende” (p. 69).

mas de maneira cooperativa, dialética e responsabilmente comprometida e atuante, vistas a uma educação e uma sociedade com condições para que todos possam “ser mais”.

Isso implica que todos os participantes sejam coautores/interlocutores da pesquisa, apesar de haver um pesquisador líder mediando os diálogos investigativo-formativos. “Os(as) pesquisando(as) não são apenas objetos da pesquisa, mas também sujeitos e lugares de análise e enunciação” (ROMÃO, et. al. 2006, p. 177-178).

Acreditamos que a dialogicidade, a amorosidade e o respeito ao saber do outro são aspectos fundamentais para a (des)construção e (re)construção de nossas práticas educativas, para que elas se transformem em *práxis*¹⁰ educativas mais humanizadoras e significativas. Nessa perspectiva, cada participante do diálogo vai “dizendo a sua palavra” e se auto/constituindo como ser humano em constante transformação, em busca do *ser mais*, na perspectiva de Freire. Como afirma Henz (2014) quando ressalta que pela *leitura do mundo e leitura da palavra*, intentamos desvendar a realidade, desenvolver a capacidade crítica e criativa pela qual chegamos à conscientização enquanto comprometimento com a transformação.

Fundamentando-nos na ideia de que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 78), optamos por este caminho, rompendo com a uniformidade da pesquisa científica, invertendo o olhar na perspectiva do outro, sendo que, neste sentido, o pesquisador passa a ser um mediador no processo de (re)construção de saberes.

Para isso, destacamos como pontos essenciais para a organização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos alguns momentos que guiam os movimentos da pesquisa. Eles não seguem uma ordem, mas acontecem de forma “circular”, ou melhor, em “espiral”, conforme a necessidade/interesse do grupo que está envolvido, respeitando o tempo e construção de cada um. São esses: a escuta

¹⁰ A *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 21). Ela se relaciona com a forma de interpretar a realidade e a prática que origina desta compreensão, gerando um processo de atuação consciente que leve a uma ação transformadora. Em um movimento de desacomodação / conscientização a educação deixa de ser um conjunto de meras técnicas, para propagar um exercício pleno de “pensar-dizer a palavra-e agir”. Neste contexto, “...o homem educa-se em totalidade num constante processo de devenir, em comunhão com os outros, dizendo sua palavra sobre o mundo. Dizer sua palavra é definir o seu lugar na história” (ROSSATO, 2010, p. 327).

sensível¹¹; o olhar aguçado; a percepção de inacabamento; a escolha das temáticas a partir da leitura de mundo e das necessidades explicitadas na entrevista semiestruturadas; o desvelamento – possibilidade de transformação da realidade, o diálogo-problematizador (construção coletiva e saberes compartilhados); a conscientização e, finalmente, a auto(trans)formação de pesquisadores/coautores.

Dessa forma, elencamos na figura a seguir uma imagem que sintetiza os referidos movimentos:



Figura 2 – Movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativos-formativos

Fonte: Própria autoria

¹¹ “A escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote a lógica de abordagem transversal” (BARBIER, 1998, p. 172). Assim, os princípios da escuta sensível como instrumento metodológico dos círculos considera que ouvir para compreender exige uma sensibilidade maior em relação ao outro, para que possa se criar um espaço dialógico verdadeiramente autêntico.

Diante do exposto, reforçamos que, por meio do movimento em espiral, os sujeitos em cooperação passam a se perceberem como agentes transformadores, se refazem, mobilizando saberes. Inaugura-se, assim, uma nova forma de ver sua realidade e, a partir do processo de ação-reflexão-ação, educandos e educadores passam a lutar por outros caminhos e outras pedagogias e epistemologias possíveis.

Nesse sentido, os círculos foram organizados da seguinte maneira:

- a partir das principais temáticas que emergiram dos diálogos iniciais (entrevista semiestruturada), foram organizadas problematizações para os referidos círculos a partir dos temas geradores;
- criamos um grupo fechado na rede social “facebook” para os diálogos, sendo que todas as informações utilizadas foram mantidas no anonimato;
- as postagens partiram de propostas dinâmicas e diversificadas, para que todos se sentissem motivados a dizerem a sua palavra, trocar experiências e manifestarem suas impressões, inquietações e concepções;
- o espaço foi moldado na processualidade dos diálogos e descobertas, sendo que todos os sujeitos coautores puderam contribuir com materiais (textos, imagens, slides, dinâmicas, desafios) sobre a temática em questão;
- comentários impróprios seriam automaticamente excluídos para evitar qualquer tipo de constrangimento;
- os sujeitos coautores puderam participar em dias oportunos, sem necessidade de regularidade com horários definidos. No entanto, a contribuição de todos foi de extrema valia para que as intervenções enriquecessem ainda mais esta pesquisa que foi cooperativa; portanto, com a autoria e compromisso de todos os envolvidos;
- o espaço virtual para os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos ficou ativo por um mês e meio. Após esse período, todas as atualizações e comentários utilizados para a pesquisa foram desativados na rede virtual e arquivados na sala 3279-A do Centro de Educação.

É importante destacar que a escolha pelos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, de forma virtual, se deu pelo fato de a maioria dos acadêmicos já formados terem retornado para suas cidades natais, o que inviabilizou uma proposta

de encontro presencial enquanto grupo. Porém, acreditamos que esta foi mais uma forma inovadora de reinventar Freire, inspirando-nos em seus *Círculos de Cultura*. Romão (2011) lembra que o educador se voltava contra formalizações de métodos estáticos e passivos, pois era preciso reconhecer a necessidade de uma leitura de mundo para além das técnicas. Assim, os *Círculos de Cultura* tinham como pressuposto epistemológico: “aprender e ensinar todo o tempo” (GADOTTI, 2003, p. 48), sendo que todas as falas dos pares eram levadas em consideração, tendo o diálogo como instrumento dinâmico por excelência.

Freire não queria discípulos ou seguidores, mas recriadores de seu pensamento, que através de *inéditos viáveis*¹² rompessem com situações de opressão, resgatando o sonho, a utopia e a esperança por mudanças. Nessa perspectiva, propomos como metodologia os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, sendo esta uma nova possibilidade de intervenção, considerando a realidade e a especificidade dos sujeitos coautores da pesquisa.

Refletindo sobre a *práxis* educativa vigente nas escolas e nas universidades, o desafio está em assumir ações que criem um ambiente e relações de vivência da cidadania em todos os seus aspectos e dimensões, para uma maior *genteidade*¹³ de todos, seja na escola, seja na sociedade.

Com base nas palavras de Fiori, acreditamos que os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, como metodologia, possibilitaram aos pesquisadores/coautores que, através do diálogo, se encontrassem e reencontrassem todos no mesmo mundo comum. “Assim, juntos, recriam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em reciprocidade de consciências” (FIORI, 1987, p. 06).

¹² Esse conceito surge a partir das “situações-limites” quando na condição de oprimido, os sujeitos acreditam que mediante a determinantes históricos não há nada a fazer, só se adaptar. Porém ao percebem que são capazes de se implicarem nos desafios impostos pela sociedade, “...passam para um *percebido-destacado*, se sentindo mobilizados a agir e a descobrir o *inédito-viável*” (FREIRE, 1992, p. 106 - Nota de Nita Freire). Neste sentido, longe de se estar na fronteira entre o ser e o nada, nos mantemos na margem real onde começam todas as possibilidades, ou seja, na fronteira entre o ser e o ser mais. É nesse momento que podemos viver o “inédito-viável” como perspectiva positiva numa *práxis* do possível.

¹³ Termo característico do educador Henz (2010b), quando se refere a homens e mulheres que vão se descobrindo como totalidades complexas; redescobrem-se, condicionados(as) e inconclusos(as), em “uma sociedade em que todos e todas tenham condições de ser mais e gostar de ser gente”(p.2), “com a ousadia de correr o risco da aventura histórica como possibilidade de vislumbrar e construir horizontes mais esperançosos” (p. 10).

[...] a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. Quanto mais, em tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos (FREIRE, 1985, p. 36).

Inspirados em Freire, priorizamos uma pesquisa que tivesse como princípios orientadores a interação e coautoria dos sujeitos participantes, concretizando, metodológica e epistemologicamente, o esforço de compreensão da realidade vivida, a fim de alcançar um nível mais crítico de conhecimento dessa realidade, pela experiência da (auto)reflexão e auto(trans)formação de homens e mulheres. Nesse viés, o diálogo e o processo de conscientização foram primordiais para o entrelaçamento de saberes, concepções e vivências.

2.2 Temáticas geradoras: análises numa perspectiva hermenêutica

Para análise dos dados coletados, utilizamos como enfoque a perspectiva hermenêutica, em favor da valorização da palavra e da escuta dos participantes do processo, possibilitando a concretude de uma práxis pedagógica, permeada pela reflexividade¹⁴ e a compreensão própria da trajetória de formação profissional como parte de uma história, que está em constante reinvenção. Nesse enfoque, Henz (2003) reforça que a perspectiva hermenêutica busca recompor a unidade dialética entre racionalidade e historicidade, em cuja dicotomia está a centralidade da condição do conhecimento moderno.

Nessa perspectiva, o enfoque hermenêutico nos ajudou a interpretar a realidade posta de uma forma mais ampla, não apenas como um conjunto de técnicas, procedimentos e condições prescritas. Consideramos o processo de valorização da individualização dos sujeitos e a sua identidade como um processo dinâmico de construção.

¹⁴ Libâneo explicita que a teoria do professor reflexivo tem se submetido a reducionismos, modismos e oscilações, devido a fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro nas últimas décadas. Para ele, o cerne da reflexividade está na relação entre “o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir” (2002a, p. 54).

Compreender cada homem e cada mulher como singulares é reconhecer que cada pessoa é portadora de uma história e que estas marcas refletem na sua forma de agir/pensar, bem como a realidade/contexto pode modificar a forma de ver determinadas situações, ou seja, vivemos um processo em permanente movimento.

Conforme Gadamer, a teoria hermenêutica precisa considerar a historicidade da compreensão, antes da sua linguisticidade. Assim entende que:

[...] uma pessoa que procura compreender um texto está preparada para que este lhe diga algo. Por isso uma mente preparada pela hermenêutica deve ser desde o princípio, sensível à novidade do texto. Mas este tipo de sensibilidade não implica nem neutralidade na questão do objeto, nem a anulação da personalidade dessa pessoa, mas a assimilação consciente dos significados prévios e dos preconceitos. O que importa é estar consciente da sua própria predisposição, para que o texto se possa apresentar em toda a sua novidade e conseguir, assim, afirmar a sua própria verdade, por oposição aos nossos sentidos (GADAMER, 1998, p. 253).

Diante disso, a hermenêutica foi condição para entender que o contexto não é mero objeto de investigação, visto que interpretar implica em adentrar a um contexto, respeitando suas especificidades. A interpretação, neste viés, oportunizou uma atitude de escuta, como condição para que esse outro pudesse dizer algo por si próprio, com intuito de legitimar a autenticidade dos interlocutores da pesquisa.

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo (FIORI, 1987, p. 11).

Diante disso, os primeiros diálogos ocorreram no decorrer do segundo semestre de 2014, conforme a disponibilidade de cada coautor, no espaço da universidade ou nas respectivas residências dos coautores participantes. As entrevistas foram extremamente relevantes e possibilitaram uma visão geral de como a EJA vem sendo abordada nos cursos de licenciaturas e também das particularidades de cada curso. Muitas das questões evidenciadas dialogavam entre si, por representarem preocupações que se assemelhavam e que, de se certa forma, eram reiteradas frequentemente. A partir dessa conversa inicial, revelaram-se alguns pontos expressivos, que, com base na perspectiva freireana, foram considerados

como temas geradores¹⁵, que subsidiariam a sequência da pesquisa. Destacamos dessa forma:

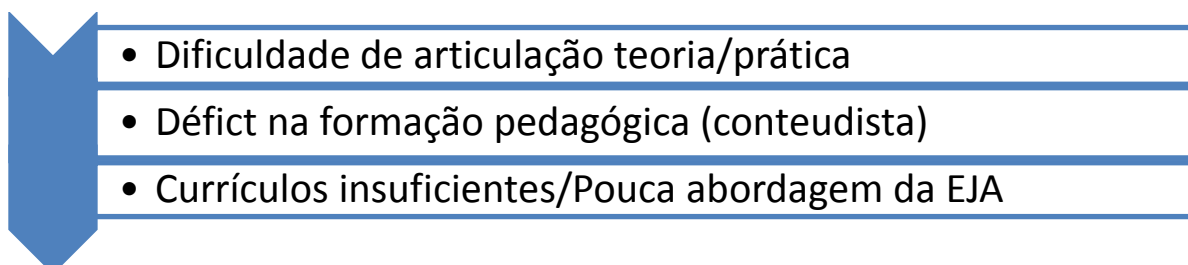


Figura 3 – Temas geradores emergidos das entrevistas semiestruturadas

Fonte: Própria autoria

A partir desses elementos mencionados acima e que estaremos aprofundando posteriormente, verificamos a necessidade de retomar alguns aspectos apontados com maior intensidade nos diálogos, para que pudéssemos compreender as lacunas existentes na formação inicial e as interconexões com os estágios supervisionados. Sobre esse aspecto, Freire (1987, p. 66) elucida:

Os temas que foram captados dentro de uma totalidade, jamais serão tratados esquematicamente. Seria uma lástima se, depois de investigados na riqueza de sua interpretação com outros aspectos da realidade, ao serem 'tratados', perdessem esta riqueza, esvaziando-se de sua força na estreiteza dos especialismos. Feita a delimitação temática, caberá a cada especialista, dentro de seu campo, apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de 'redução' de seu tema. No processo de 'redução' deste, o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dão a visão geral do tema 'reduzido'.

Sendo assim, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos virtuais, que ocorreram no primeiro semestre de 2015, foram organizados considerando as questões que se apresentaram com maior notoriedade e que pudessem dialogar com os objetivos da pesquisa. Todo planejamento estruturou-se a partir das problematizações evidenciadas pelos próprios acadêmicos/ coautores da pesquisa. Após as entrevistas semiestruturadas, destacamos alguns pontos significativos que

¹⁵ Os temas geradores problematizam as experiências de vida dos educandos a partir de uma perspectiva dialógica e de valorização do saber popular. Segundo Freire (1987) esses temas precisam ser, não só apreendidos, mas refletidos, para que ocorra a tomada de consciência dos indivíduos sobre eles. Mais do que palavras, os temas são objetos de conhecimentos que deverão ser interpretados, a fim de ressignificar sua realidade.

foram aprofundados nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos virtuais; assim, organizamos nossa proposta de intervenção, a partir de temas geradores, e, que posteriormente nos embasariam na análise das construções de campo da pesquisa.

Destacamos que a proposta inicial era a de ativar essa rede de diálogos por até três meses. Porém, esse período foi reduzido pela metade, por dois motivos: primeiro, pela intensa participação dos acadêmicos nas entrevistas semiestruturadas, o que propiciou uma visão bem clara com relação à problemática de pesquisa; segundo, pelo curto espaço de tempo que tínhamos para desenvolver essa proposta, visto que, por solicitação dos coautores, os círculos foram lançados somente após o período de férias, ou seja, no mês de março de 2015.

Ressaltamos ainda que tínhamos previsto várias intervenções/problematizações, as quais fomos reorganizando na medida em que percebíamos que os coautores não participavam ativamente; ou seja, inicialmente tivemos uma participação considerável dos acadêmicos envolvidos, mas com o decorrer das propostas, sentíamos alguns se dispersando, talvez por não estarem atuando especificamente na EJA, ou porque muitas das inquietações e vivências vinham ao encontro do que já havíamos discutido também nas entrevistas.

Não obstante, as consequências/frutos dos círculos de forma virtual, foram incrivelmente surpreendentes, e as construções mediadas deram conta de todas as afirmações que sustentaremos. Por isso, reforçamos a relevância desta proposta diferenciada, que além de possibilitar a dinamicidade da pesquisa, constituiu-se em uma forma inovadora, autêntica e original de troca de conhecimentos e reconstrução de saberes, possibilitando a interação/conexão entre os coautores, expandindo as formas de pensar e produzir pesquisa.

Já antecipamos aqui, as temáticas de análise construídas a partir dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, tendo como base também os temas revelados nas entrevistas semiestruturadas e que também conduziram o planejamento dos círculos:

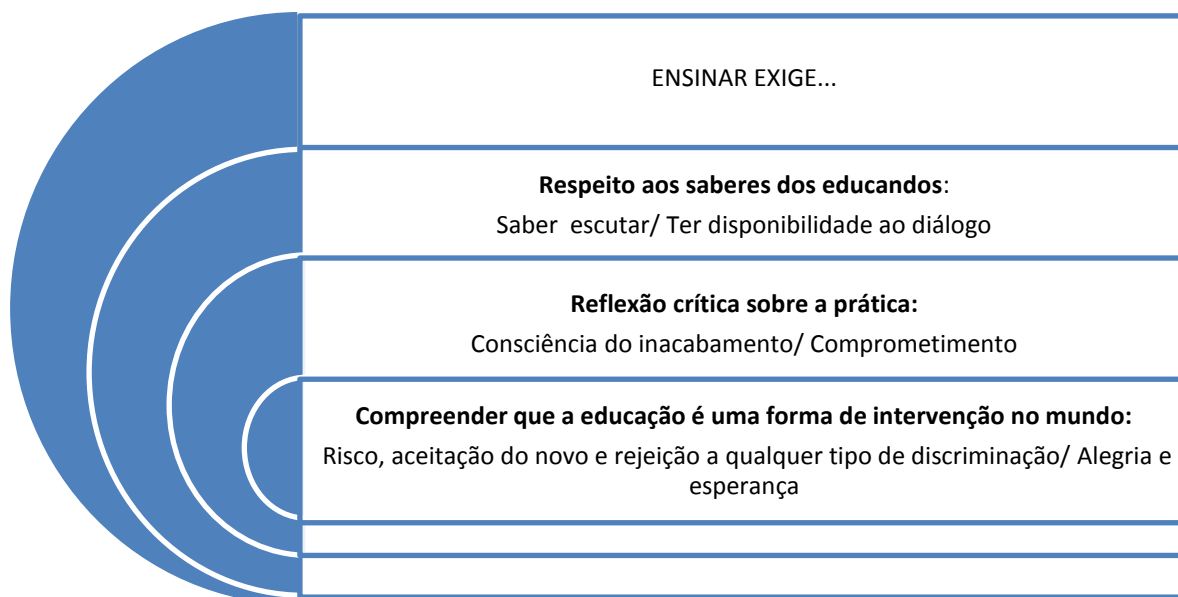


Figura 4 – Temáticas de análise, inspiradas na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, de Paulo Freire

Fonte: Própria autoria

Como podemos perceber na figura acima, basicamente três tópicos se destacaram com maior evidência, e, juntamente com eles, subtemáticas relacionadas entre si. A partir dessa organização, percebemos a aproximação com a obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, de Paulo Freire, e optamos por utilizar esse enfoque em nossas análises, guiando-nos nos seguintes princípios:

- **Respeito aos saberes dos educandos** (Saber escutar/Ter disponibilidade ao diálogo).

Toda educação provém de uma situação determinada e as políticas educacionais vigentes, sendo a EJA oriunda de e em um sistema de ensino precário e desigual. Assim, ainda temos uma parcela considerável de “excluídos” do sistema formal, seja pela não oportunidade de frequentar a escola, seja pelas próprias condições precárias de vida decorrentes de uma sociedade capitalista que privilegia a poucos e explora e oprime a muitos. Destarte,

Muitos terão, possivelmente, sofrido, e não pouco, ao refazer sua leitura do mundo sob a força de nova percepção: a de que, na verdade, não era o destino, nem o fado, nem a irremediável sina que explicavam sua impotência [...] É preciso, por isso, deixar claro que, no domínio das estruturas sócio econômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que

adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade (FREIRE, 1992, p. 16).

Diante do exposto, é preciso que se considerem os saberes da experiência feito dos estudantes da EJA, que buscam nessa modalidade a possibilidade de um novo horizonte. São pessoas que não tiveram a oportunidade de escolarização e agora chegam aos bancos escolares, quer pela expulsão da educação regular ou pela necessidade de retornar/iniciar seus estudos. Estes carregam múltiplas expectativas, tais como: a tentativa e recuperar o “tempo perdido” para melhorar suas condições de vida, o interesse em ingressar no mercado de trabalho ou, simplesmente, para se sentirem aceitos e respeitados na sociedade. Trazem consigo suas vivências de mundo que enriquecem e desafiam o fazer educativo:

O que me chamou mais a atenção foi as histórias que vi por traz dos alunos, a falta de vontade de vencer na vida vem de uma estrutura familiar bem complicada e isso afeta completamente na escola, mas no fundo eles têm o desejo e sonho de ser alguém importante (Marian).

Por ter suas peculiaridades culturais muitas vezes negligenciadas, o que reforça o forte estigma da incapacidade intelectual, esses estudantes apresentam baixa autoestima, o que influencia diretamente no seu rendimento, pois, apesar de portadores de riquíssimos conhecimentos de mundo, sentem-se ainda marginalizados e menosprezados. A hierarquização dos saberes e o despreparo para as demandas específicas desse público fazem com que esses educandos não sejam reconhecidos nas suas especificidades.

Freire (1983) lembra que o ato de conhecer exige uma postura ativa, curiosa e transformadora das pessoas inseridas numa determinada realidade. O conhecimento, para ele, dá-se por intermédio do próprio estar no mundo e da apropriação verdadeira daquilo que se vive, conhece, vê, aprende. Tal procedimento implica uma ação educativa que reconheça o estudante da EJA como produtor de conhecimentos, de história e de cultura.

Dessa forma, enquanto não assumirmos e valorizarmos os saberes de vida dos educandos como princípio essencial da aprendizagem significativa, estaremos negando a magnitude que essas histórias de vidas sustentam e o quanto essas caminhadas poderiam ser contextualizadas no cotidiano escolar.

- **Reflexão crítica sobre a prática (Consciência do inacabamento/Comprometimento)**

Ao se reconhecer como sujeito da própria história, o educador pode se posicionar diante do mundo, na luta por uma transformação da sua realidade. Porém, antes de chegar a esse nível, a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está na capacidade de agir e refletir, libertando-se da condição de subserviência, dominação e opressão.

Destacamos, nesse sentido, a reflexão crítica sobre a prática como um dos princípios essenciais para o educador se constituir enquanto sujeito histórico. O sujeito transcende a esfera espontânea da compreensão da realidade, chegando a uma esfera crítica, na qual homens e mulheres assumem uma posição epistemológica, através de uma postura dialética entre sujeito cognoscente e o seu contexto, sobretudo pela problematização dialógica e reflexiva entre os participantes dos processos de ensino-aprendizagem.

Eu, particularmente, procurei trazer o mundo da vida deles em minhas práticas pedagógicas, possibilitando a estes alunos sonhadores um espaço de sujeito central em seu processo de aprendizagem. Busquei romper com o currículo pronto, engessado e padronizado que é apresentado na escola... lutei por um ensino que proporcionasse aos alunos, um espaço de sujeito ativo, de diálogo problematizador com eles, de discussões acerca do mundo em que eles estão imersos. Foi um processo desafiador, árduo, de resistências iniciais por parte dos alunos, mas, que no final, o resultado foi de muita participação, interesse, companheirismo. Procuo buscar em minha prática pedagógica, refletir sobre que sujeitos estou formando, "o que" de fato é importante que eles apreendam e "o por que" de ensinar determinado conteúdo. Acredito que meu papel, deva ser de um mediador entre o conhecimento e o educando, que não sou um transmissor do conhecimento e que não detenho todo o conhecimento, mas, que juntos, que a partir do diálogo problematizador, educador e educando constroem o conhecimento, sendo dessa forma uma troca de experiências e aprendizados... Ou seja, o conhecimento não se dá de A para B, mas sim de A com B (Alícia).

A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência, é superar a falsa consciência, ou seja, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, através da inserção crítica e transformadora da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada.

A conscientização não é uma varinha mágica para os revolucionários, mas uma dimensão de base de sua ação reflexiva. Se os homens não fossem "entidades conscientes", capazes de atuar e perceber, de saber e recriar; se não fossem conscientes de si mesmos e do mundo, a ideia de

conscientização não teria nenhum sentido e aconteceria o mesmo com a ideia de revolução. Empreendem-se revoluções para libertar os homens, precisamente porque os homens podem saber que são oprimidos e ser conscientes da realidade opressora na qual vivem (FREIRE, 1979, p. 48).

Por essa mesma razão, essa consciência do inacabamento/comprometimento não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o compromisso com a ação-reflexão-ação. “Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1979, p.15). Além disso, é um compromisso histórico, pois ao se conscientizarem os homens assumem o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo, na mesma dialeticidade em que se auto(trans)formam.

- **Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo** (Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação/Alegria e esperança)

Nossa presença no mundo não pode e nem deve ser neutra, já que, em cada atitude, existe uma responsabilidade ética que nos constitui social e historicamente. Somos seres condicionados por fatores genéticos e sociais, mas não determinados. Deixamos marcas negativas ou positivas em um permanente movimento de constituição da nossa *genteidade* com os outros e com o mundo. Dá-se aí a importância de nos reconhecermos como seres humanos inacabados, em constante aprendizagem no e com o mundo.

O ser consciente de sua (in)conclusão tem o compromisso de lutar pela transformação de qualquer situação na qual o homem concreto esteja impedido de *ser mais*. Do mesmo modo, o resgate da alegria e da esperança se constitui como dimensão fundamental para a humanização da educação; para isso, não podemos permitir qualquer tipo de discriminação, mas sim, contribuir com o desvelamento e a luta contra a realidade opressora.

[...] as vivências nos estágios supervisionados fizeram com que eu refletisse sobre a carreira de professor, mas, obviamente, numa perspectiva que não distancie a minha função da figura do aluno, ou seja, numa posição que destruiu o idealismo construído (quase sempre) nos bancos da Universidade. Na experiência com a Educação de Jovens e Adultos, a percepção sobre a variedade de individualidades fez com que todo o discurso ouvido na Universidade fosse abalado, visto que nada se enquadrava naquele contexto. Logo, uma busca pelo pertencimento àquele meio veio à tona, na busca constante por um ponto que reunisse todas

aquelas individualidades, tão distantes de nós, tão distantes daquele novo professor. A minha experiência na EJA, na convivência com tantos agentes da minha atuação, fez com que o interesse por essa modalidade aumentasse, algo até então temido, pois as horas de aulas envolviam outras culturas, outros parâmetros, outras ideias/idealizações (Igor).

Desse modo, a formação é um processo constante de busca de saberes, pois o conhecimento nunca está acabado e não ocorre de forma isolada. É na relação entre homens e mulheres que nos transformamos permanentemente, que alimentamos a esperança e a crença por mudanças às mais diversas questões de nosso contexto.

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e segundo, se buscasse sem esperança. [...] A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica (FREIRE, 2011a, p. 70).

É nesse sentido que inauguramos nossa proposta de pesquisa, acreditando que, apesar de todas as dificuldades e percalços que encontramos em nosso cotidiano escolar, existem caminhos que nos impulsionam na busca por possibilidades na formação inicial para EJA. Isso posto, pretendemos abordar um conjunto de questões pertinentes, regadas por oscilações e incertezas, mas nunca perdendo a esperança por espaços educativos sérios e alegres ao mesmo tempo.

2.3 Conhecendo o cenário da pesquisa

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) localiza-se no centro geográfico do estado do Rio Grande do Sul, a aproximadamente 290 km de Porto Alegre. O campus da UFSM, que abrange a Cidade Universitária "Prof. José Mariano da Rocha Filho", localiza-se na Avenida Roraima nº. 1000, bairro Camobi, onde é realizada a maior parte das atividades acadêmicas e administrativas.

A UFSM surgiu a partir da agregação de faculdades já existentes em Santa Maria: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, a Escola de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira pertencente à Sociedade Literária e Caritativa São Francisco de Assis, coordenada pelas irmãs franciscanas, as

Faculdades de Direito e de Ciências Políticas e Econômicas pertencente aos Irmãos Maristas e a Faculdade de Farmácia.

Idealizada e fundada pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, foi criada em dezembro de 1960, como uma Instituição Federal de Ensino Superior pública, gratuita e de qualidade. Com o passar dos anos, foi ampliando-se e desenvolvendo-se, construindo credibilidade e tradição.

Com 09 (nove) Pró-Reitorias, 08 (oito) Órgãos Executivos, 13 (treze) Órgãos Suplementares, 14 (quatorze) Unidades Universitárias e inúmeros Cursos de Graduação e Pós-graduação, além de vários convênios internacionais, a UFSM é a primeira universidade brasileira a privilegiar a interiorização de ensino público.

Atualmente o contingente de estudantes da UFSM é de 38.422 alunos (1º semestre de 2015); o corpo docente é composto de 1.933 professores do quadro efetivo (Graduação, Pós-Graduação e Ensino Médio e Tecnológico); e o quadro de pessoal técnico administrativo é composto por 2.757 servidores. Quanto aos cursos de licenciaturas, objeto de estudo da pesquisa em questão, a UFSM conta com 24 (vinte e quatro) cursos de licenciaturas presenciais e 10 (dez) cursos de licenciaturas à distância.

Dessa forma, o cenário institucional compõe elemento fundamental e pano de fundo para o entendimento das ações e para a compreensão de como se dá a formação para a Educação de Jovens e Adultos nos cursos de licenciaturas.

Por se tratar de um número acentuado de cursos de licenciaturas que a Universidade Federal de Santa Maria dispõe, fomos desafiados a delimitar a quantidade de cursos analisados, por privilegiarmos um estudo mais aprofundado, mesmo que de apenas uma parcela dos cursos em questão, a fim de que pudéssemos intervir na realidade investigada e interagir de fato com os sujeitos coautores, para se alcançar um objetivo mais concreto. Além disso, detemo-nos nos cursos que atendiam todas as especificidades/critérios da pesquisa, principalmente com relação aos cursos que possuíssem egressos que tivessem desenvolvido seus estágios na EJA/ Ensino Médio. Entretanto, acreditamos que o cenário evidenciado traduza-se em muitas das conjunturas atuais dos demais cursos de licenciaturas.

2.3.1 Os cursos de licenciaturas e suas atuais configurações

Esta pesquisa desdobrou-se nos contextos dos cursos de licenciaturas de Matemática (noturno), Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, História e Física (diurno). Tendo como foco a formação inicial para atuação na Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio, contamos com a contribuição de acadêmicos recentemente formados, vinculados a esses cursos e que desenvolveram seus estágios supervisionados nessa modalidade e etapa de ensino.

Ressaltamos que estes cursos são o resultado de uma evolução dos primeiros cursos de licenciaturas que eram oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, mantida pela Sociedade Literária e Caritativa São Francisco de Assis, até a década de 1960 quando a Universidade Federal de Santa Maria foi fundada e institucionalizada. Com o passar dos anos, as formatações desses cursos foram fortemente modificadas, principalmente após a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Considerando que os currículos dos cursos de licenciaturas, ao longo da história, passaram por várias alterações, todas elas exigidas e embasadas nas legislações vigentes, trazemos a título de informação, os cursos delimitados para a presente pesquisa, com as atuais formas de organização de cargas horárias, para posteriormente analisarmos suas particularidades, principalmente nos que diz respeito ao funcionamento dos estágios supervisionados destes cursos.

- **Matemática (noturno)**

O curso de Matemática – Licenciatura Plena, da UFSM, hoje está vinculado ao Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE),

No currículo atual, este curso possui carga horária total de 2.910 horas, distribuídas em 10 (dez) semestres (2.535 horas em disciplinas obrigatórias, 165 horas em disciplinas complementares de graduação e 210 horas em atividades complementares de graduação).

Com relação aos estágios supervisionados, no 9º semestre ocorre o Estágio Supervisionado de Matemática Ensino Fundamental, com a carga horária de 210 horas e no 10º semestre, o Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Médio com carga horária de 195 horas.

Este curso é ofertado nos turnos diurno e noturno. Após a reformulação do PPC, no ano de 2001, instituiu-se o curso de Matemática/Bacharelado e, para tanto, adequou-se um novo currículo para o curso de Matemática/Licenciatura, em relação ao até então vigente. Esse novo currículo compartilha um núcleo comum básico de dois anos com o currículo do curso de Matemática/Bacharelado e, no terceiro ano, passa a incorporar disciplinas que, em sua grande maioria, são específicas para a formação do professor e não, para a do bacharel. Assim, a formação específica do licenciado dá-se, atualmente, a partir do 5º semestre.

- **Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa**

O curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa – Licenciatura Plena hoje está vinculado ao Centro de Artes e Letras (CAL).

Em 08 (oito) semestres os acadêmicos precisam cumprir a carga horária mínima de 3.240 horas (2.235 horas de disciplinas obrigatórias, 795 horas de disciplinas complementares de graduação e 210 horas de atividades complementares de graduação).

Os estágios, todos com carga horária de 105 horas, possuem a seguinte disposição: Estágio Supervisionado – Português/Literaturas, no 5º semestre; Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – Português, no 6º semestre; Estágio Supervisionado no Ensino Médio I – Português, no 7º semestre; e Estágio Supervisionado no Ensino Médio II – Literaturas, no 8º semestre.

A construção curricular do Curso de Letras respeitou as especificidades das três habilitações que o compõem: Letras – Licenciatura - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola – Noturno/Letras – Licenciatura - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa/Letras – Licenciatura - Português e Literaturas de Língua Portuguesa. Dessa forma, foi preservado um núcleo comum para as três habilitações o qual caracteriza o Curso de Letras e, ao mesmo tempo, respeitou-se a orientação constante nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras nas quais "[...] os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e

Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas" (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, 2003).

A organização curricular ficou disposta dessa maneira para as três habilitações: de um núcleo comum denominado de conteúdos caracterizadores de Letras e de conteúdos pedagógicos; de um núcleo fixo delineando o perfil de cada habilitação; de disciplinas complementares de graduação (DCGs); de práticas do componente curricular; de práticas supervisionadas (estágio curricular); e de atividades científico-culturais afins para cada habilitação.

- **História**

O Curso de História - Licenciatura Plena e Bacharelado hoje está vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH).

O currículo atual deste curso possui carga horária total de 3.615 horas (3.105 horas de disciplinas obrigatórias, 300 horas de disciplinas complementares de graduação - DCGs, 210 horas de atividades complementares de graduação - ACGs), distribuídas em 10(dez) semestres.

Os estágios, todos com carga horária de 105 horas, possuem a seguinte disposição: Prática de Ensino em História I, no 7º semestre; Prática de Ensino em História II, no 8º semestre, Prática de Ensino em História III, no 9º semestre, Prática de Ensino em História IV, no 10º semestre.

O Projeto Pedagógico do Curso de História, a partir de 2004, modificou o currículo até então vigente, adequando-o às novas diretrizes curriculares para a área como também às novas normativas para os cursos de licenciatura. Além disso, o novo currículo ampliou a titulação, formando o graduado em História com duas habilitações conjuntas/integralizadas: licenciatura plena e bacharelado.

- **Física (diurno)**

O Curso de Física - Licenciatura Plena hoje está vinculado ao Centro de Ciências Naturais e exatas (CCNE).

O currículo atual deste curso possui 08 (oito) semestres, com carga horária total de 3.120 horas (2.760 horas de disciplinas obrigatórias, 120 horas de

disciplinas complementares de graduação - DCGs, 240 horas de atividades complementares de graduação - ACGs).

Os estágios são divididos da seguinte maneira: no 5º semestre - Estágio Supervisionado em Ensino de Física I, com carga horária de 60 horas; no 6º semestre - Estágio Supervisionado em Ensino de Física II, com carga horária de 75 horas; no 7º semestre - Estágio Supervisionado em Ensino de Física III, com carga horária de 90 horas; e no 8º semestre - Estágio Supervisionado em Ensino de Física IV, com carga horária de 180 horas.

Este curso é ofertado nos turnos diurno e noturno, diferenciados apenas no número máximo de horas-aula por dia/semana e, portanto, no número de semestres previstos para conclusão do curso. A proposta de grade curricular, consequência do Projeto Pedagógico de Curso, é adaptada à nova realidade delineada pelas diretrizes do MEC/Conselho Nacional de Educação, permitindo adaptações constantes às novas realidades e necessidades que surgem com o avanço da sociedade e da ciência. Nessa proposta, o Curso de Licenciatura Física da UFSM fica composto de um núcleo básico, comum ao Bacharelado em Física, e módulos sequenciais que definem a licenciatura propriamente dita.

2.4 Os sujeitos coautores

O processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques, pois se desenvolve em interação dinâmica, sendo repensada constantemente. Isso posto, a relação entre pesquisadores e sujeitos coautores¹⁶ é decisiva para que os enfoques possam ser aprofundados.

Através dessa relação e da compreensão da realidade, ampliamos as possibilidades de análise dos dados levantados sobre a problemática estudada a partir das mediações e trocas estabelecidas, pois o estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados e fatos, mas deve, acima de tudo, perceber como o

¹⁶ Justificamos o termo sujeitos coautores, considerando que a autoria não é um monólogo, esta se dá de forma coletiva na interlocução das linguagens, requerendo neste caso, vários sujeitos. “Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 1987, p. 43).

sujeito sente sua própria realidade superando a simples constatação. Um diálogo horizontal oportuniza emergir nos coautores do processo um conhecimento maior de seu grupo, da sua condição e das possibilidades para EJA a partir de sua formação.

Nesse sentido, apresentamos no seguinte quadro, os sujeitos coautores a pesquisa, que participaram das entrevistas semiestruturadas e dos Círculos Dialógicos Investigativo- formativos (virtuais).

Cursos de Licenciaturas	Número de participantes	Nomes Fictícios
Matemática (Noturno)	03	Thales Luan Marian
História	01	Samanta
Física (Diurno)	01	Alícia
Letras-Português e Literaturas de Língua Portuguesa	03	Lia Igor Natália

Quadro 1 – Coautores da pesquisa

Fonte: Própria autoria

Em resumo, esta pesquisa direcionou-se a acadêmicos e egressos dos cursos de licenciaturas de Matemática (noturno), Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, História e Física (diurno). Para delimitarmos os cursos, buscamos realizar um estudo preliminar sobre quais cursos contemplavam o máximo de estudantes que optavam pela EJA/Ensino Médio em seus estágios. Para isso, contamos com o auxílio dos professores orientadores de estágios dos referidos cursos.

Assim, os acadêmicos foram convidados considerando-se os seguintes critérios:

- a) acadêmicos ou egressos dos cursos de licenciaturas (apenas as mencionadas acima) da UFSM, formados no máximo há três anos;
- b) que estivessem atuando ou atuaram em seus estágios na Educação de Jovens e Adultos, etapa do Ensino Médio;
- c) disponibilidade para participar da pesquisa.

Ressaltamos ainda que não foi limitado o número de alunos por curso, ou seja, todos os contatos levantados foram convidados a integrar a pesquisa. Alguns não se encaixavam nos critérios apresentados e dentre 10 (dez) acadêmicos que haviam se disponibilizado a participar, 08 (oito) se envolveram efetivamente. Além disso, todos os coautores da pesquisa já tinham finalizado seus estágios, ou seja, nenhum se enquadrava no critério de estar realizando o estágio durante esse período.

Anunciamos ainda que foram utilizados nomes fictícios durante toda escrita desse trabalho a fim de preservar os princípios éticos dos coautores participantes da pesquisa. Além disso, esse projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, através da Plataforma Brasil, registrado sob o número: 108245/ 2014, reafirmando a integridade e o compromisso com a privacidade e confidencialidade dos dados evidenciados.

Finalmente, as relações que visamos estabelecer foram entendidas como um espaço de laços e ações que nos permitiram conhecimento de si mesmo, dos outros, dos contextos e da instituição, capaz de promover transformações, permeadas pela dialogicidade e reciprocidade. E esse grupo dialógico trilhou um produtivo percurso, a partir das vivências e mediações, envolvendo uma rede de significados e influências, mediadas não somente pelas interações de um contexto vivido, mas de horizontes possíveis.

3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As interdições à nossa liberdade são muito mais produtos das estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, ideológicas do que das estruturas hereditárias. Não podemos ter dúvidas em torno do poder da herança cultural, de como nos conforma e nos obstaculiza de ser. Mas, o fato de sermos seres programados, condicionados e conscientes do condicionamento e não determinados é que se faz possível superar a força das heranças culturais.

Paulo Freire (1997, p. 64)

3.1 Perfil, objetivos e legislações que marcam a EJA historicamente

A Educação de Jovens e Adultos enfrenta o desafio permanente de atender às exigências da sociedade. Este processo educativo é permeado por erros, acertos, limites, contradições e avanços. Após consideráveis reformulações, ainda hoje este campo reveste-se por preconceitos e estereótipos, não reconhecendo o direito à especificidade que essa modalidade de ensino requer.

Neste capítulo não nos detemos ao histórico da EJA desde seus primórdios, ou seja, desde a era colonial¹⁷, mas buscamos elencar alguns pontos marcantes e conflitantes da legislação para essa modalidade nas últimas décadas. A história da EJA surge a partir de mudanças e incoerências que nos instigam a mergulhar neste contexto instável e precário, principalmente com relação à formação para EJA e seus desafios nos dias atuais, temática que estamos aprofundando ao longo da pesquisa.

Por muito tempo, teve-se uma concepção restrita da educação de jovens e adultos. Normalmente, entendia-se por educação de adultos apenas a transmissão superficial de poucos conhecimentos com o propósito de ensinar o básico da leitura e escrita aos analfabetos que eram excluídos do contingente eleitoral, após a reforma do sistema de eleições. Essa visão reforçava a estreita ligação da educação com os interesses políticos e econômicos das elites.

¹⁷ De acordo com Paiva (1987) o início a educação de adultos no Brasil se deu com a chegada da Companhia de Jesus, ainda no século XVI. Destarte, a educação de adultos, em seus primórdios, tinha como intuito catequizar os índios encontrados, ensinando-os nos costumes e princípios da religião cristã.

Na sociedade desigual (“colonialista”, “capitalista”, “opressora”) também o saber aparece dividido entre os homens. Em primeiro lugar ele não existe plenamente como representação coletiva e solidária do mundo concreto onde se vive, tal como ele é. O poder, que controla politicamente a ordem social que o sustenta, também determina ideologicamente o saber, o pensamento, os valores, os símbolos com que se apresenta como legítimo. Ele cria e recria os instrumentos e artifícios para que as pessoas oprimidas por ele pensem como ele, pensando que pensam por si próprias (BRANDÃO, 2004, p. 63).

Desde então, a EJA foi configurada de forma marginalizada, através de campanhas e/ou movimentos simplistas e fragmentados, que não consideravam este público como sujeitos históricos, pois o analfabetismo, que sempre possuiu uma forte ligação com a Educação de Jovens e Adultos, era entendido como um problema que poderia ser solucionado em curto prazo, diante de uma prática que relegava a segundo plano as necessidades específicas deste contingente da sociedade.

A UNESCO¹⁸ teve um papel relevante na difusão das propostas de educação de jovens e adultos, uma vez que passou a estimular a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos, explicitando a necessidade de se desenvolver uma metodologia especial para esse contingente. A partir daí, ampliaram-se as iniciativas em favor de uma educação que contemplasse esta parcela “excluída” da sociedade, mas não se efetivavam políticas educacionais para EJA, tampouco um maior empenho político para despertar interesse por tal modalidade.

De todas as experiências desenvolvidas em favor da EJA, a que mais se destacou foi o Programa Nacional de Alfabetização, inspirado no método Paulo Freire¹⁹, desenvolvido no ano de 1964, no governo de João Goulart. Em oposição ao sistema tradicional, o qual utilizava a cartilha como ferramenta central da didática para o ensino da leitura e da escrita, através da repetição de palavras soltas ou de frases impostas, o educador Paulo Freire desenvolveu o método que teve início na cidade de Angicos/RN, com grande impacto e expansão, por alfabetizar 300

¹⁸ Com o final da ditadura de Vargas, em 1945, iniciou-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país. Com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), iniciaram-se as discussões dos países integrantes (e entre eles, o Brasil) de se educar os adultos analfabetos.

¹⁹ Apesar de ficar conhecido como um “método”, Freire relutava em utilizar esse termo, pois sua concepção de educação ia muito além, era uma proposta pedagógico-política e epistemológica de educação e construção do conhecimento enquanto conscientização e libertação, construída a partir do diálogo entre educador e educando, rompendo com a relação de opressão e dominação. Para ele, sua metodologia mais se aproximava de um método de conhecer do que de ensinar.

cortadores de cana em apenas 45 dias, trazendo como princípio fundamental o ponto de vista de que “jamais é possível ensinar a ler e escrever sem a leitura, a releitura e a escrita da realidade” (FREIRE, 1984 apud ROMÃO, 2011, p. 34).

Partia do pressuposto de que os educandos são sujeitos ativos no processo educativo, uma vez que são seres históricos com amplas possibilidades de criar e recriar a sua própria cultura. Sua concepção explicitava que não há conhecimento pronto e o sujeito está em constante formação e transformação. Mas existe um longo caminho para que este se conscientize de sua capacidade de libertação diante da opressão a que está submerso, rompendo com as amarras que o mantém passivo diante de um mundo marcado pelas injustiças e desigualdades.

Brandão (2004) define que a educação libertadora que foi, ao mesmo tempo, o sonho e o método de Paulo Freire, como a reflexão da prática popular tornada possível também através da participação do educador: com o seu saber que subverte a intenção de domínio da educação opressora e com os seus recursos colocados a serviço da educação do *oprimido*.

Freire defendia a ideia de que o ensino não se resumia na mera repetição das palavras, ou aprender a ler e escrever de forma mecânica. Era preciso que os sujeitos assumissem uma postura consciente, para que pudessem problematizar criticamente as palavras de seu mundo. Por isso que, em seu método, os alfabetizandos partiam das palavras de seu universo vocabular, de suas próprias significações e aos poucos iam se tornando protagonistas do processo de ensino e assumindo conscientemente sua essencial condição humana.

Na obra “Educação como Prática da Liberdade”, Freire (2011b, p. 118) destaca cinco fases que integravam a processualidade de sua proposta de alfabetização, sendo estas:

1. *Levantamento do universo vocabular dos grupos*: esse levantamento era feito através de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixavam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo;
2. *escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado*: Essa escolha era realizada sob os critérios: da riqueza fonêmica, das dificuldades fonéticas, e do teor pragmático da palavra;

3. *criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar*: Funcionavam como desafios aos grupos, situações-problemas, codificadas, guardando em si elementos que eram decodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador;
4. *elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho*: essas fichas-roteiro eram meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a que deveriam obedecer ou seguir;
5. *feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores*: esse material era confeccionado em slides, stripp-filmes ou cartazes, preparados pelas equipes de coordenadores e supervisores.

Seu processo de alfabetização para pessoas adultas foi, sem dúvida, um marco para a educação, rompendo com os processos formais de ensino, reconhecendo que homens e mulheres têm a chance de aprender igualmente a partir de sua própria leitura de mundo. “Sua concepção de mundo para a alfabetização destes adultos privilegiava aquelas(es) que não eram mais vistas(os) como pessoas produtivas dentro do contexto econômico do sistema de produção capitalista brasileiro” (ROMÃO, 2011, p. 24).

Na época, o “método” ganhou tanta visibilidade, que Paulo Freire fora chamado para organizar uma Campanha Nacional de Alfabetização, com o objetivo de alfabetizar 2 milhões de pessoas, em 20.000 Círculos de Cultura. Entretanto, com o “Golpe de 64”, toda essa mobilização foi interrompida quando Freire, acusado de traidor, acabou sendo preso e exilado.

Nessa conjuntura, surgiu o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), uma iniciativa para a erradicação da alfabetização, porém visivelmente distinta do método freireano. O MOBREAL tinha como objetivo somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem.

Apesar da ênfase na pessoa “humana” e mesmo empregando alguns elementos utilizados no “método” de Paulo Freire, esta proposta se diferenciava completamente da primeira, pois não partia do diálogo horizontal, concebendo a educação primeiramente como um investimento, visando à formação de mão-de-

obra com ação pedagógica pré-determinada, escolarizando-se um grande número de pessoas, com baixo custo operacional, minimizando os alunos apenas a busca de um diploma de forma rápida e leviana.

E assim permaneceu a EJA por muitos anos, restringindo-se apenas a assertivas e normas legais, assumindo aos poucos características peculiares que incitava cada vez mais a necessidade desta ser formalizada como um direito.

Diante disso, após várias discussões e movimentos, a primeira conquista ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, visto que a educação passou a ser direito de todos, independentemente da idade. Ainda, definiram-se metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. Os direitos educativos dos jovens e adultos foram assegurados no Capítulo III, Seção I – Artigo 208, inciso I, que garantia a provisão pública de “*ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria*”.

Apesar do reconhecimento, neste período, a EJA possuía uma forte característica de ensino supletivo/compensatório. Na tentativa de recompor as lacunas educacionais ainda existentes, não era reparada nem garantida uma educação integral e de qualidade aos jovens e adultos, como previsto nas políticas e reformas para a EJA. Ao contrário, tentava-se impor padrões e modelos que se distanciavam cada vez mais das reais necessidades desses sujeitos.

Após vários programas e iniciativas sem êxito, as políticas públicas para esta modalidade pouco avançaram até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96. Em oposição ao caráter supletivo até então vigente, a LDB determinou, em seu Art. 37, que a Educação de Jovens e Adultos seria destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Somente na Lei nº 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser considerada como uma modalidade da Educação Básica, usufruindo de uma

especificidade própria. No entanto, o fato da LDB não ter referenciado essa modalidade com maior destaque, neutralizou este contexto, não percebendo o sujeito que vive no seu próprio tempo cultural, seu tempo de adulto, já que ficaram lacunas referentes à legitimação desta modalidade. Ainda que a LDB tenha reacendido a esperança de uma atenção especial à EJA, mais uma vez centralizou-se apenas no caráter compensatório da Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução CNE nº 1, de 5 de julho de 2000, as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos são referenciadas mais amplamente, visando reparar uma dívida social para com os que não tiveram acesso à escola em outras etapas da sua vida, a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio, através da apropriação, contextualização e proposição de um modelo pedagógico próprio.

De acordo com essa Resolução, as principais funções pretendidas são: a reparadora, a equalizadora e a permanente.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000, p.01).

Ainda, nestes preceitos legislativos, a formação para atuar na Educação de Jovens e Adultos também é apontada, assinalando que a formação adequada implica a existência de um espaço próprio para os profissionais da EJA nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras.

Com relação à formação inicial, menciona-se a importância da articulação entre os sistemas de ensino, as instituições formadoras e de nível superior, sobretudo as universidades, que passam a ter o dever de “se integrar no resgate desta dívida social abrindo espaços para a formação de professores, recuperando experiências significativas, produzindo material didático próprio” (BRASIL, 2000, p. 59).

Ademais, reforça que o preparo de um docente voltado para a EJA deverá incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino.

Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, PARECER CEB 11/ 2000, p. 56).

Posteriormente, na Resolução CNE nº 4, de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica em seu capítulo II, Art. 28, que trata das modalidades da Educação Básica, foi esclarecido que a Educação de Jovens e Adultos destinar-se-ia aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; e que caberia aos sistemas educativos proporcionar oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio, pautando-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço. Isso para que seja(m):

- I - rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;
- II - providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;
- III - valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;
- IV - desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;
- V - promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;
- VI - realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos (BRASIL, 2010, p. 12).

Nesse sentido, mesmo que apontada como uma das prioridades, a formação de professores ainda apresenta-se como um dos principais desafios a serem superados na atualidade. Posto que esta geralmente tem sido abordada em formações baseadas em treinamentos e cursos que não atendem às demandas deste público.

Com base no exposto, é importante mencionar que a trajetória da Educação de Jovens e Adultos é marcada por iniciativas emergenciais para suprir “necessidades” muitas vezes descontextualizadas da realidade, configurando-se em

uma verdadeira “colcha de retalhos”, ou seja, criam-se programas, projetos e ações com o intuito de atender esta demanda “excluída da sociedade”, entretanto as estruturas e práticas mantêm-se as mesmas.

Para Arroyo, “a história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos”. Somente assim, “a reconfiguração da EJA estará atrelada a essa legitimação” (2006, p. 28).

Entretanto, nossas políticas educacionais não têm contemplado esta modalidade em sua totalidade. Ao contrário, por muito tempo a EJA não é vista como política prioritária por nossos governos, que passaram a oferecer programas, transformando direitos sociais universais em políticas compensatórias. Esse direito vem sendo negado historicamente a tantos sujeitos, tomando um rumo desproporcional e colocando em questionamento os próprios objetivos e propósitos da EJA.

Rummert (2007) retrata que é inegável, nos últimos anos, que a EJA se tornou objeto de um número bem mais significativo de iniciativas do que nos períodos governamentais anteriores. Todavia, tais iniciativas apresentam-se como claras explicitações do quadro já delineado, centralizando a ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental e Médio, a formação profissional – particularmente a de caráter inicial, que não exige níveis de escolaridade mínimos, conforme previsto na legislação atual – e, com menor ênfase, ao término do Ensino Médio.

Na busca por conciliar interesses de governos, muitas das legislações desconsideram a amplitude e as singularidades da EJA, não se comprometendo de fato com uma formação humanizadora. Como forma de suprir as carências das políticas públicas da EJA, o governo federal transfere para as universidades, os municípios, os estados e os movimentos sociais a responsabilidade da garantia de direitos e de uma educação qualidade. O que podemos presenciar é um forte discurso nas legislações brasileiras sobre igualdade de oportunidades a um número cada vez maior de pessoas. No entanto, essa expansão deu-se apenas quantitativamente, não do ponto de vista qualitativo e democrático, pois seu déficit educacional histórico perdura.

Conforme Soares (2002, p. 201), “a história de EJA se insere em meio à desvalorização e à indiferença; por isso presenciamos numerosas iniciativas e

propostas em seu âmbito. Estas atendem a um discurso político lucrativo, porém completamente desconectado de compromissos reais”. As reformas para EJA priorizam a formação de mão-de-obra para o capital, em detrimento da formação do cidadão. Infelizmente, cada vez mais se exige que os sistemas escolares públicos se adequem à lógica neoliberal, estabelecendo-se currículos, critérios e sistemas de avaliação, e ignorando-se a qualidade do ensino.

Pois, na visão e no ideário capitalista, sempre se priorizou a educação para as elites. Sendo que as demais “parcelas” da sociedade até hoje permanecem a mercê de programas desconectados das suas reais necessidades. Na EJA não é diferente, muitas das iniciativas chegam impostas por órgãos superiores, desconsiderando a qualidade do ensino para este contexto específico. Dessa forma, perpetua-se a ideia de que muitos problemas estão sendo sanados, quando na verdade o que prevalece são os interesses do mercado capitalista que ganha visibilidade, mascarando as fragilidades de um futuro para a EJA frágil e incerto.

Paulo Freire já apontava os reflexos deste tipo de ideologia na formação dos indivíduos: "A educação burguesa é individualista, egoísta e competitiva [...] prometem uma formação para um mundo competitivo, onde apenas os melhores terão vez" (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 205).

Além disso, até hoje, a EJA reveste-se de preconceitos e rótulos, sendo considerada uma escolarização mais fácil e aligeirada, não suprimindo todas as necessidades educacionais de seus educandos. Não existe uma proposta sólida de atendimento que garanta a continuidade de estudos dos jovens e adultos, mas sim um grande embate quanto à sua “regularização”, que se confunde entre uma concepção mais flexível de currículo e a tradição escolar dos sistemas regulares de ensino. Para esses sujeitos, vítimas da exclusão social, não está sendo reparado o que lhes foi negado, ao contrário, esta camada da população ainda vivencia cotidianamente problemas como preconceito, vergonha, discriminação e rótulos.

Durante minha trajetória como docente no estágio supervisionado na EJA, acompanhei e pude refletir muito, como a grande maioria dos educadores desenvolviam suas práticas pedagógicas para os alunos da EJA [...], suas preocupações detinham-se apenas em proporcionar a eles a aprovação, ou mesmo em formar sujeitos iguais como a charge postada, em que todos são formados exatamente iguais, deixando para o lado de fora da escola seus sonhos, suas dúvidas, seus anseios, e saindo de lá todos exatamente da mesma forma (pra que se preocupar tanto com eles, se já são adultos e eles buscam apenas o título básico do Ensino Médio para conseguir um emprego melhor?) (Alícia).

Conforme Alícia, as metodologias que ainda padronizam e desconsideram são ineficazes no universo do aluno adulto, que necessita de formas diferenciadas de ensinar e aprender, que respeitem sua caminhada, carregada de sonhos, frustrações, dúvidas, medos e desejos. Não podemos negar a esse educando tudo aquilo que lhe é de direito; não é possível que as práticas ainda se resumam apenas a padronizações, aprovações e títulos.

De acordo com Libâneo (2002b, p. 116), o grande desafio é o de incluir, nos padrões de vida digna, os milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação. Segundo este autor, “[...] numa sociedade em que as relações sociais baseiam-se em relações de antagonismo, em relação de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ter cunho emancipatório” (2002b, p. 22), pois a humanização plena implica a transformação dessas relações.

Para este autor, a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais e que, ao se centrar no desenvolvimento da cultura individual, essa tradição esconde a realidade das diferenças de classes. Além de tudo, por estarmos imersos num sistema econômico capitalista, são mantidos privilégios e desigualdades, aumentando ainda mais as formas de exclusão. Nessa perspectiva, estamos frente a novas realidades sociais desafiadoras.

A sociedade contemporânea, ao mesmo tempo que se globaliza, que cria novos patamares de progresso material, amplia também a exclusão social. Nosso desafio é uma escola includente. Mas também uma escola atual, ligada no mundo econômico, político, cultural. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa fundamentalmente pela escola, passa pelo nosso trabalho de professores (LIBÂNEO, 2001, p. 24).

Com base no exposto, em relação aos perfis dos educandos da EJA, Soares (2002, p. 77) lembra que eles são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados a faixa etária. “São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho”. Explicita ainda que os termos “jovens” e “adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos e valores que transcendam os espaços

formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.

Esses sujeitos trazem consigo conhecimentos prévios e um desejo de superação de alguns contornos oferecidos pela realidade, bem como oportunidades que querem conquistar ou resgatar, depositando esperanças na educação para essas conquistas, que vão desde o trabalho desejado até o seu reconhecimento digno no espaço social.

Com relação a esses educandos, vale ressaltar ainda que a Educação de Jovens e Adultos vem passando por um acentuado processo de juvenilização, em termos de faixa etária de seus sujeitos. Desde a LDB nº 9394/96 quando foi alterada a idade mínima para ingresso na EJA tanto nos cursos, quanto na inscrição para os exames supletivos, houve um crescente número de educandos que migraram para essa modalidade, principalmente no que se refere à etapa do Ensino Médio.

Ao nos deparamos com essa nova realidade, em que a maioria dos educandos é jovem, grande parte dos alunos da rede regular de ensino espera alcançar a idade mínima para migrar para EJA, uma vez que a visão deles é de que esse caminho é mais fácil e rápido para a conclusão de seus estudos. Enquanto esses objetivam apenas a certificação, acabam dificultando o trabalho do professor, diferentemente daquelas pessoas que ficaram muito tempo sem frequentar a escola e que buscam aproveitar ao máximo a oportunidade.

Carrano (2007) diz que tais aspectos, relativos à presença do jovem, são incipientes no campo da EJA e para enfrentar esse desafio são necessárias novas alternativas culturalmente significativas que respeitem toda essa diversidade que considere os motivos pelos quais esse educando tem procurado as salas de EJA, desenvolvendo um trabalho que atenda de forma mais adequada suas especificidades. Esse panorama também esteve presente em nossos diálogos

Me sentia, muitas vezes, dando aulas para as paredes. Poucos levavam a sério e participavam efetivamente das atividades, principalmente os mais jovens que sabiam que apesar de pertubarem as aulas, no final seriam aprovados (Luan).

[...] eles trabalham o dia inteiro, tem pessoas que vão lá cansados e é um oposto do outro, ou é “8 ou 80”, tem uns jovens que estão lá e não querem nada e tem alunos meus, que me emocionavam, que já tinham 50 anos, sabe? E eles trabalhavam o dia todo, eles chegavam lá em nem conseguiam piscar de sono, mas eles queriam participar. E aquela relação deles de me chamarem de senhora, o respeito que tem. Então assim, eu acho que o desafio é os cursos de licenciaturas, abordarem mais isso, não é

tu chegar lá e depositar, encher um quadro de conteúdos que vai fazer com que teu aluno se interesse por aquilo que tu está fazendo. O desafio é esse para mim, é o curso em si focar mais outra visão do que é a EJA e de como trabalhar com eles (Alícia).

Esses jovens educandos, geralmente adolescentes, apresentam comportamentos inapropriados, sendo muitas vezes indisciplinados e problemáticos, perturbando aquele educando adulto, trabalhador que demonstra interesse pelo estudo. Porém, existe uma vasta preocupação com esse estudante que também carrega um histórico de exclusão, desmotivação e desesperança. Tal trajetória vem permeada pelo fracasso escolar e a progressiva evasão, considerando-os como “alunos problema” que a escola regular não sustentou. Como mencionado pelos coautores, esse passa a ser mais um desafio para os docentes que atuarão na EJA, perspectiva essa que precisa também ser abordada nos cursos de formação inicial.

Com base no exposto, Gadotti lembra:

a Educação de Adultos é o espaço da diversidade de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas. Ao lado da diversidade está também a desigualdade que atinge a todos, sobretudo num país injusto como o nosso [...] A diversidade pode ser considerada como uma grande riqueza, mas a desigualdade social e econômica é a nossa pobreza maior. E não basta oferecer programas de Educação de Adultos, é preciso oferecer condições de aprendizagem (2009, p. 26).

Para o autor, é preciso aprender para a vida e para o bem-viver, “mediados pelo mundo”, como dizia Freire. Não devemos estabelecer limites entre o escolar, o não escolar, o formal, o informal e o não formal. A meta não deve ser mais se declarar um país livre do analfabetismo, mas universalizar a Educação Básica com qualidade.

Porém, muitas das iniciativas têm resultado em programas isolados e leis não condizentes com as necessidades dos jovens e adultos, principalmente no que diz respeito à legitimação dos “saberes da experiência feito²⁰” que estes sujeitos carregam, a diferenciação entre EJA e o ensino regular e a formação específica para atuar neste contexto peculiar.

²⁰ Freire critica a ideologia opressora que considera sujeitos incapazes, segmentando os “que sabem” e os que “não sabem”, pois afirma que ninguém é absolutamente ignorante “Se não é possível defender uma prática que se contente em girar em torno do *senso comum*, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o saber da *experiência feito*, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a)” (FREIRE, 1992, p. 31). Neste, sentido, a leitura de mundo dos educandos deve ser tomada sempre como ponto de partida.

Essa realidade faz-nos refletir sobre a necessidade de mudanças na forma de ver, pensar e agir na EJA. É preciso um ambiente propício ao exercício pleno da cidadania, integrando estes sujeitos, contemplando seus anseios e necessidades, considerando a singularidades de cada espaço.

Para Henz (2010a) somente aprendendo a ser homens e mulheres capazes de refazer a própria história, nos encontraremos enquanto pessoas, na relação com o outro e com o mundo. A escola é acima de tudo espaço de “genteidade”.

Decorre daí uma práxis educativa enquanto sentir/pensar/agir com liberdade, autonomia e responsabilidade, possibilitando a cada ser humano *dizer a sua palavra* e com ela pronunciar a sua história, o seu mundo, a sua vida, a sua indignação, a sua imaginação, a sua “experiência”, os seus sonhos e projetos, o seu *modo-de-ser-no-mundo* enquanto *corpo consciente*. Dialogando e refletindo criticamente, os seres humanos se conscientizam. Conscientizando-se, eles se existenciam: tomam nas mãos a constituição do seu mundo e a sua própria constituição humana (HENZ, 2010a, p. 10).

Por isso, no contexto da EJA, é fundamental um olhar atento ao “movimento de humanização (ou desumanização) de cada homem e mulher que retorna aos bancos escolares não apenas em busca de informações e/ou definições; eles e elas esperam encontrar na escola algo mais que conteúdos” (Ibidem, p. 02). Assim, acreditando em uma práxis educativa emancipadora, trazemos a formação inicial de professores para discussão, como um dos caminhos essenciais para se (re)pensar uma prática diferenciada na Educação de Jovens e Adultos/ Ensino Médio.

3.1.1 EJA Ensino Médio X Supletivo: questões relevantes e divergentes

Durante a trajetória histórica da educação de jovens e adultos é marcante o caráter de reposição e suplência em busca do tempo perdido, ficando esta modalidade de ensino à margem das prioridades do sistema educacional e de suas fragilidades.

O ensino supletivo, implantado em 1971, foi uma referência importante na história da Educação de Jovens e Adultos do Brasil.

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação

estabelecia como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria (VIEIRA, 2004, p. 40).

Assim, foram criados os Centros de Estudos Supletivos, com o intuito de modernizar a sociedade, oferecendo certificação para os jovens e adultos, mas com o propósito principal de atender às demandas do mercado de trabalho. A falta de uma metodologia consistente tornou essa proposta vulnerável e secundária, gerando inúmeros problemas e aumentando ainda mais o índice de evasão.

Segundo Soares (1996) os supletivos eram fortemente influenciados pelo tecnicismo, adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas - modular e semestral. Como consequências, ocorreram a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial.

O supletivo reproduziu elementos como: seletividade, exclusão, autoritarismo, um ensino precário e centrado na subordinação do educando como objeto passivo. A escola se apresentava como lugar que privilegiava a seriedade, a formalidade, através de métodos didáticos ultrapassados, desinteressantes e desmotivadores.

Com a redemocratização do ensino (década de 1980) e a extinção do MOBRAF ampliaram-se as discussões sobre a educação de jovens e adultos. Estudantes, educadores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos, fase em que a nova Constituição de 1988 enfatizou o ensino fundamental, obrigatório e gratuito para os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada. Porém, a EJA continuou “remando contra a corrente”, não contando com o apoio do governo federal, que foi, aos poucos, transferindo essa responsabilidade também para os Estados e Municípios.

Entendendo que o direito à educação de jovens e adultos não se reduzia apenas a alfabetização, surge com a LDB nº 9394/96 a primeira tentativa de rompimento com a concepção supletiva, quando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio da EJA passaram a ser reconhecidos com uma modalidade de ensino, o que pôde ser considerado um ganho para a área. No entanto, ainda manteve-se a possibilidade de realização de exames supletivos, ao reforçar que:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, p.15).

A articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou a institucionalização da modalidade EJA, porém esta mudança teve em seu interior controvérsias, tendo em vista que a marginalização da Educação de Jovens e Adultos continuou promovendo a insuficiência quantitativa e qualitativa no atendimento.

Soares (2002) lembra que a mudança de Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos não deveria ser apenas uma mera atualização vocabular, mas sim, um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. “Enquanto o termo *ensino* se restringe à mera instrução, o termo *educação* é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação” (SOARES, 2002, p. 12).

Nesse sentido, a adequação da escola frente às novas exigências, a seleção dos conhecimentos, o que ensinar e aprender respeitando a especificidade de cada tempo de formação não é uma opção a mais nas diversas formas de organização escolar e curricular; é uma exigência de direito dos educandos. Desse modo, não basta garantir o acesso, mas sim, buscar políticas de equidade social para garantir a permanência e o sucesso na escola.

[...] o campo da educação e suas políticas continuam pensando-se isoladas dessas fronteiras, onde se dá a produção das injustiças e desigualdades mais radicais e onde os coletivos colocam suas lutas. As desigualdades escolares, educativas, continuam pensando-se como as desigualdades produtoras de todas as desigualdades sociais, econômicas, dos campos e periferias. Consequentemente, as políticas de igualdade de acesso, de permanência na escola básica, em padrões mínimos universais de qualidade, continuam pensadas como redentoras de todas as formas de injustiça e desigualdades (ARROYO, 2010, p. 1397).

Todavia, o Parecer CNE nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, aprofundaram um pouco mais as especificidades do ensino médio, explicitando a necessidade de todos os jovens e adultos terem oportunidades de acesso a esta etapa de ensino

O esforço para universalizar o acesso a e a permanência em ambas as etapas da educação básica, para regularizar o fluxo e respeitar a nova concepção da EJA, assinala que as políticas públicas devem se empenhar a fim de que a função qualificadora venha a se impor com o seu potencial de enriquecimento dos estudantes já escolarizados nas faixas etárias assinaladas em lei. É por isso que a vontade política deve comprometer-se tanto com a universalização da educação básica quanto com ações integradas a fim de tornar cada vez mais residual a função reparadora e equalizadora da EJA (BRASIL, 2000, p. 43).

Esses preceitos buscavam superar alguns contornos negativos²¹, ao evidenciar que, independentemente da EJA/Ensino Médio ser pensada como uma modalidade voltada para a construção de conhecimento, a partir da realidade e necessidades dos educandos como forma de superar o antigo supletivo, que se baseava em estudos individuais e testes classificatórios, ainda predominavam as concepções arcaicas que nos remetiam a estas práticas ultrapassadas.

Destacamos ainda que, até os dias atuais, muitas das concepções e práticas tradicionais do supletivo estão presentes na atual realidade da EJA, que ainda é rotulada como um ensino mais “fraco”, a alunos “incapazes”. Os treinamentos esporádicos, cursos aligeirados e programas de alfabetização sem continuidade garantida criaram expectativas não correspondidas, reforçando a concepção negativa e compensatória da EJA.

Com as inúmeras reformas, o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos sofre um embate quanto a sua qualidade e prestígio, principalmente quando comparada ao ensino supletivo, que ainda está vigente e de forma “fácil” oferece rápida certificação, com uma avaliação facilitada. Assim vai se perpetuando a ideia de que não é necessário se preocupar com a qualidade do que se oferece.

Além disso, atualmente, existem inúmeras iniciativas do Governo Federal no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, tais como: Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com formação inicial e integrada – PROEJA FIC; Exame Nacional de Certificações de Competências em Educação de Jovens e

²¹ Arroyo (2011, p. 26) ressalta que: “A EJA sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante se mudar o olhar sobre os jovens-adultos e os ver com seu protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado. Aí poderá se configurar como política pública, como dever de Estado”.

Adultos - ENCCEJA; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Programa Brasil Alfabetizado; Programa Nacional do Livro Didático para Jovens e Adultos – PNLD-EJA entre outros. Esses, apesar de oportunizarem novas possibilidades, trazendo alguns avanços significativos, de certa forma fracionam a EJA, pois com objetivos distintos e divergentes entre si, trazem questionamentos quanto a sua legitimidade e eficácia.

Tais programas governamentais, apesar de bem intencionados e com objetivos promissores para reconfiguração da EJA, somam-se a vários outros projetos propostos pelos Estados e Municípios. Estes não se inter-relacionam e ainda estão longe de atender às demandas atuais, por não promoverem políticas que causem impactos duradouros no sentido de superar as desigualdades estruturais que caracterizam o país numa perspectiva de inclusão social e de garantia do direito à educação.

Com a preocupação de não promover mudanças estruturais na ordem societária, são implementadas medidas que visam a minimizar, de forma superficial, as consequências das opções político-econômicas das forças dominantes, condicionadas por interesses corporativos do capital e pelo alinhamento subordinado do país ao quadro hegemônico internacional. Assim, o Governo Federal adota procedimentos de democracia filantrópica, de caráter demonstrativo, em que proliferam as políticas focais, de que emergem programas que oferecem bolsas ou diferentes tipos de auxílio e requerem contrapartidas simbólicas, no mais claro modelo neoliberal (RUMMERT, 2007, p. 46).

Dessa forma, o quadro atual configura um contexto educacional fortemente marcado por interesses particulares de forças dominantes. São ofertadas possibilidades facilitadoras para a elevação de escolaridade, muitas vezes de forma precária, prosseguindo com medidas de caráter emergencial que minimizam, de forma superficial, as consequências de programas fragmentados, sem monitoramento e avaliação adequados.

Em relação à reestruturação do Ensino Médio (Parecer CNE nº 5, de 4/5/2011 e Resolução Nº 2, de 30/1/2012) vislumbram-se possibilidades que ofereçam aos jovens novas perspectivas culturais expandindo seus horizontes e dotando-os de autonomia intelectual, “[...] assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais”.

Para levar adiante todas as ideias preconizadas na LDB, a educação no Ensino Médio deve possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos (BRASIL, 2011, p. 03).

No entanto, quando nos referimos à EJA/Ensino Médio, mesmo respeitando e sinalizando as diretrizes já existentes para a modalidade, percebemos, nos preceitos legislativos da nova reestruturação, o pouco aprofundamento das questões emergentes e específicas da EJA, questões estas mencionadas ao longo deste trabalho.

Ademais, fica evidente a pretensão de se fomentar uma aproximação entre a EJA/Ensino Médio e a Educação Profissional, sobretudo, quando se refere ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006. Enquanto o Ensino Médio da EJA é abordado de forma resumida e inconsistente, evidencia-se a proposta pedagógica do PROEJA como principal caminho de garantia dos direitos fundamentais de jovens e adultos, “[...] na valorização das experiências do indivíduo e na formação de qualidade pressuposta nos marcos da educação integral” (BRASIL, 2011, p. 17).

Indiscutivelmente, o PROEJA traz novas perspectivas quanto à educação e trabalho para os jovens e adultos em formação, mas é importante grifar que, mesmo sendo para um público com características semelhantes, é preciso uma organização curricular e metodológica diferenciada considerando o contexto e os objetivos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, mesmo que hoje os sujeitos da EJA possuam características diferentes das de outros tempos, e ainda que os programas de Educação Profissional possam surtir consideráveis resultados, é preciso observar que muitas das políticas educacionais ainda buscam centralizar à lógica do mercado econômico, ou seja, formação para o mercado de trabalho. Em meio a um discurso progressista, de formação do cidadão-trabalhador, e com uma visão produtivista, exigem-se do estudante “competências” de um perfil profissional desejado pela sociedade na perspectiva do mercado de trabalho assentada no profissional multifuncional, não se levando em consideração a especificidades de cada sujeito que busca a EJA muitas vezes com propósitos peculiares. Dessa forma, voltamos a afirmar que fica clara a intenção da ampliação de oferta, mas a qualidade do ensino não vem sendo questionada, em meio ao discurso da equidade e democratização do ensino.

Além disso, é importante mencionar que no PNE – Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado na Lei Nº 13.005, de 25 Junho de 2014, dentre as metas a serem cumpridas no prazo de dez anos, a de grande destaque é a erradicação do analfabetismo, a saber que este já é um objetivo por décadas, mas que ainda se apresenta como um grande obstáculo a ser superado. Além desta, outra meta relacionada diretamente com EJA, a expansão da oferta desta modalidade integrada à Educação Profissional.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014, p.68).

Porém, apesar da alusão à Educação de Jovens e Adultos como diretriz do PNE, existe uma lacuna quando se trata do Ensino Médio, ou seja, existe a preocupação com a alfabetização, porém não se enuncia caminhos para a continuidade dos estudos destes jovens e adultos, a não ser com a ênfase na EJA integrada à Educação Profissional.

Além disso, as pesquisas apontam para um referencial que dê conta das experiências, de forma que as práticas tenham relevância no futuro, não apenas para aprovação no vestibular/ENEM. Porém, ainda hoje, temos mais da metade da população jovem e adulta não concluindo esta etapa do ensino; embora se ampliem as ofertas de vagas, o déficit educacional histórico perdura.

Esse cenário instiga-nos a buscar respostas para essas lacunas, pois, embora a Educação de Jovens e Adultos tenha apresentado, recentemente, uma queda nas matrículas, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), o Ensino Médio representa uma pequena parcela desse percentual; ou seja, apesar dessa queda os dados indicam que o atendimento da EJA possui espaço para expansão. “Os dados do Censo podem contribuir para o diagnóstico e a proposição de políticas que possibilitem a ampliação da oferta dessa modalidade de ensino” (INEP, 2013, p. 22).

Da mesma forma, hoje vivemos um paradoxo: a queda da procura acontece justamente quando há mais financiamento. Segundo dados da PNAD/IBGE 2011(CENSO ESCOLAR, 2012), o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino

fundamental completo. Esse contingente é um público potencial a ser atendido pela EJA. A demanda, portanto, deveria ser enorme, mas isso não tem ocorrido de fato. Mesmo que, de maneira geral, dentre a população de 15 anos ou mais, o percentual de pessoas sem instrução tenha diminuído, os parâmetros ainda estão aquém do esperado.

Soares ratifica que a EJA tem caminhado a passos lentos e que esta necessita ser pensada como um direito, com um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, profissionalizando um campo tratado como “provisório”.

O reconhecimento do “Direito à Educação” se concretiza no direito a aprender por toda vida, o que implica que parcelas expressivas da população mais adulta tenham acesso a um processo de formação que lhes considere como sujeitos; parcelas essas que ainda são limitadas por projetos e programas de EJA, geralmente pela lógica do mercado, ou de gerenciamento com visão de educação apenas como gasto. No que diz respeito à escolarização, é possível reconhecer algumas conquistas no campo do direito. Entretanto, quando tratamos de uma concepção mais ampla de educação, estamos apenas engatinhando (SOARES, 2011, p. 286).

Para esse autor, esta população tem sido “alvo” de sucessivas campanhas, mas com resultados pouco expressivos se comparados ao montante de recursos disponibilizados. “São cerca de 16 milhões de brasileiros, com 15 anos e mais, sem acesso ao domínio da leitura e escrita” (Ibidem, p. 285). Portanto, a qualidade da educação se refere principalmente ao avanço de concepções, “tendo como foco o jovem e adulto concreto, como sujeito de direitos e não de favores” (Ibidem, p. 287).

Dessa maneira, o atendimento ao público da EJA sofre alguns embates e precisa ser redefinido. Pelos mais diversos motivos, como: excesso de trabalho, incompatibilidade de horários, dificuldade de deslocamento, ou mesmo a discrepância das aulas com a sua realidade; o educando que não encontra na escola aprendizados que façam sentido para sua vida, é um aluno propenso a desistir. Com isso, não somente as metodologias precisam ser repensadas, mas a proposição de políticas de ampliação que acolha esses sujeitos, bem como uma formação inicial e continuada de educadores que se identifique com essa modalidade.

Gadotti (2006) explicita que a educação, voltada para jovens, adultos e idosos que se encontram em atividade como trabalhadores, coloca-se como um dos

maiores desafios para uma possível transformação, considerando a sociedade injusta, discriminatória, meritocrática e elitista em que se vive atualmente.

Diante disso, pensar numa educação que ultrapasse o objetivo utilitarista de certificação é abrir-se para uma perspectiva de conquista de direitos. A luta por uma educação integral na EJA, não se refere apenas a uma troca de nomes, de ensino supletivo para Educação de Jovens e Adultos, mas sim a uma mudança de paradigma: da evidente concepção compensatória de educação para uma compreensão de educação como direito e ao longo de toda a vida, que valorize os conhecimentos prévios e todo o saber acumulado por estes educandos.

Porém, essa reconfiguração está diretamente atrelada à formação de professores e ao rompimento de rótulos ainda existentes, ampliando-se os espaços de discussão nos cursos de licenciaturas sobre um novo panorama para a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, seguimos dialogando sobre o papel do professor da EJA regados pela busca permanente da transformação e a utopia de tornar sonhos possíveis nas práticas para esta modalidade.

3.2 Da mera reprodução de conteúdo para uma aprendizagem emancipatória: o papel do professor da EJA

Por vivermos em uma época em que os fluxos de informações são velozes, é preciso que transformemos em humana, dinâmica e dialógica a escola considerada até então propedêutica e empobrecida pelas ações de memorização do ensino e a mera transmissão do saber acumulado historicamente. Isso porque, acreditamos que um ensino fragmentário e uma educação linear não, ou muito pouco, contribuem para a formação de indivíduos que futuramente terão que enfrentar complexos problemas sociais. Diante disso, “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE 2011a, p. 12).

Sendo assim, é essencial que na educação se reconheçam as reais necessidades educativas do jovem e adulto, no que diz respeito à sua identidade, às vivências e à flexibilidade do processo de ensino aprendizagem, na perspectiva de

uma prática que viabilize o acesso, a permanência e o êxito do educando no processo de escolarização.

Meu ponto de partida é que a classe trabalhadora tem dois direitos, entre muitos outros, fundamentais. Primeiro, conhecer melhor o que ela já conhece a partir da sua prática. Ninguém pode negar que a classe trabalhadora tem um saber. Pois bem, é para conhecer melhor este seu saber que o intelectual revolucionário pode colaborar. Uma das tarefas do intelectual revolucionário é exatamente esta: a de possibilitar, através do desafio, da colaboração, da não-possessão do método, mas da comunhão do método com a classe trabalhadora, possibilitar que ela reveja ou reconheça o que já conhece. E, ao reconhecer o que já conhecia, conheça melhor (FREIRE, 1995a, p. 55).

Diante disso, é importante mencionar que os estudantes têm dificuldades específicas e isso exige um ensino de natureza diferente. E cabe ao educador estabelecer uma relação de afeto e respeito, conhecendo as histórias e trajetórias dos alunos para que a aprendizagem aconteça naturalmente a partir das necessidades explicitadas pelos próprios educandos. Além de conhecer a realidade, é importante que se tenha clareza de suas dificuldades e especificidades, criando um ambiente acolhedor e trabalhando com metodologias diversificadas.

[...] um dos pontos de partida para a formação de um educador ou de uma educadora, numa perspectiva libertadora, democrática, - seria essa coisa aparentemente tão simples: O que é perguntar?[...] Para um educador nesta posição não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 48).

Nessa perspectiva, ao educador cabe estar aberto ao conhecimento, à cultura, aos aprendizados das vivências experimentadas, pois, quanto mais aprenderem a arte de viver, maior riqueza humana, melhores conteúdos estarão levando para a relação pedagógica e epistemológica.

Entretanto, sabemos que são muitos os desafios tanto para uma auto(trans)formação, quanto na busca por práticas mais humanizadoras que instiguem a capacidade de criação de cada homem/mulher, reafirmando o compromisso com uma docência transformadora. Tal preocupação é revelada nas palavras de Samanta

O que mais me incomoda e mais me chama a atenção enquanto educadora é o lugar que damos para a educação e os educadores dentro da organização social que convencionamos a chamar de nossa sociedade, nossa cultura e por aí vai. A educação está restrita aos espaços mais precários da nossa sociedade e o educador é encurralado dentro dos muros da escola. A verdadeira mudança acontece quando percebemos que o processo educativo é inerente a todo e qualquer espaço e que todos somos educadores e responsáveis pela educação. Se criarmos e desenvolvermos espaços onde prezaremos pela mecanicidade, o fazer por fazer ou porque foi mandado, pela competitividade ou outros valores como de uniformização, estaremos cultivando uma humanidade inconsciente e de baixo potencial criativo, pois se percebe somente enquanto reprodutora. Se desenvolvermos espaços que motivem a potencialidade criativa do ser humano, a diversidade e o compromisso de presença, saber onde e porque estou, é mais provável que cultivemos uma humanidade mais sadia.

As pertinentes preocupações de Samanta sensibilizam a todos e todas que sonham com espaços educacionais transformadores, em que se reconheçam as especificidades e a legitimidade do processo educativo e, além de tudo, assumam o compromisso ético que valorize a diversidade de saberes.

Remetemo-nos a Paulo Freire e as suas contribuições, para um olhar humanizador e dialógico do processo de ensinar e aprender, pois ele nunca idealizou a prática educativa, mas sonhou com uma educação, uma escola e uma sociedade diferentes, acreditando que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam “ser mais”. Ou seja, para Freire não há educação neutra, mas a verdadeira educação está comprometida com a busca do “ser mais” de cada educando e educador.

Por sua vez, o docente que atuará na EJA Ensino Médio precisa compreender que esta modalidade de ensino se diferencia do Ensino Médio regular. Enquanto no ensino regular os professores ainda são obrigados a “vencerem” os conteúdos já estabelecidos para chegar a um objetivo, sendo esta formação do estudante muitas vezes tradicional e conteudista; a EJA oportuniza uma prática diferenciada, priorizando outros fatores, como a liberdade para adaptar os conteúdos à realidade dos educandos, reconhecendo as identidades pessoais e a diversidade deste contexto, na dialética “leitura do mundo/leitura da palavra” (FREIRE, 2011b).

Nessa perspectiva, é inconcebível a oferta de conteúdos prontos, em que o educando, minimizado, é considerado apenas como um depósito de conhecimentos e o educador, no papel de “detentor do saber”, transmite uma verdade única e

absoluta. No entanto, infelizmente, ainda percebemos que esta educação bancária²², que, conforme Freire, encontra-se presente em muitos discursos e ações, fazendo-nos refletir sobre o que mudou em nossa educação nestes últimos anos. O que presenciamos atualmente é a cultura dos conteúdos transmitidos por meio de materiais didáticos impressos, com sistemas de avaliação por meio de provas e metodologias ultrapassadas, sem relação com a realidade.

Dentre os compartilhamentos dos coautores, Alícia reforça justamente a importância de uma mudança de paradigmas, a começar pelas propostas curriculares.

[...] a gente quer quebrar essa lista de conteúdos e conceitos que tem que seguir aquela ordem, a gente trabalha por temas, e quando a gente trabalha dessa forma, os conteúdos eles vêm para tu compreender aquele tema. Então, eu trabalhei uma temática passava por várias disciplinas, eu não segui uma listagem de conteúdos, eu segui os conteúdos que eram necessários para entender aquele tema. Então eu trabalhei a fotossíntese, da biologia, eu trabalhei os modelos de transporte, as leis da termodinâmica, a origem do universo, o big bang foram muitas coisas, mas não teve aquela listagem de conteúdos do 3º ano, que teria que ser trabalhado, não, eu trabalhei do 1º, 2º e 3º.

Vindo ao encontro de tudo que acreditamos, é possível perceber que os próprios acadêmicos constataram que a Educação de Jovens e Adultos necessita de maior flexibilidade em sua organização curricular, que considere as condições particulares do estudante da EJA. Não é possível desconsiderarmos toda trajetória e expectativas que estes educandos carregam; por isso, reforçamos a importância de que todos os conteúdos serem planejados para e com os sujeitos implicados nesse movimento de ensinar e aprender.

Defendendo a ideia de que, na Educação de Jovens e Adultos, o currículo não pode se reduzir apenas a conteúdos estáticos, bem comportados, desconectados da experiência social e cultural dos educandos, um dos principais desafios que se apresentam aos educadores dessa modalidade é a necessidade de estarem aptos a repensarem a organização disciplinar, no sentido de se criar

²² Nessa concepção de educação, o educando se resume em mero receptor de depósitos. O educador, que aliena, se mantém em posições fixas, invariáveis, será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez e inflexibilidade destas posições, nega a educação e o conhecimento como processos de busca. “A questão está em que, pensar autenticamente, é perigoso. O estranho humanismo desta concepção *bancária* se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais” (FREIRE, 1987, p. 35).

possibilidades para que estes estudantes realizem percursos formativos mais diversificados, integrados e mais apropriados as suas condições de vida.

Em grande parte das falas também foram retomadas as dificuldades que esses estudantes enfrentam para poderem frequentar a escola. Na maioria das vezes é um adulto que trabalha, no mínimo, oito horas diárias e que teve pouco tempo para permanecer na escola na “idade adequada”, sendo marcado por um sistema de ensino que o marginalizou e, em muitos casos, ainda se mantém indiferente as suas peculiaridades.

Simultaneamente, educandos mais jovens também passam a frequentar o contexto da EJA, com ritmos e objetivos diferenciados daquele perfil tradicional, mas igualmente marcados por um histórico de fracassos e insucessos, ocasionado por fatores diversos. Natália demonstrou sensibilidade e respeito para com essa especificidade:

Já conhecia esse contexto da EJA, pois havia me formado nessa modalidade e escola. Talvez para mim foi mais fácil reconhecer aquele contexto diferenciado, são alunos trabalhadores, não tem tanto tempo para estudarem, já chegam na aula cansados, mas mesmo assim se esforçam, é claro que precisam de atividades que os valorizem e chamem sua atenção (Natália).

Ademais, muitas vezes no Ensino Médio é frequente o preconceito com a modalidade da EJA, sendo esta rotulada como um ensino mais fraco, para alunos incapazes, ocasionando inclusive que muitos professores se acomodem, trabalhando de forma genérica os conhecimentos. Entretanto, na medida em que o docente limita-se apenas a transmitir os conteúdos de forma “inconsistente”, está desinstrumentalizando o discente da classe popular no que diz respeito à oportunidade de se reconhecer como agente histórico-social.

Percebi no decorrer do estágio o desleixo ou até a falta de compreensão dos professores com os alunos da modalidade EJA. Os professores os tratam como ignorantes, que estão correndo atrás do tempo “colocado fora”, sem saber os verdadeiros motivos de estes alunos estarem procurando este recurso, ou “melhor” (pior) julgando os alunos ao invés de realizarem o seu trabalho. Não cabe a nós professores julgar, e sim fazer o melhor possível para o aprendizado dos alunos. Isso foi o que mais me deixou chocada, revoltada e triste. Não sei quando isso vai mudar, mas espero que seja logo. E acredito que o pior erro da universidade seja não preparar professores para a realidade das escolas. As escolas para as quais a Universidade nos prepara não existem (Lia).

Verificamos na manifestação de Lia que muitas das concepções negativas da EJA ainda se fazem presentes nas escolas, o que a revolta e angustia. Para ela, é preciso que os educadores repensem suas práticas, mas isso exige uma mudança de concepções e posturas. Lembra ainda que a universidade não tem focado essa diversidade na formação inicial, mantendo o estereótipo de “escola perfeita”, desconsiderando as questões reais desse contexto.

A partir de uma prática educativa que se respalde no conhecimento de mundo é que serão articuladas novas formas de fazer e pensar a EJA, influenciando currículos escolares e superando a concepção e a prática do ensino supletivo. Pois quando os educadores se abrem a essa rica e tensa realidade dos educandos e a levam a sério, “[...] novos conteúdos, métodos, relações humanas e pedagógicas se instalam. Por aí a EJA instiga os saberes escolares, as disciplinas e os currículos. Essa é a história mais rica da EJA” (ARROYO, 2011, p. 40).

Nesse mesmo sentido, Henz (2010b, p. 53) enfatiza o aprender a “tomar distância daquilo que pensamos demasiadamente seguro em nossas verdades, em nossas convicções, crenças, experiências e mundo da vida”. Para este autor os “novos conhecimentos” (ou conteúdos científicos) precisam vir ao encontro da realidade do mundo da vida e dos saberes que os estudantes já trazem para o processo em sala de aula, numa relação dialógica, “redizendo-os e re-significando-os sócio-histórico-culturalmente”. Daí que,

mais que repetir pacientemente, sem alcançar uma real compreensão do significado das teorias e conteúdos-conceituais, trata-se de desvelar, re-escrever e re-criar o “texto” ou a “lição”, como sujeitos inteligentes, em função da realidade vivida, em função dos sonhos e projetos daqueles e daquelas com quem estamos interagindo político-pedagogicamente (HENZ, 2010b, p. 52).

Assim, uma proposta de ensino será de qualidade quando ela fizer sentido para os educandos, quando a matemática, a ciência, a história, o português, enfim, todos os componentes curriculares forem trabalhados na busca pela ampliação de horizontes em todas as dimensões. E para que a proposta didática seja considerada relevante é essencial que os docentes estejam num processo contínuo de repensar suas práticas pedagógicas. Exatamente como retrata Alícia em uma de suas falas:

[...] temos o costume de achar que levamos os conteúdos para eles, aquela educação bancária, mas não pode ser assim. É preciso um trabalho interdisciplinar, porque sozinhos a gente faz pouca coisa, a física só não dá conta, a matemática só, não dá conta e o português só não dá conta.

A coautora nos alerta sobre o quanto o ensino permanece fragmentado e as disciplinas não dialogam entre si, o que nos instiga a refletir sobre as atuais estruturas da escola, da formação e das políticas públicas para EJA, a fim de repensar este cenário.

Nesse sentido, ao pontuar os aspectos relevantes das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Médio e o papel do professor que atuará/atua nesta modalidade, elencamos a seguir reflexões acerca da formação inicial de professores para EJA, bem como as especificidades desta formação nos cursos de licenciaturas. Para isso, retomamos Freire e suas contribuições, na busca por práticas educativas significativas, em que conteúdos não sejam apenas “transferidos” aos educandos, mas que em cada contexto se encontrem caminhos para o diálogo, com escuta sensível e legitimação desses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

4 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO

É preciso sublinhar a educadoras e educadores de boa vontade, mas equivocados que quanto mais se esvazie a educação dos sonhos, por cuja realização se lute, tanto mais o lugar dos sonhos vai sendo preenchido pelas técnicas até chegar o momento em que a educação é a elas reduzida. Aí, então, a educação é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo.

Paulo Freire (2000a, p. 49)

4.1 A formação inicial dos cursos de licenciaturas e a EJA: limitações e perspectivas

A Educação de Jovens e Adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requeria estudo e nem especialização por parte de seus professores, sendo entendida como um campo eminentemente ligado à boa vontade e adaptação das metodologias do ensino regular. Em razão disso, percebemos que, até os dias atuais, está impregnada a ideia de que qualquer professor, automaticamente, pode ensinar jovens e adultos, não se pensando em um ensino adequado para estes sujeitos, o que certamente exigiria uma formação inicial específica e não geral como a maioria dos cursos de licenciatura tem trabalhado.

Dessa forma, a formação para EJA tem se estabelecido como um dos principais obstáculos a ser superado, considerando que, na maioria dos casos, esta tem ocorrido de forma superficial. “A situação atual da formação dos educadores da EJA reafirma a ideia de que amadorismo, assistencialismo ou ainda boa vontade para trabalhar são suficientes” (HENZ; PARIGI; RIBEIRO, 2013, p. 68).

Nesse sentido, é necessária uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel dos professores e estudantes, visto que este espaço precisa ser mais dinâmico no seu processo e na sua metodologia.

Há muito tempo, a formação inicial dos professores é fraca. Ela denota grande despreocupação e falta de vontade por parte das administrações públicas em assumir a profissão e encarar o fato de que ela envolve valores

morais e éticos e trabalha com alunos que vivem situações problemáticas diversas. Em um cenário ideal, o curso superior deveria girar sobre o eixo da relação entre teoria e prática educacional, além de oferecer uma visão holística e crítica das disciplinas - sejam de conteúdo científico ou psicopedagógico (IMBERNÓN, 2011, p. 1).

Para este autor, a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que se desenvolve. “É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico [...] introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa” (IMBERNÓN, 2006, p. 64).

No entanto, os cursos pouco estão fundamentando teoricamente a atuação do futuro profissional, pois os currículos de formação têm se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem estabelecer relação com a realidade da Educação de Jovens e Adultos. Essa preocupação foi fortemente assinalada em nossos diálogos, como descrito por Lia:

Em nenhum momento, em nenhuma aula trabalha-se a modalidade EJA. Os professores até tocam no assunto, mas não fazem uma discussão. É tudo muito superficial. É um assunto que passa batido, ninguém dá muita atenção, o que eu considero um erro, visto que é uma modalidade que se expande a cada ano.

A presente fala retrata a realidade da maioria dos cursos de licenciaturas, os quais não têm abordado as diferentes modalidades aprofundadamente, configurando-se como um campo invisível na formação inicial.

Do mesmo modo, esse cenário ficou evidente ao analisarmos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs) dos Cursos de Licenciaturas investigados, em que a modalidade da EJA, com a exceção do Curso de Matemática (noturno)- que oferta uma Disciplina Complementar de Graduação(DCG)- sequer vem sendo mencionada como uma área específica do conhecimento.

Barcelos (2010) explicita que muitas das questões que têm causado angústias nos docentes em formação se referem às lacunas dos processos de formação inicial e continuada de professores(as), por não abordarem as especificidades da EJA.

[...] na Educação de Jovens e Adultos, acabamos seguindo as mesmas orientações e perspectivas curriculares que nos levaram aos modelos atuais de currículo nas demais modalidades ditas curriculares de educação - educação infantil, educação nos iniciais, nos anos finais, no ensino médio e,

como não poderia deixar de ser, na formação inicial de professores no ensino universitário. Participamos, invariavelmente, de uma visão que *prioriza os conteúdos e não a forma de lidar com eles*. [...] nos preocupamos em valorizar muito mais o *quê*, em detrimento do *como* (BARCELOS, 2010, p. 34).

Diante do exposto, nos cursos de licenciaturas, as disciplinas “pedagógicas” geralmente são minimizadas, com cargas horárias reduzidas em comparação com as das áreas específicas. Essas disciplinas são trabalhadas de forma genérica, reduzindo fundamentos essenciais, em detrimento de conhecimentos da área, porém fragmentados e que não propiciam um suficiente embasamento para o futuro docente que encontrará desafios para além da mera transmissão do conhecimento científico. Nesse sentido, são formados professores aptos a “repassar” informações, mas que, em muitos casos, mal conseguem as relacionar com o mundo ou contexto em que estão inseridos e nem mesmo criar um vínculo com seus educandos.

Mais especificamente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, muitas das práticas têm se resumido à mera reprodução das metodologias do ensino regular. Vale ressaltarmos que a maioria dos educadores da EJA são os mesmos que atuam durante o turno diurno, no Ensino Médio regular; estes, em muitos casos, acabam somente adaptando os conteúdos, desconsiderando os diferentes contextos.

Percebemos, nos diálogos, a crítica às práticas arcaicas e que alguns dos motivos pelos quais os acadêmicos optarem pela EJA em seus estágios foi justamente a flexibilidade e liberdade de organizar planejamentos distintos, mais contextualizados com as realidades e as identidades pessoais desses sujeitos. Natália e Alcía demonstraram isto:

Em muitos casos o docente desvaloriza o contexto, individualidade cultural, étnica, social dos alunos, acreditando nas "receitinhas prontas", que nada contribuem para o aprendizado, a construção de cidadãos, mas sim para a padronização dos alunos, o que, infelizmente, acaba reforçando preconceitos em relação ao ensino da EJA. Assim, eu acredito que é preciso romper "as amarras" do ensino tradicional que eu tentei desfazer para trabalhar com os alunos da EJA (Natália).

Aqui em Santa Maria percebo um currículo muito engessado, muito difícil de tu trabalhar de forma diferenciada, a EJA é que te dá espaço para tu conseguir trabalhar diferente. Nas escolas do Ensino Médio eu acho que é mais complicado, porque tem que seguir um currículo que é imposto pela escola, ou pelo vestibular, ou pela universidade. A gente escolhe a EJA por ter essa flexibilidade maior de mexer no currículo deles e trabalhar com temas. A perspectiva deles é outra, eles não visam só o vestibular, eles tem

uma trajetória, uma caminhada muito maior que tu tem que reconhecer (Alicia).

O educador do Ensino Médio, muitas vezes imerso num contexto conservador e inflexível, em que se priorizam os conhecimentos científicos, e, já trazendo marcas de uma formação também conteudista, acaba impondo uma prática alicerçada na “pedagogia bancária” (FREIRE, 2011b) e na reprodução dos conteúdos de forma estanque, esvaziados de significado para os estudantes. Conseqüentemente, as avaliações seguem um modelo classificatório, pautado na lógica quantitativa e o currículo, cada vez mais fracionado, dificulta o diálogo entre os campos do conhecimento. Ou seja,

O modelo curricular e didático que é base da escola do Ensino Médio, por se pautar fundamentalmente na fragmentação, na repetição de conteúdos, de conceitos e saberes, negligencia a própria forma humana de produção do conhecimento, ignora as características do desenvolvimento humano e as concepções interacionistas de aprendizagem (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 31).

Para estes autores, o Ensino Médio carrega um histórico com baixos resultados alcançados, conservando um quadro de fracasso escolar por décadas. Isso desafia as políticas educacionais, a construírem alternativas que ressignifiquem as metodologias, resgatando o compromisso coletivo de todos aqueles que atuam na esfera pública, revendo as velhas formas estritamente disciplinares que inviabilizam diálogos entre os campos da ciência e o contexto histórico cultural em que os jovens e adultos se situam.

Destacamos que, no caso específico do Rio Grande do Sul, até a reestruturação do Ensino Médio (2011-2014), há muito tempo os professores não eram convidados a refletir sobre a sua própria prática pedagógica, por isso existe certa resistência quanto ao estudo, reflexão e mudanças. Em consonância, em âmbito regional, o Ensino Médio Politécnico também se encontra em pauta, na busca por caminhos que contemplem a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã.

Isso posto, reforçamos que somente com uma consistente identidade ao Ensino Médio, que supere a tensão permanente entre a formação profissional e a preparação para entrada na universidade – a fim de se estabelecer objetivos claros para o ensino médio e avançar em seu processo de universalização – será possível

reverter o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social, oportunizando empenho na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania.

Sobre isto, Azevedo e Reis (2013) reforçam que é comum educadores apresentarem resistências às mudanças e que a alternativa, nesses casos, é a de aguardar para que haja maior apropriação teórica e depois iniciar as mudanças. “Sentir-se convocado a mudar pode ser sinônimo de *desaprovação*, individual ou coletiva, dificultando a percepção da importância destas reais motivações, tornando o processo mais lento” (p. 171).

Thales nos atenta para o fato de que várias das mudanças vêm “de cima baixo”: “*Apesar da proximidade na relação política e educação, quanto ao papel da escola na formação integral dos educandos, temos decisões tomadas apenas no âmbito das políticas, sem levar em consideração a realidade das escolas*”. Sem a intenção de justificar, talvez esse seja um dos motivos, dentre outros, para que os profissionais da educação demonstrem receios frente a essas reformas e reorganizações.

Ademais, no Ensino Médio, mais do que articular o saber científico e o saber popular é preciso saber ler a realidade dos educandos através dos livros, jornais, televisão, rádio, linguagem do povo, engajando-se no processo de mudança social e essa clareza que poderá orientar a consolidação de uma postura diante da educação que dê conta de atuar de maneira significativa, suprimindo as carências e deficiências atuais.

Estes são os conteúdos, os conhecimentos, os saberes humanos, sociais, culturais que, para Freire, são o cerne do currículo. Nesse enfoque, com relação à realidade concreta do conteúdo que se ensina, o educador questiona:

Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? [...] Porque dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar conteúdos, transferi-los aos alunos. Apreendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 2011a. p. 32).

Contudo, em se tratando deste contexto diferenciado que é a Educação de Jovens e Adultos, são muitos os embates que perpassam a docência. A maioria dos professores que se forma nos cursos de licenciaturas não se sente preparado para

atuar nesse contexto. A oferta de disciplinas das áreas pedagógicas nestes cursos é restrita, e, para dificultar a situação, as modalidades de ensino geralmente são abordadas em uma única disciplina de forma resumida e inconsistente, o que empobrece um embasamento teórico-metodológico para uma prática significativa dentro das especificidades de cada grupo.

As seguintes falas destacam esta realidade: *“Para atuar na EJA, minha formação pouco contribuiu, com relação às disciplinas educacionais, posso dizer que o curso é voltado ao conteúdo”* (Natália). *“Imaginava um contexto totalmente diferente antes de chegar ao estágio, o curso não aborda a EJA em específico, foi só na prática que percebi as dificuldades”* (Luan).

De todos os participantes da pesquisa, apenas dois coautores afirmaram que se sentiram preparados para atuar na EJA. Os demais expressaram as limitações dos cursos de licenciaturas, que abordam a EJA, geralmente na disciplina de “Políticas Públicas”, juntamente com as outras modalidades, não propiciando conhecimento teórico-metodológico específico para atuação nesse contexto. Além disso, explicitaram que os cursos de licenciaturas se detêm em grande parte nos conhecimentos da área, priorizando uma postura mais tradicional, sem abertura para o diálogo e as diferentes manifestações. Tudo isso se reflete na dificuldade de articulação teoria/prática.

Por isso que, na formação inicial, a formação pedagógica deveria ser contemplada e valorizada tanto quanto o domínio de conteúdos da área. Mas, ainda existe uma forte cultura da departamentalização nas universidades, que fragmenta e desconecta as disciplinas. Diante do exposto, muitos licenciados apresentam dificuldades de transpor os conteúdos estudados (reflexo da falta de formação pedagógica) para as diferentes modalidades e contextos. Há uma falta de identidade dos cursos e, embora as diretrizes e legislações sinalizem o contrário, a formação conteudista é muito evidente nestes cursos, persistindo o antigo modelo 3+1.

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje [...] em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010, p. 5).

A autora ainda reforça que, somente constituindo uma base sólida de conhecimentos e formas de ação, sairemos do improvisado, da ideia do professor missionário, “quebra-galho”, tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir novas possibilidades de ação. Ademais, conforme Gatti; Barreto (2009) existe uma desatenção à EJA na formação inicial que reflete não só no trabalho de cada professor, mas também em toda a estrutura que se mantém despreparada para atender ao jovem e o adulto que busca de garantir seu direito à educação.

Em uma análise minuciosa sobre os cursos de pedagogia, as autoras trazem significativas considerações (que podemos relacionar com a realidade dos demais cursos de licenciaturas), quando afirmam que entre as disciplinas dedicadas às modalidades específicas de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, entre outras), as ementas acentuam abordagens mais genéricas das questões educativas, ou descritivas, também com poucas referências às práticas associadas.

Alguns poucos cursos promovem um aprofundamento da formação nessas modalidades educativas, quer mediante a oferta de disciplinas optativas, quer de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados propriamente para as práticas docentes como uma construção integrada a conhecimentos de fundo (GATTI; BARRETO, 2009, p. 121).

Nesse sentido, a não exigência de formação específica nas diferentes modalidades acaba por fragilizar as práticas educativas desenvolvidas nesses contextos, quando tanto o material, quanto metodologias e conteúdos deveriam estar interligados a uma prática pedagógica consciente, pautada nos princípios do direito universal à educação em relação com a realidade dos estudantes.

Diante do exposto, entendemos que a formação inicial de professores precisa ser redefinida para que as práticas na Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio não se resumam a uma mera transmissão de conhecimentos de forma técnica, generalizada e fracionada, desconsiderando todo conhecimento de mundo e possibilidades que esse cenário oferece.

4.1.1 Repensando os espaços formativos: as especificidades do ser professor(a) da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio

Ser professor não é uma tarefa fácil, simples, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que possua apenas o domínio de dado conteúdo curricular. Esse aspecto aponta para um crescente alargamento da compreensão da responsabilidade ou função da docência, requerendo habilidade especial de quem se dispõe a desenvolver certo domínio para trabalhar com os diversos saberes: específicos e não específicos, sistematizados e não sistematizados, bem como nas diferentes modalidades e contextos.

É fundamental que se ultrapasse a concepção de formação acadêmica para uma concepção de formação mais humana, mesmo dentro das universidades nascidas no contexto de valorização do conhecimento e da ciência como portadores de valor em si. Pensar em uma formação inicial sustentada na vivência da dialogicidade é vislumbrar a possibilidade de conceber uma educação para a vida e assim reconstruir saberes e valores necessários à prática educacional.

Conforme Maturana:

pensamos que a tarefa da educação é formar seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar, seres capazes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como um ato responsável a partir de sua consciência social (2008, p. 10).

Não se pode mais pensar na formação docente deslocada de espaços reais onde se efetivam as trocas entre ensinar e aprender, sejam esses espaços da escola ou outros espaços educativos. Dessa forma, um dos principais desafios para o educador passa a ser uma mudança de postura e concepções, a partir de uma prática pedagógica diferenciada da cultura em que geralmente foram formados onde predominava uma educação arcaica. Mas, para isso, é preciso que os professores tenham consciência da importância de seu papel como mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

Por isso é que, na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensar criticamente a prática de hoje, ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2011a, p. 44).

Cabe aos docentes reconstruírem o sentido de sua atividade profissional e resgatarem a alegria e esperança de uma realidade educacional diferenciada, motivando os educandos e possibilitando que possam dizer a sua palavra, participando como sujeitos ativos no processo educativo. Toniolo (2010, p.82) ressalta que:

[...] a formação do educador vai sendo (re)construída, aprimorada no dia-a-dia como possibilidades de um constante (re)começar, de um contínuo (re)aprender. E esse permanente (re)aprender vai se consolidando a partir de estudos, reflexões, aprofundamento teórico-bibliográfico, nas trocas, nas interações que se estabelecem entre educadores-educadores; educandos-educadores; educandos-educadores-contexto, que, juntos, vão aprendendo a ser numa relação horizontal, amorosa, dialógica.

Indo ao encontro dessa perspectiva, algumas falas dos coautores manifestaram a (auto)reflexão e as transformações que iam ocorrendo na medida em quem o tempo passava, relatando as experiências de encontros e (des)encontros nesse novo espaço, a partir das constantes (auto)avaliações e re(des)construções. Isso foi especialmente visível na lembrança de Igor:

A cada aula era um novo panorama, um público diferente (alguns alunos a mais, outros a menos), o que fez com que eu me avaliasse enquanto futuro professor e notasse o que deve ser repensado na maneira como eu ministrei e ministrarei as aulas. Enfim, isso contribuiu em muito para a formação como educador, muito mais que qualquer disciplina teórica da graduação.

Nesse sentido, a escola não pode se furtar de criar condições para dar sentido e significado as suas práticas, e o papel do educador é decisivo como problematizador e mediador do conhecimento, sempre na correlação dialética entre a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra”. Gadotti (2003, p.31) explicita que a nova formação permanente inicia-se pela “reflexão crítica sobre a prática e que a qualidade da prática docente deve ser medida muito mais pela capacidade de se estabelecer relações, do que na sua capacidade de “passar conteúdos””. Ele define o papel do professor como decisivo na construção de um novo paradigma de educação para a humanidade.

Reconhecer este campo como diferenciado é resgatar e reconhecer esses jovens e adultos que carregam ao longo da vida marcas da exclusão social, segregação e falta de perspectivas, aos quais Freire se refere como sujeitos que tiveram a sua “humanidade roubada” ou “seres humanos proibidos de ser” (FREIRE, 1987, p. 16). Sob o mesmo prisma: “É preciso reeducar o olhar docente para ver os

educandos e as educandas em suas trajetórias não apenas escolares, mas também de vida, sua condição de sujeitos sociais e culturais, de direitos totais” (ARROYO, 2001, p. 121).

Dessa maneira, educar seria muito mais do que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um determinado conteúdo, mas sim auxiliar os educandos em seu processo de humanização, no qual o ser humano vai se autoconstruindo na medida em que constrói um mundo mais humano, podendo assim transformar sua vida e sua realidade. Freire nos remete ao fato de que durante a formação docente precisamos entender que

[...] Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento (2011a, p. 47).

Da mesma maneira, Samanta retoma a importância de inaugurarmos um processo de redefinição de princípios e ações: *“Precisamos romper com aquela educação tradicional, que ainda se faz muito presente nas salas de aula, o educador precisa caminhar junto com seus educandos na busca pelo conhecimento”*. Isso implica em nos (re)avaliar e (re)inovar constantemente quanto a dinâmica de atuação.

Complementando, Henz (2010a) acrescenta que, ainda que os sistemas escolares permaneçam conteudistas, burocráticos e vazios de genteidade, existem ações que podem fazer a diferença para que as práticas se tornem mais (re)humanizadoras, como, por exemplo, mudar: “a maneira de nos relacionar com os educandos(as), o enfoque que damos aos conteúdos com os quais trabalhamos colocando-os a serviço *do ser mais* dos nossos educandos” (2010a, p. 13). Enfim, podemos tornar a nossa docência mais humana e humanizadora; essa é a principal função do ser educador, acreditar que a educação pode deixar marcas.

Certamente o desafio de ensinar é cada vez mais complexo e o educador tem encontrado muitos embates para enfrentar. Portanto, o quadro atual requer mudanças nos espaços e processos formativos, a fim de que educadores(as) desenvolvam sensibilidades e saberes específicos para a sua prática educativa na sala de aula de jovens e adultos. Com isso, acreditamos em um processo auto(trans)formativo para os educadores da EJA que legitime toda caminhada histórica dessa modalidade, oferecendo referenciais que os subsidiem e, por sua

vez, que estes também se reconheçam como sujeitos de uma construção/transformação.

4.1.2 Saberes significativos na prática educativa na EJA / Ensino Médio a partir das contribuições de Paulo Freire

Os saberes provêm de diversas fontes e desenvolvem-se no âmbito de uma carreira, são transformados pelos professores ao longo de processos singulares e de vivências nos diversos contextos de sua prática pedagógica. Tais saberes são produzidos nos contextos de intervenção, num processo que ora prima pelo processo reflexivo sobre às múltiplas dimensões da própria prática, ora pela alienação que retrata uma visão reprodutivista da prática pedagógica.

Diante disso, uma das características importantes da formação do profissional docente é a sua historicidade. Isso porque a formação de professores implica em um conjunto de saberes que vem sendo incorporados ao longo da própria vida, saberes esses que decorrem da sua imersão num contexto societário, das relações que vão se estabelecendo com pessoas, instituições e o mundo. Na profissão, continuam a incorporar novos saberes que agregam ao processo formativo de (re)construção da identidade profissional, em estreita relação com as suas práticas educativas.

Pensar a formação inicial de professores para EJA impõe-nos a necessidade de resgatar os saberes essenciais aos profissionais que atuarão nessa modalidade de ensino, pois se constituir professor(a) da EJA vai além de uma formação meramente técnica e metodológica, com fórmulas prontas para “adaptá-las” nos diferentes contextos. É um compromisso social e uma interação consciente para com esses sujeitos, reconhecendo que cada educador(a) pode e deve ser parte de uma mudança, e que a disposição em aprender com os diferentes auto(trans)forma homens e mulheres.

O processo histórico-social e cultural em que vivemos traz para as práticas educativas novos desafios, exigindo do educador saberes específicos sobre a realidade educativa da Educação de Jovens e Adultos. Nóvoa (1995, p. 14), enfatiza que o saber ensinar é dinâmico na profissão professor e salienta que a “maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais”. Para o autor, a formação

de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal dos educadores, não discernindo o "formar", do "formar-se"; pois a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

É preciso que se ampliem os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, uma vez que esta não se constrói por acumulação de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente das mesmas, o que implica também no reconhecimento do inacabamento da identidade pessoal.

Também Tardiff (2002, p. 20) afirma que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. Para o autor, a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos e que a prática docente integra diferentes saberes, mantendo diferentes relações com eles. Assim os saberes docentes são: “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

O que de praxe vem acontecendo com os profissionais de áreas específicas é uma formação basicamente conteudista, em que apenas transmitem o conhecimento e não os constroem compartilhadamente com os educandos. Por isso, a importância dos cursos de licenciaturas priorizarem uma formação mais pedagógica que desenvolva esses saberes desde a formação inicial.

Portanto, discutir teoricamente sobre desenvolvimento profissional dentro do contexto da formação inicial de professores significa tratar acerca de uma “cultura docente em ação”, ao lado de seu papel de buscar constantemente a transformação da escola, reconhecendo o professor como sujeito de um fazer e de um saber, enquanto práxis pedagógica. Assim, coerente com a perspectiva de abordagem dialética de Freire, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, “[...] sendo que não posso ser professor se não perceber cada vez melhor minhas ações, pois sou professor a favor da esperança que me anima e da boniteza de minha própria prática” (FREIRE, 2011a, p. 100).

Ser um profissional reflexivo exige estar permanentemente num estado de vigilância crítica sobre o contexto no qual se atua e sobre o seu fazer pedagógico. Na visão freireana, a reflexão crítica sobre a prática é uma das exigências do ofício do professor, pois, “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que,

enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE 1987, p. 78).

Diante o exposto, Lia traz um lindo depoimento sobre o quanto a prática na EJA mudou sua forma de pensar e agir enquanto docente:

Não imaginava o quanto iria aprender e crescer como pessoa naquele contexto. Foi uma experiência fascinante, eu me sensibilizei com aquelas histórias de vida e aos poucos senti que também fui conquistando eles. No início pareciam receosos, não participavam tanto, acredito que pelo fato de acharem que eu também os trataria com preconceito, como os demais professores. Mas na verdade eles só precisavam de alguém que os olhasse de forma diferente, que acreditasse que eram capazes. E eu também cresci e me transformei como docente; aprendi que podemos fazer a diferença quando nos dispomos a isso. Não estou atuando no momento, mas com certeza, gostaria de retornar à EJA.

Lia relatou com suavidade e emoção todos os sentimentos que emergiram durante o seu processo auto(trans)formativo. Foi na prática que pode perceber a importância de estar aberta ao novo, sendo que, nessa situação em específico, não somente ela conquistou os educandos, como também se sentiu implicada naquele contexto, demonstrando todo fascínio que a (com)vivência naquele espaço lhe oportunizou. Foi tão gratificante a experiência, que despertou na coautora uma afeição pela modalidade e seus sujeitos, reforçando o compromisso assumido ao optar pela docência.

Dessa maneira, evidenciamos um processo de reconhecimento do sentido da sua prática e o quanto isso influenciou na sua forma de ser professora, redimensionando suas propostas para que atendessem aquela realidade e despertassem o interesse dos educandos. Para esta educadora, a educação passa a ser um ato de amor e coragem, sustentada no diálogo, no debate e na prática de uma responsabilidade social e política.

Vindo ao encontro da preocupação de Lia, com relação à forma com que a EJA vem sendo conduzida, Arroyo (2004, p. 52) sinaliza que a maior parte dos professores “[...] foram formados(as) para ser ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino”. E reforça a importância de educadores não se restringirem apenas a conteúdos “fechados”, mas privilegiarem outros saberes indispensáveis ao aprendizado humano. A docência e a autoimagem não podem se definir apenas, nem basicamente, em função dos conteúdos fechados ou abertos.

Nos definimos em função do protótipo de ser humano que pretendemos formar. Entretanto, esse protótipo de ser humano não é um construto abstrato, mas de carne e osso, concreto, histórico. Nessa docência, seus conteúdos definem-se pela imagem social de ser humano, trabalhador, cidadão, referido a cada grupo social, a cada gênero, a cada etnia e raça. Quando descobrimos esses estreitos vínculos entre nossa imagem profissional e a diversidade de imagens sociais, terminamos por nos entender um pouco mais. Somos diferentes para formar diferentes (ARROYO, 2004, p. 80).

Emerge, desse modo, um dos maiores desafios do “ser professor²³” da Educação de Jovens e Adultos: perceber que o educar/aprender é um processo contínuo de construção de novos conhecimentos para e com os diferentes. Pois, nos fazeres e saberes que integram o universo docente, vão se constituindo identidades e trajetórias.

Marques, em seu estudo acerca dos saberes da docência no contexto educativo, diz que esse processo ocorre pela interação sujeito/objeto do conhecimento, “[...] como atividade mediada e se constrói numa relação dialética do sujeito com seu meio social” (2003, p. 44). Razão pela qual o autor faz referência a uma infinidade de ideias de natureza diversificada, que estão aí incluídas porque fazem parte do cotidiano social de cada sujeito.

[...] a aprendizagem que enquanto saber novo, saber reconstruído a partir dos saberes prévios dos interlocutores, isto é, saberes constituídos em anterioridade, prévios às relações com que se vão reconstruir enquanto aprendizagem, não mera repetição ou cópia, mas efetiva reconstrução enquanto desmontagem e recuperação de modo novo na perspectiva do diálogo de interlocutores constituídos em comunidades de livre-conversação e de argumentação (MARQUES, 1996, p. 06).

Logo, o crescimento profissional concretiza-se a partir de mudanças que se operam no saber, no fazer e no modo de ser do professor. Esse crescimento é processual, dinâmico, não linear, podendo ser marcado por obstáculos, inquietações e novas possibilidades de agir no ensino.

O educando, em especial o adulto, tem muito a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, não só pelo seu perfil, mas pelo conjunto de ações que exerce na sua família e na sociedade. Por isso, é importante modificar as práticas

²³ No livro *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*, Arroyo explicita que são muitos os desafios do “ser professor” e que apesar dos obstáculos, os professores devem exercer, junto ao aluno, um papel muito maior do que apenas o de meros transmissores de conteúdos. É preciso, acima de tudo, “ensinar-aprender a ser gente” (ARROYO, 2004, p. 64).

educativas ao se trabalhar com a EJA, visto que esta exige do educador saberes que reconheçam uma leitura de mundo específica desse contexto.

A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada, e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador (GADOTTI, 1996, p. 81).

Com base no exposto, para Freire, é inconcebível que a leitura da palavra seja reconhecida, sem que se considere a leitura de mundo. A realidade deve ser o ponto de partida, pois a produção simbólica que os educandos fazem e que marca sua identidade cultural precisa ser legitimada nos contextos educacionais, que insistem em fragmentar cada vez mais “os saberes da vida” e os “saberes da escola”; sendo este último, geralmente caracterizado como um conhecimento estático, rigoroso e imposto como superior.

Lembra ainda que existe um grande distanciamento entre o que se faz na escola e o que se vive no cotidiano das práticas. Em se tratando da EJA, tem se estimulado cada vez mais esta “cultura do silêncio” quando se deveria considerar e trabalhar a partir das experiências de vida dos jovens e adultos e da riqueza de possibilidades que estes trazem para o cotidiano escolar.

Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos [...] Você pode pensar nesta dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (FREIRE, 1999, p. 164).

Nessa perspectiva, somente compreenderemos as exigências do exercício da docência, quando atentarmos para as suas concepções e princípios educacionais, que se traduzem em práxis educativa. A formação docente e os princípios da educação libertadora, emancipadora são partes indissociáveis de todo ato educativo; “[...] a educação já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação *bancária*, mas um ato cognoscente” (FREIRE, 1987, p. 39).

Partindo da realidade de um contexto diferenciado, cabe ao profissional docente da EJA o desafio de construir saberes necessários à prática, levando em consideração os conhecimentos fundamentais a estes adultos e jovens. Somente no

momento em que os *saberes da experiência feita* forem reconhecidos no processo educativo, o educador passará a ser um mediador que também se encontrará em processo de permanente aprendizagem e auto(trans)formação. Esta interlocução de saberes possibilita que: “Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência” (FIORI, 1987, p. 8).

Ao se reconhecer como sujeito da própria história, o homem poderá se posicionar diante do mundo, na luta por uma transformação da sua realidade. Nas palavras do próprio Freire, o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros “[...] me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2011a, p. 53).

Neste sentido, é fundamental que se tenha a consciência de que, mesmo havendo possibilidades de articular prática e teoria na formação inicial, existem saberes experienciais próprios, que somente serão construídos quando o professor assumir de fato a responsabilidade e os desafios da profissão docente, entendendo que sua missão vai além de propagar saberes e que seu propósito maior é de formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade, criando possibilidades para que possam ser mais gente.

Temos o compromisso de assumir-nos diante de nós mesmos(as), dos(as) colegas, da sociedade, das famílias dos(as) educandos(as) e diante dos(as) próprios(as) educandos(as), explicitando sempre a serviço de quê e de quem trabalhamos e educamos, contra o quê e contra quem educamos, que características têm o homem, a mulher e a sociedade que queremos ajudar a se constituírem com o nosso ofício, com o nosso modo de ser, viver, sentir, escutar, refletir, falar, agir e ensinar. Como educador(a) é impossível ficar indiferente, acrítico e apolítico, diante da realidade brutal que desumaniza milhões de crianças, jovens e adultos, mutilando-os e limitando-os nos seus processos de aprender a ser gente (HENZ, 2012, p. 25).

É do ofício docente, ensinar e internalizar saberes, formas de pensar, olhar e sentir que acompanharão os educandos na participação ativa, social e produtiva. E faz parte da condição humana nos tornarmos agentes dos processos de humanização, pois a escola, muitas vezes perde mais tempo controlando o educando, do que liberando o que há de humano em cada um. Contudo, não haverá transformação se não modificarmos o cerne da educação. É preciso

compreendermos os novos sujeitos e as novas práticas sociais para revitalizarmos nossas ações educacionais, ou seja, ressignificar a maneira que idealizamos a educação.

Assim, os saberes dos professores são temporais, plurais, heterogêneos e próprios, já que carregam as marcas de cada ser humano. Nessa perspectiva, trabalhar com adultos requer a abertura para o domínio de novos saberes, rompendo com uma concepção/ modelo de educação formal. Isso implica que a formação inicial dos cursos de licenciaturas legitime esses saberes tão necessários quanto à apropriação dos conhecimentos das áreas específicas. Sendo assim, as universidades têm a responsabilidade social de, mesmo em contextos adversos, construir práticas de formação inicial comprometidas com um ensino de qualidade, que não perca de vista as dimensões humanas. Arroyo afirma:

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres tem o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial (2006, p. 35).

Em especial na EJA, é imprescindível que se reconheça que não basta aos docentes serem especialistas em determinada área do conhecimento, autoridades naquele conteúdo, com os melhores métodos, técnicas e estratégias para dar aulas. Ser educador requer comprometimento com a educação, a cidadania, o contexto e a realidade dos estudantes; requer mais que ensinar, requer educar, respeitar diferenças, possibilitar produção de novos conhecimentos, sonhos e esperanças nos educandos.

Com base no exposto, no próximo capítulo delineamos as constatações reveladas partindo dos embasamentos teórico-metodológicos construídos em interlocução com os dados concretos que emergiram das falas, a partir das intervenções de campo e dos caminhos trilhados pelos coautores desta pesquisa. Destacamos a busca pela contribuição para a superação da fragmentação existente na formação inicial de professores, para que as especificidades da Educação de Jovens e Adultos também sejam contempladas de forma integral, corroborando com o compromisso ético-político de garantir o direito à educação básica aos jovens e adultos.

5 DADOS DE UMA REALIDADE: ANÁLISE, DISCUSSÕES E PROPOSIÇÕES

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandado de nós a luta por ele.

Paulo Freire (1992, p. 51)

5.1 Os cursos de licenciaturas da UFSM e suas interconexões: os caminhos percorridos pelos acadêmicos nos estágios supervisionados junto à EJA

Transformar a escola e suas práticas, tão impregnadas de metodologias tradicionais e burocráticas, reconhecendo o compromisso ético-político de garantir o direito à Educação Básica aos jovens e adultos, não é uma tarefa simples. Existe um grande descompasso entre o que os cursos de licenciaturas priorizam e o que a realidade vem exigindo.

Nesse sentido, ao buscarmos compreender todo o movimento que constitui o espaço formativo, percebemos a necessidade de estarmos implicados na busca permanente pela “boniteza da docência e discência”, como sabiamente Freire defende:

ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (2011a, p. 116).

Contudo, como vimos destacando ao longo deste trabalho, a formação inicial dos cursos de licenciaturas tem se configurado um campo instável e, ao nos remetermos aos estágios, precisamos compreender os delineamentos em torno de

todo processo de formação profissional e a complexidade²⁴ e abrangência que se estabelece nessa aproximação e interação com a escola.

O estágio como um espaço tempo de reconstruções e rupturas se configura como um eixo articulador do processo auto(trans)formativo, principalmente no que se refere à concepção de estágio como práxis, num movimento que integra intencionalidade e prática docente. Almeida e Pimenta (2014) entendem o estágio como um campo de conhecimentos que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender. Nesse sentido, caracteriza-se como mediação entre os professores, os estudantes em curso e os educadores das escolas. Nessa articulação e relações estabelecidas, percebem possibilidades e problemas a serem superados, definindo e/ou reformulando seus modos de atuar.

Na prática é que muitos acadêmicos compreendem a complexidade das realidades institucionais. Aos poucos vão se dando conta de seu papel como mediadores do conhecimento; e que suas práticas não podem se resumir apenas à repetição de conteúdos de forma mecânica. Tal condição foi percebida pelos licenciados, quando os mesmos explicitaram mudanças de postura ao se depararem com a nova realidade:

No início, imaginava um contexto totalmente diferente. Pensava em chegar lá, desenvolver meu planejamento e no final descrever um relatório. Aos poucos percebi que nossa missão vai muito além de repassar um conteúdo, que precisamos trazer algo a mais, que faça eles pensarem e que seja ao mesmo tempo, interessante e significativo (Marian).

Marian revela suas percepções e, numa perspectiva teórico-reflexiva, busca a superação do ensino meramente técnico. Entendemos, dessa forma, que é na interação entre teoria e prática que os acadêmicos vão constituindo sua identidade profissional, aprendendo a superar os limites, refazendo-se constantemente, em permanentes e inacabados processos de auto(trans)formação.

Diante disso, ser professor requer saberes e conhecimentos não somente científicos, mas ter sensibilidade e criatividade frente às incertezas, promovendo

²⁴ Para Morin, a vida intelectual é inseparável da vida de experiências. Uma vida em constante movimento, cheia de antagonismos e aproximações, entrecortada por ciclos de travessias. Sendo assim, "...o pensamento complexo visa mover, conjugar, articular os diversos saberes compartimentados nos mais variados campos do conhecimento, sem perder a essência e a particularidade de cada fenômeno, religando matéria e espírito, natureza e cultura, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, arte, ciência, filosofia. O pensamento complexo se estabelece como requisito para o exercício da interdisciplinaridade" (SANTOS; HAMMERSCHMIDT, 2012, p. 563).

mediações reflexivas que considerem a auto(trans)formação humana, repensando os modos de sentir/pensar/agir (HENZ, 2003) e produzir conhecimentos.

Os acadêmicos/coautores da pesquisa explicitaram a importância de um diagnóstico inicial, que embasou suas propostas de estágios. No entanto, apesar de realizarem observações no semestre que antecedia o estágio supervisionado, foi na prática que emergiram as necessidades de intervenções daqueles contextos. A partir dos relatos foi possível perceber que o cotidiano da EJA/ Ensino Médio encontra-se fragilizado, os educandos não se sentem pertencentes àquele espaço, sendo o estágio um eixo pelo qual se descortinaram as dificuldades e especificidades da modalidade.

Pimenta e Lima (2012, p. 224) coloca o diagnóstico como essencial no desenvolvimento dos estágios, uma vez que, através deste, é possível “refletir sobre o concreto da realidade escolar e corrigir os desvios do processo”, planejando e replanejando continuamente. Nessa fase, o estagiário pode sentir de perto a estrutura, a organização e funcionamento da escola e as possibilidades de atuação.

Assim, os coautores, estagiários dos cursos de licenciaturas, afirmaram que as observações auxiliaram a organização de seus planos e propostas, como destacado por Thales: *“Os conteúdos foram organizados após as observações, através do plano de trabalho da professora titular. Algumas mudanças e acréscimo de materiais foram necessários, a partir das dificuldades dos alunos no decorrer do estágio”*. Diante do exposto, esse olhar mais atento a todo movimento da escola se faz indispensável, para que o acadêmico desenvolva uma compreensão para além da sistematização de conteúdos e perceba o espaço escolar como um conjunto de manifestações que envolvem uma complexidade de ações e relações.

Mesmo sendo uma opção particular a atuação na EJA durante seus estágios, ou por questões de identificação, interesse, ou até por compatibilidade de horários, alguns coautores não haviam se atentado para todas as especificidades daquele contexto. Por sua vez, em meio a algumas adversidades, buscavam auxílio nas orientações com os professores supervisores de estágios da Universidade Federal de Santa Maria. Porém, foi mencionado que estes também demonstravam não possuir embasamento suficiente para tal suporte, e que inclusive nutriam uma visão negativa da EJA. Como verificamos nas seguintes falas: *“E a sensação que me dá é de que os professores que nos formam nunca pisaram em uma escola de verdade”*

(Lia); e “A minha formação não me preparou para a EJA, até os professores têm um receio quando a gente fala que quer fazer na EJA, eles não gostam muito” (Marian).

Isso reafirmou o lugar marginalizado e a visão minimizada que a EJA ainda ocupa nos processos de formação. Pois, se próprios educadores da universidade não reconhecessem e legitimam as diferentes modalidades, os acadêmicos, imersos nesse contexto restrito e excludente, também acabam reproduzindo os mesmos discursos e práticas inadequadas; ou seja, o acesso à escola não necessariamente tem significado a democratização, participação e garantia de educação de qualidade.

Os coautores apontaram para o despreparo docente e, em alguns casos, a falta de domínio do conteúdo a ser ensinado, sendo o planejamento maçante e baseado nas mesmas metodologias, reduzidas a leituras de textos e apresentação de trabalhos produzidos pelos acadêmicos. Gatti (2014) reforça que em uma política voltada à formação inicial de professores para a Educação Básica, com as variadas áreas e diversas modalidades, parece ser importante considerar algumas ações voltadas aos docentes em formação, para que possam atuar com compromisso, respaldados em conhecimentos disciplinares e pedagógicos consistentes.

Mesmo que as políticas tenham avançado no sentido de assegurar direitos que dizem respeito a essa modalidade, é preciso mudanças de concepções e a implementação de uma educação com um viés mais popular, que possa realmente transformar as condições de vida desses excluídos do sistema educacional. Arroyo (2010) afirma que, de um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado fracasso escolar.

Por isso a importância de lutarmos em favor da superação da visão simplista e genérica da EJA, compreendendo a formação inicial como elemento de primordial importância no processo de busca por referências conceituais e metodológicas que subsidiem o desenvolvimento das práticas na EJA.

Pimenta reforça que são muitas as limitações na formação inicial dos professores, que acumula historicamente índices precários devido à formação aligeirada e frágil. “Os estágios, muitas vezes, se reduzem a observações, não se constituindo em práticas efetivas, com metodologias que se baseiam predominantemente na utilização de apostilas, resumos e cópias de trechos de

livros, e os conteúdos abordados de forma resumida e pouco aprofundada” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 17).

Nesse sentido, os educandos sentem dificuldades em se utilizar das ferramentas didático-metodológicas para ministrar uma aula diferenciada. Pimenta (2006) afirma que isso acontece porque na universidade recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente. Esse planejamento individual, não colaborativo, acaba isolando o acadêmico, acarretando em uma prática estagnada, repetitiva e sem criatividade. Para essa autora, cabe à universidade, enquanto agência promotora dos saberes científicos, “[...] tratar o conhecimento/ ciência transformando-o em saber escolar, possibilitando a sua efetivação em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem institucional” (Ibidem, p. 08).

A possibilidade de associar o estágio a uma oportunidade de superar as lacunas que a academia tem encontrado é reconhecer a escola como um campo de vivência e reflexão sobre a práxis docente e não apenas como um campo de práticas esvaziadas e sem sentido para os educandos da EJA.

Para Gatti (2014) os estágios curriculares deveriam ser espaços onde teorias e práticas, em interconexão com os contextos de escolas, propiciassem a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência. No entanto, esse tem se configurado numa busca isolada dos estudantes, ou práticas passivas, em virtude de os professores responsáveis pelo estágio não oportunizarem uma real orientação e supervisão, talvez também por se encontrarem sobrecarregados. “Não lhes é dada a mínima condição de, efetivamente, fazerem o acompanhamento, discussão e avaliação dessa atividade obrigatória” (GATTI, 2014, p. 41).

Em muitos dos diálogos ficou evidente a necessidade de busca por novas estratégias; apesar de inicialmente os educandos manifestarem certa resistência, por estarem acostumados a um ensino metódico e inflexível, aos poucos se sentiram valorizados pela oportunidade de “dizerem a sua palavra” e participarem ativamente de uma construção coletiva.

[...] eles tinham aquela aula tradicional até o primeiro semestre, no início eles foram muito resistentes, porque eles diziam: “eu não trabalhava assim os problemas”, porque eu não jogava lá as equações para eles resolverem, não, a gente tinha muita aula prática, muito diálogo e eles não estavam acostumados a isso. Então no início eles eram muito resistentes e por fim, queriam que a gente continuasse com aquilo, porque podiam expor as opiniões deles, a gente dava a vez para eles falarem, de participar, de dialogar, a gente problematizava assuntos que eles estavam acostumados a vivenciar no dia a dia e antes passava despercebido. Então eu acho que foi

muito além, só que isso é difícil a gente fazer, porque eles têm uma resistência ao novo, que a gente também tem até tu conseguir entender o nosso trabalho e depois tu vê que traz muito mais resultados positivos, mas é um processo, tanto para a gente quanto para eles (Alicia).

Além disso, foi relatado que é comum encontrar nas escolas práticas centradas na repetição e na descontextualização. Isso porque os educadores não demonstram interesse em possibilitar uma aula diferenciada, muito menos em buscar alternativas interdisciplinares, como mencionado por uma das coautoras: “[...] os professores tinham resistência com relação aos estagiários, pois esses poderiam oferecer atividades mais dinâmicas, exigindo um maior comprometimento deles após o período do estágio” (Lia).

Sabemos que a auto(trans)formação permanente deveria constituir-se em um processo de retomada e aprofundamento da formação inicial, proporcionando a atualização contínua do educador, que permitisse a ele refletir sobre novas possibilidades. Porém, o que temos presenciado são docentes cada vez mais engessados com os conteúdos programáticos e as funções meramente burocráticas e técnicas, negando a identidade e autoria das pessoas que dela fazem parte.

Ficou também visível, em algumas falas, a preocupação em como a EJA vem sendo conduzida, pois os educadores facilitam o ensino, banalizando-o e reproduzindo práticas infantilizadas na EJA, o que dificulta a constituição de um lugar próprio com características teórico-metodológicas específicas para os jovens e adultos.

O maior desafio foi, por um lado as condições em que estão inseridos os estudantes, trabalho de dia, aula de noite, e segundo, a estrutura da escola e da própria sociedade que limitam a capacidade criativa dos estudantes e indivíduos, bem como não valorizam e nem oportunizam o autoconhecimento; para mim duas grandes bases de uma comunidade-escola-sociedade saudável: o conhecimento de si mesmo (autoconhecimento) e o desenvolvimento do potencial criativo (Samanta).

No entanto, algumas das percepções dos coautores se contradiziam. Foi possível perceber que alguns deles também acreditavam em um ensino mais conservador e conteudista, criticando o ensino facilitado na EJA, alegando que os próprios educandos acabavam por se acomodarem, já que, no fundo, sabiam que seriam aprovados, mesmo sem ter condições. Como manifestado nas seguintes vozes:

“Os alunos vem sendo “empurrados” e se acostumaram com isso. Para tentar aos poucos reverter em minha atuação docente assumirei uma postura mais firme desde o início para que o trabalho não perca a seriedade e que os alunos possam render até mais do que imaginam” (Thales).

“...os alunos muitas vezes saem de casa para fugir dos problemas, isso não significa que estão dispostos a aprender. A profissão professor, além de ser desmotivada pelos baixíssimos salários, inclui também a não-autonomia na sua própria aula, tendo que se adaptar aos fatores do dia, como por exemplo receber ordens de cima para mudar as notas e até as presenças nas suas aulas” (Marian).

Mesmo que “formados” para atuarem como educadores, notamos que alguns acadêmicos não possuem a consciência da dimensão do papel que exercem. Alicerçados no senso comum, acreditam que ser professor é apropriar-se de um conteúdo e apresentá-lo aos educandos em sala de aula, da mesma maneira que geralmente aprenderam nas disciplinas da graduação, com aulas expositivas, baseando-se em teorias e exercícios sistematizados para a memorização. Nessa perspectiva, qualquer situação adversa é considerada como pretexto para facilitar o ensino, uma vez que não há lugar para o educando atuar de forma que se sinta também autor e produtor de conhecimentos. Apesar de todos os embates que a carreira docente enfrenta na atualidade, e que certamente não há como desconsiderar, acreditamos e defendemos outra postura, sustentada na dialogicidade, e que priorize uma prática diversificada e adequada a cada contexto e suas particularidades.

Com base no exposto, observamos que os currículos das licenciaturas da UFSM são bastante superficiais no que se refere à EJA, o que impossibilita uma formação mais sólida, pois existe um grande descompasso entre os projetos pedagógicos e a estrutura curricular e as práticas que são desenvolvidas nos cursos de formação de professores. Dessa maneira, destacamos a quase inexistência de uma integração entre universidade e a educação básica.

As disciplinas pedagógicas são minimizadas, com uma carga horária insuficiente dedicada aos processos formativos profissionais, em detrimento de atividades fragmentadas que pouco subsidiam as práticas na Educação Básica Em seus diferentes níveis e modalidades. Entendemos que o trabalho dos professores demanda compreensão mais real sobre sua atuação, sobre a própria instituição escola, em uma auto(trans)formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas diferentes ambiências das salas de aula.

Gatti sustenta que

no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Isso denota pouca preocupação com a educação básica e o trabalho que aí os professores deverão realizar. Denota igualmente a pouca preocupação das IES com esses cursos e sua vocação precípua (GATTI, 2014, p. 38).

De forma geral, foi explicitado que os cursos de licenciaturas não preparam seus acadêmicos para atuação na Educação de Jovens e Adultos, e que essa modalidade vem sendo abordada de maneira secundária e superficial, juntamente com outras modalidades em uma única disciplina. Outros ainda mencionaram que não trabalharam em momento algum com materiais específicos relacionados com a EJA: *“Eu selecionei os pontos mais importantes para a compreensão do conteúdo, e relacionei todo conteúdo trabalhado, mas isso ninguém me ensinou, eu fiz sozinha. Ninguém falou no Estágio ou em Didática sobre a modalidade EJA” (Lia)*. Com exceção do Curso de História que, mencionado por uma das coautoras, teve uma considerável abordagem sobre a Educação de Jovens e Adultos, em uma de suas disciplinas pedagógicas (que não era específica sobre a EJA), os demais ratificaram a invisibilidade da EJA nos cursos de licenciaturas.

Fica evidente que o educador que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos, além de não ter formação adequada para atuar nesta modalidade de ensino, não tem recebido a atenção necessária nos cursos de formação de professores. Pelo contrário, muitas vezes tem sido relegada cada vez mais ao descaso, pois, conforme Gatti (1997), os educadores que atuam na EJA estão ausentes em boa parte dos debates das políticas públicas centradas na questão das relações entre escola e sociedade.

Entendemos, dessa forma, que qualquer curso de formação de professores precisa se constituir a partir de um processo intencional, planejado e contextualizado, mesmo que para isso precise enfrentar rupturas. “O desafio dos cursos de licenciaturas é justamente o de partir do que trazem os estudantes, o conhecimento que têm da escola, considerando-a, sobretudo, como um espaço que tem a possibilidade de ser diferente, melhor” (ALMEIDA; PIMENTA, p. 25).

É importante mencionar que recentes mudanças nas políticas públicas para formação inicial podem reacender a esperança por um novo panorama nos cursos

de licenciaturas, pois foi homologada a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015²⁵, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Nessa conjuntura, busca-se uma nova perspectiva de integração da Educação Básica e Superior. “Pensar a formação dos professores agora não é uma atribuição apenas das instituições de ensino superior, mas é uma parceria com a educação básica”, explica o relator do Parecer CNE/CP 2/2015 (que embasa a referida resolução), Luiz Fernandes Dourado. Dessa forma, pretende-se conceber a relação com a prática durante toda formação inicial, não somente nos últimos anos, como tem ocorrido.

Em seu Art. 3º, a Resolução enfatiza que a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas e modalidades a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área, garantindo, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. Salienta ainda que:

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, RESOLUÇÃO 2/2015, p. 4).

Vindo ao encontro dessa nova configuração, também os estágios curriculares supervisionados são colocados em evidência no sentido de que haja maior tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso e que ocorra uma supervisão da instituição formadora, no sentido de apoio até mesmo em

²⁵ A referida proposta do MEC determina o prazo de dois anos para que os cursos em funcionamento se adequem às novas regras e encontra-se em fase consulta pública na internet (o MEC está colhendo opiniões sobre cada uma das partes da proposta; a intenção é fortalecer o regime de cooperação entre União, Estados e Municípios para a formação de professores).

vista de uma avaliação de qualidade. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre um ambiente institucional de trabalho e o acadêmico estagiário.

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino [...] Assim o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, PARECER 2 /2015, p. 31).

Sendo assim, mesmo sabendo que são muitos os obstáculos relacionados à formação inicial, essa legislação, que se traduz em política educacional, traz alguns enfrentamentos significativos, na busca por recompor lacunas históricas, vislumbrando no estágio um fortalecimento da relação acadêmica entre teoria e prática, como um importante instrumento de conhecimento e de integração dos/as acadêmicos/as na realidade social, econômica com o trabalho profissional.

Da mesma maneira, ressaltam Pimenta e Lima (2012) que a proximidade do acadêmico estagiário com o professor da escola não é apenas para verificar a aula e o modo de conduzir a classe. É pesquisar o profissional/professor e suas raízes, seu ingresso na profissão, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos.

Contudo, observamos que, tanto no Parecer quanto na Resolução, à formação específica para EJA e demais modalidades ainda não vem apontada como uma necessidade. Ou seja, mantém-se a concepção de formação geral, que geralmente abrange as diferentes modalidades em um curto espaço de tempo, em uma única disciplina. Assim, permanece a luta por políticas públicas que reconheçam a EJA para além de uma perspectiva paternalista, marcada na formação inicial das licenciaturas, por um caráter superficial e limitado.

Diante do exposto, os caminhos da pesquisa apontaram como principais desafios a serem superados: a ambiguidade entre a teoria e a prática (distanciamento entre universidade e educação básica); pouca ou nenhuma abordagem da EJA nas disciplinas pedagógicas/ ausência de disciplina específica sobre essa modalidade (currículos insuficientes); preconceito ainda existente na

escola e na própria universidade, que desconsideram os saberes próprios dessa modalidade; forte concepção de ensino tradicional/ conteudista na formação inicial; despreparo dos docentes dos cursos de licenciaturas e a fragmentação e inconsistência das disciplinas pedagógicas, dificuldade de articulação teoria/ prática e a fragilidade dos estágios, que muitas vezes ocorrem de forma descontextualizada e antagônica.

Em contrapartida, percebemos nos discursos dos coautores participantes da pesquisa certo encantamento por esse contexto diferenciado, principalmente no que se refere à riqueza de bagagem cultural dos educandos, a flexibilidade do currículo, o que os levou a uma reflexão crítica e a conscientização sobre o papel social, ético e político que exercem, reafirmando a importância da relação dialógica e problematizadora entre educador/ educando como pressuposto indispensável em qualquer ato educativo.

Sendo assim, após as constatações emergidas dos nossos diálogos e intervenções, elencamos na figura a seguir uma sistematização de tais desafios:

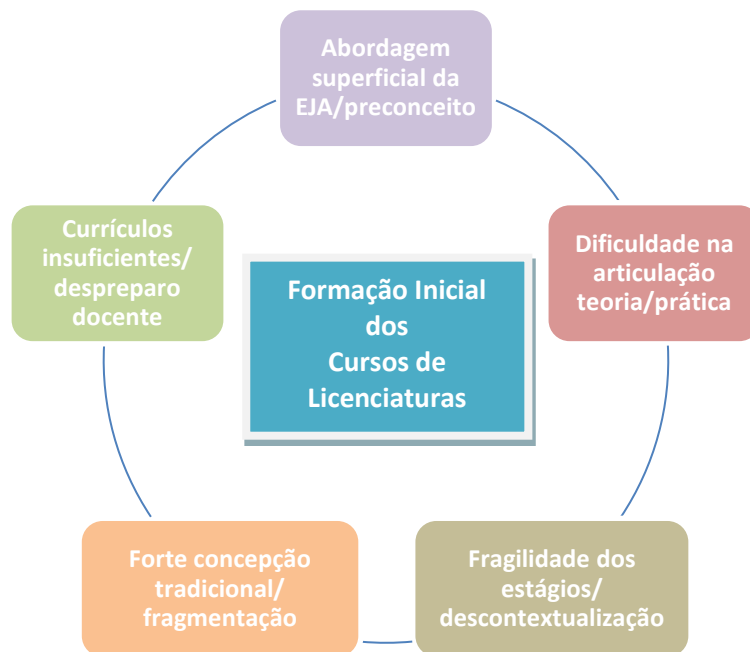


Figura 5 – Desafios da Formação Inicial para EJA nos Cursos de Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Própria Autoria

Com isso, os impasses encontrados nesta pesquisa chamam por novas posturas institucionais, principalmente no que diz respeito às reestruturações nos cursos que formam futuros educadores. Portanto, as reflexões tecidas podem contribuir tanto para a formação inicial dos cursos investigados, como para os demais cursos de licenciaturas que, evidentemente, também necessitam de maior embasamento para atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, são muitas as inquietações que perpassam a docência e têm nos mobilizado na busca pela superação de carências existentes nos processos formativos, sendo que tais constatações nos mobilizam a pensar a EJA como campo de ensino, pesquisa e extensão, com saberes próprios e portadora de direitos.

5.2 Construções e (des)construções na busca pelo “Inédito Viável” na formação inicial de professores: (re)significando concepções e práticas da EJA/ Ensino Médio

A Educação de Jovens e Adultos vem sendo profundamente atingida por todas as reformas no campo educacional que, readequando-se às necessidades hegemônicas, tem mergulhado em um contexto incerto. Essa modalidade vem sendo historicamente marcada por uma sociedade injusta e desigual, que não reconhece o direito à educação destes “outros sujeitos”, tampouco os saberes oriundos da experiência com os quais os educandos chegam à escola.

No entanto, adequar a prática às necessidades de ensino e ação-reflexão-ação frente e dentro da sociedade atual requer uma mudança de mentalidade e uma percepção de que estamos sempre em construção, em permanentes e inacabados processos de auto(trans)formação. A consciência do “inacabamento” e a possibilidade de *inéditos viáveis* para *ser mais* da nossa própria experiência de vida, nos torna “inconclusos”, dispostos e necessitados à mudança. Segundo Freire “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2011a, p. 133).

Com base em Freire, é possível pensarmos em uma auto(trans)formação docente alicerçada em processos permanentes de reflexão/ação, que leve o

educador à consciência de si enquanto ser histórico num movimento dialético no/com o mundo que o cerca, associado sempre à prática social e à interação com outros sujeitos que também vêm se constituindo historicamente. Para o educador,

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2011a, p. 26).

Isso coloca o desafio de se idealizar uma formação com outra dimensão, que almeje a conscientização/emancipação dos sujeitos, para que estes se tornem cada vez mais atuantes na busca por uma transformação social e educacional, na mesma dinamicidade e processualidade em que também se (re)descobrem, (re)conhecem e se assumem inacabados e em permanente em auto(trans)formação.

Nessa perspectiva, corroboramos com Freire (2011a), quando afirma que a vocação para a humanização se caracteriza pela busca do “*ser mais*” por meio da qual o ser humano curiosamente busca o conhecimento de si mesmo e do mundo, em prol de sua liberdade, pois é movido pelo querer, o que antecede toda e qualquer ação. “Essa busca pelo ser mais, de desumanização do mundo, revela que a *natureza humana* é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos” (ZITKOSKI, 2010, p. 369).

Dessa forma, rememorando toda caminhada durante esta pesquisa, afirmamos que nenhuma construção ocorre de forma individual; nenhuma verdade é absoluta. Trilhamos percursos carregados de incertezas, porém evoluímos e nos auto(trans)formamos, a partir de nossas vivências, trocas e reflexões. A consciência de nossa incompletude mostrou o quanto podemos aprender permanentemente.

Mesmo os acadêmicos que ressaltaram o estágio na EJA como desafiador, focalizando mais os pontos negativos e as dificuldades encontradas nesse cotidiano, reconheceram as especificidades dessa modalidade, repensando suas posturas e julgamentos precipitados. “*Muitas vezes, sem intenção fizemos uma má interpretação das atitudes e também da história destes alunos*” (Thales). O mesmo coautor reforçou ainda a importância de “[...] *saber usar alguns valores pessoais como a paciência, o respeito pelo contexto, tempo de aprendizagem, dificuldades e limites*”.

Portanto, essa situação representa a desmistificação de um posicionamento até então considerado como apropriado, ou até mesmo incontestável. Mas que, a partir de uma análise crítica da realidade, compreendemos que é possível tanto o respeito, quanto a superação de uma conjuntura, mesmo que esta se caracterize como uma barreira.

Nesse enfoque, Freire (1987) nos traz o *inédito-viável* como uma categoria expressiva para nossa práxis cotidiana, contribuindo também para o processo de auto(trans)formação dos sujeitos. O *inédito viável* é na realidade algo inédito, ainda não conhecido e vivido, mas sonhado como possibilidade de mudança diante dos desafios frente a alguns obstáculos ou *situações-limites*; quando se torna um percebido destacado pelos que pensam utopicamente, não apenas se configura com um sonho, mas que pode se tornar realidade.

Assim, quando os seres humanos conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações limites que os e as deixaram a si e a, quase todos e todas limitados a ser menos, o inédito viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. Portanto, na realidade são essas barreiras, essas situações-limites que mesmo não impedindo, depois de percebidos-destacados, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do ser mais (FREIRE, 1992, p. 207).

Dessa forma, o ser humano anseia por *ser mais*, libertando-se da opressão, sem desconsiderar a influência do grupo social na construção de seu saber. Segundo Freire (2000b) a visão de mundo reflete a situação no mundo em que as pessoas vivem; sendo, de maneira distinta, estas situações influenciam na forma de pensar, de agir e de ser de cada sujeito. Quer dizer,

o que deve mover nossa luta pela humanização do mundo é a esperança no potencial dos seres humanos em modificar o mundo e a si mesmos. Sem essa esperança não é possível a assunção da utopia e a própria conquista da liberdade, capaz de ser afirmada somente através da ação ético-política libertadora. (ZITKOSKI, 2010, p. 370)

Nesse sentido, o inédito-viável permite que determinada condição possa ser modificada dialeticamente. Ou seja, a partir da práxis possível, homens e mulheres se modifiquem, ainda que isso implique na denúncia da realidade educacional (e social) opressora, pois, a própria da consciência crítica faz do ato de sonhar um movimento transformador. Freitas (2001, p. 06) afirma que o inédito viável é

a materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade.

Diante do exposto, consideramos que os participantes da pesquisa puderam, ao longo de nossas reflexões, perceber que a prática educativa pode transformar as pessoas e o mundo, quando assumimos a utopia das possibilidades, quando reconhecemos a práxis educativa também como instância mobilizadora de esperanças.

Trazemos alguns relatos, anunciados pelos coautores, reconhecendo a experiência com a EJA e a missão de educar como gratificante e enriquecedora: *“Posso dizer que minha experiência foi positiva. Positiva no sentido que consegui entrelaçar os conteúdos programáticos com a realidade dos alunos, respeitando a pluralidade da turma”* (Natália); *“Trabalhar com pessoas adultas com opiniões formadas, pais e mães de família é muito prazeroso e possibilita aulas maravilhosas, mas ninguém diz isso na universidade, ninguém fala que trabalhar na EJA é bom”* (Lia); *“Mesmo sendo desvalorizada, eu me achei nessa profissão e amo isso que faço sabe, principalmente quando tu vê o resultado daquilo que tu faz, apesar de todas as condições de trabalho péssimas, é compensador”* (Alicia).

Ou ainda, mesmo considerando que a *“formação inicial não deu fôlego para essa experiência”*, Igor descreve suas percepções, um tanto consistentes, de como floresceu, ao longo de sua prática no estágio supervisionado, a preocupação e envolvimento com as questões particulares da EJA:

Fazer o aluno sentir-se sujeito ativo na aula, fazer com que o aluno perceba o seu movimento/papel na construção do conhecimento individual e coletivo talvez seja a grande missão de todos nós, educadores. É no movimento desprendido pelo aluno que o conhecimento se (re)(i)nova, (re)inventa. Não sou especialista em EJA, mas acredito que com isso garantido, talvez chegaremos a um momento no qual a EJA ganhe destaque, reconhecimento, espaço nas discussões para a adoção de novas perspectivas e novos parâmetros, para que não seja tratada levianamente, de qualquer maneira (Igor).

Neste caso, a sensibilidade de Igor, ao entender a EJA e suas singularidades, mostra que, quando nos engajamos em um propósito, reconhecendo as nuances e características próprias do contexto em que estamos inseridos, entendemos que a educação e o conhecimento estão em constante (re)(des)construção; pois, somos parte dessa natureza inconclusa, que se (re)inventa permanentemente.

Sabiamente nos sensibiliza Freire (2001) quando lembra que devemos reavivar em nós a nossa capacidade de sonhar, resgatando a nossa humanidade autêntica roubada por aqueles que exploram e mutilam, pelos que minam nossa esperança. Assim, que possamos lutar para fazer possíveis os sonhos: “sonhos humanizadores”; “sonhos ético-políticos”; “sonhos de transformação para um mundo melhor” (p. 20). Quando acreditarmos realmente que as *situações-limites* podem ser modificadas, assumiremos um compromisso com a constante superação, inaugurando um espaço de criação e auto(trans)formação permanente.

O grande desafio do professor é construir práticas que propiciem aos alunos uma visão mais crítica do mundo que o rodeia. Educar é empoderar. Não é tanto ensinar quanto reencantar. Ou melhor, ensinar, nesse contexto, é reencantar, despertar a capacidade de sonhar, despertar a crença de que é possível mudar o mundo. Essa profissão, por isso, é insubstituível. Não podemos imaginar um futuro sem ela. Não podemos imaginar um futuro sem professores (GADOTTI, 2003, p. 74).

Precisamos querer *ser mais*, diante do abismo desqualificador e da pobreza que a educação vem nos propiciando nos últimos anos. Os saberes pragmáticos e burocratizados estão engessando os(as) educadores(as) em atividades desumanas. O(a) docente-educador (a) da EJA precisará se convencer de que o que ele faz é exclusivo e indistintamente único em sua historicização. Querer *ser mais* é necessário no sentido de ultrapassar todas as barreiras, na luta por *inéditos viáveis*.

Por isso, ainda que se reproduzam discursos e práticas discriminatórias na formação inicial das licenciaturas para a educação jovens e adultos, mesmo com todos os percalços e desafios que a prática na EJA impõe, que possamos sempre lutar contra os caminhos que nos obstaculizam e desmotivam, reacendendo o desejo de nos (re)criarmos permanentemente, nos permitindo conhecer, compreender e acreditar na boniteza do ser educador, especialmente nessa modalidade. Enfim, é preciso priorizar em nosso ato de ensinar e aprender uma auto(trans)formação educativa que resgate uma pedagogia da consciência crítica e transformadora em todos os espaços educacionais.

FINDA-SE UM CICLO, MAS OS DIÁLOGOS PERMANECEM...

“Em tempos muito, muito longínquos, não existiam mulheres no mundo, apenas homens, que viviam sem envelhecer, sem sofrimento, sem cansaço. Quando chegava a hora de morrerem, faziam-no em paz, como se simplesmente adormecessem. Mas um dia, Prometeu (cujo nome significa ‘o que pensa antecipadamente’, isto é, Providente) roubou o fogo a que só os deuses tinham acesso e deu-o aos homens, para que também eles pudessem usufruir desse bem, na defesa contra os animais ferozes, na confecção dos alimentos, na garantia de aquecimento nas noites frias. Ora, o rei dos deuses não podia deixar passar em branco a afronta de Prometeu e concebeu um castigo terrível para a humanidade. Mandou então que, com a ajuda de Atena, Hefesto, o Deus ferreiro, criasse a primeira mulher, Pandora, que significa (‘todos os dons’), e cada um dos deuses dotou-a com uma das suas características: Afrodite deu-lhe beleza e poder da sedução; Atena fê-la arguta e concedeu-lhe a habilidade dos labores femininos; mas Hermes deu-lhe a capacidade de mentir e de enganar os outros. Zeus ofereceu-a então de presente a Epimeteu, que era irmão de Prometeu. O seu nome significava exatamente o contrário do irmão, pois Epimeteu quer dizer ‘o que pensa depois’, isto é, Irrefletido. E, de fato, sem pensar duas vezes e contrariando a advertência do irmão, que lhe dissera que nunca aceitasse nenhum presente vindo de Zeus, ele deixou-se seduzir pela bela Pandora e casou-se com ela. Pandora trazia consigo um presente dado pelo pai dos deuses: uma jarra (a’ caixa de Pandora’), bem fechada, que estava proibida de abrir. Mas, roída pela curiosidade, um dia decidiu levantar só um bocadinho da tampa, para ver o que lá se escondia. De imediato dela se escaparam todos os males que até aí os homens não conheciam: a doença, a guerra, a velhice, a mentira, os roubos, o ódio, o ciúme... Assustada com o que fizera, Pandora fechou a jarra tão depressa quanto pôde, colocando-lhe de novo a tampa. Mas era demasiado tarde: todos os males haviam invadido o mundo para castigar os homens. Lá muito no fundo da jarra, restara apenas uma pequena e tímida coisa, que ocupava muito pouco espaço, a esperança. Por isso se diz que ‘a esperança é a última a morrer’. De fato, com todos os males soltos no mundo, lutando e quantas vezes vencendo os bens de que os homens gozavam, só a esperança, bem guardada no mais fundo dos nossos corações, nos dá ânimo para nunca desistirmos de expulsar as coisas más das nossas vidas”.

(Mito de Pandora)

Ao nos inspirarmos no “Mito de Pandora”, para anunciar os entrelaçamentos deste trabalho, não pretendemos desconsiderar o teor científico que a pesquisa impõe, mas incitar uma forma diferenciada de reflexão que, de maneira singular, nos toque, nos conduza e nos mobilize. A presente mensagem faz-nos lembrar do quanto estamos implicados em um movimento histórico, pois somos parte de um presente que está sendo trilhado, idealizado e (des)construído.

Nossas escolhas, por mais irrisórias que possam parecer, estão carregadas de significados; ou seja, independentemente de toda negatividade que nos assola, dificuldade que nos obstaculiza, desamor que nos esmorece, nem a educação, nem

a humanidade estão perdidas! Ainda há razões que nos impulsionam a lutar contra os descaminhos da vida! Nos pequenos gestos, ainda podemos fazer a diferença. Sendo assim, fazendo uma analogia com o nosso desafio como educadores, que essas palavras nos provoquem a resgatarmos a esperança por outros caminhos possíveis. Isto é, que nada nos impeça de sonhar; que não desperdicemos nossas energias, se não for a favor do bem; que nunca estejamos demasiado certos de nossas certezas; que possamos nos comprometer, nos posicionar e ousar sempre que necessário; que saibamos abraçar o novo, a diversidade, a possibilidade; e, finalmente, que façamos da educação o nosso principal instrumento de humanização e transformação!

É nessa perspectiva que inauguramos o fechamento de um ciclo, que certamente não se encerra de fato, mas que neste momento necessita de alguns apontamentos, os quais foram constituídos de forma coletiva e dialógica ao longo de um significativo processo de construções/(des)construções, na busca por elucidar questões extremamente pertinentes para o campo educacional e suas particularidades, aqui mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos. A pluralidade de práticas presentes na dinâmica do cotidiano escolar, as singularidades dos sujeitos e as diferentes formas de ensinar e aprender envolvem uma complexidade de questões que têm confrontado nossas posturas e paradigmas.

Com isso, o presente estudo vislumbrou compreender os desafios e as perspectivas da formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria, com relação à preparação para atuação na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio. Como já mencionado, foram convidados a integrarem a pesquisa, acadêmicos dos cursos de Matemática (noturno), Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, História e Física (diurno), que tivessem desenvolvido seus estágios supervisionados na Educação de Jovens e Adultos/ Ensino Médio.

A relevância e originalidade da referida temática fez com que adentrássemos em um contexto permeado por fragilidades e incertezas, que nos mobilizaram a aprofundar as questões da EJA, desde o seu percurso histórico até as legislações atuais, e, em especial, os desafios do ser professor e da formação inicial para atuar na Educação de Jovens e Adultos. As inquietações suscitadas, sem dúvida, contribuirão para que outros cursos de licenciaturas, que não os investigados, também repensem sua estrutura e dinâmica curricular e, conseqüentemente, suas

formatações. Visto que, uma de nossas primeiras percepções foi a de que realmente a EJA vem sendo negligenciada e é nítida a indiferença e preconceito que esta tem enfrentado nos espaços de formação inicial e na própria escola. Dessa forma, existe um longo caminho para que se desmistifiquem muitas das concepções ultrapassadas e ainda tão impregnadas nas práticas da EJA, e nos cursos de licenciaturas que “formam” os futuros educadores.

Inicialmente, consultamos alguns documentos específicos dos cursos, como Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e Conteúdos Programáticos dos Cursos (Ementário), que nos auxiliaram na compreensão das características próprias de cada licenciatura. Nessa fase, já percebemos que os currículos dos cursos de licenciaturas da UFSM encontram-se engessados e os documentos que amparam os referidos cursos mostraram-se tradicionais e sem a contínua atualização/revisão. Ou seja, as demandas atuais estão dissociadas dos objetivos previstos e políticas públicas que amparam as licenciaturas.

As entrevistas semiestruturadas se configuraram como um rico espaço de aproximação e conhecimento de cada coautor em suas *inteirezas*. Este momento foi determinante para os desdobramentos subsequentes. Os diálogos aconteceram de forma leve e desprovidos de formalidades. Os sujeitos envolvidos colaboraram de forma surpreendente, mediante a uma reflexão crítica e conscientização, que a todo instante nos desafiavam a reavaliar nossas próprias práticas e posicionamentos. Dessas primeiras reflexões, surgiram inúmeros impasses e lacunas referentes à formação inicial dos cursos de licenciaturas da UFSM. Comuns entre si, três questões emergiram com maior intensidade nas manifestações:

- Dificuldade de articulação teoria/prática;
- Déficit na formação pedagógica (conteudista);
- Currículos insuficientes/Pouca abordagem da EJA.

Para análise deste estudo, adotamos a perspectiva hermenêutica, de forma que em toda condução da pesquisa se considerassem as particularidades, as vivências e significações de cada sujeito envolvido. Todas as mediações se estabeleceram através do diálogo o do encontro com a alteridade do outro. Isto é conceber uma prática dialógica, de autoria, autonomia e escuta sensível. Neste caso, considerar os acadêmicos participantes como coautores/pesquisadores

significou lhes conferir a oportunidade de discutir os problemas de sua realidade, reconhecendo-os como construtores de conhecimento.

Diante disso, ao assumimos o compromisso de compreender a formação inicial das licenciaturas para EJA, surgiram alguns esclarecimentos, mas também indagações que nos inquietaram e embasaram todos os contornos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos virtuais. A partir das principais questões, procuramos elaborar problematizações que, de maneira dinâmica, suscitassem novas interlocuções. Nesse sentido, trabalhamos a partir de imagens, tirinhas, vídeos, fragmentos de obras sobre a temática, artigos e mensagens... e, por fim, disponibilizamos outros materiais específicos da EJA, para posteriores aprofundamentos. Pensamos em propostas que possibilitassem reflexões e/ou trocas sobre as peculiaridades da EJA, e que, ao mesmo tempo, de forma diversificada, oportunizassem a cada um “dizer a sua palavra”.

Destacamos ainda que o coletivo dos coautores da pesquisa era basicamente constituído por acadêmicos recentemente formados, jovens que, por mais que tivessem desenvolvido seus estágios supervisionados na EJA, não estão atuando como docentes nessa modalidade. Por isso, era preciso que considerássemos todos esses fatores na seleção de materiais para a proposição dos Círculos Dialógicos, para que além de atrativos viessem a despertar o interesse desses sujeitos.

Nesse contexto, os encontros/círculos de forma virtual, indiscutivelmente, configuraram-se como a opção mais adequada e distinta para consolidar essa interconexão. Todavia, no decorrer dos Círculos Dialógicos, na medida em que percebíamos certo desinteresse por parte de alguns coautores, íamos adaptando e/ou modificando nossas intervenções. Tal circunstância mediou os movimentos da pesquisa, que foi (re)definida, (re)pensada e (re)criada sempre que necessário, legitimando a participação e a construção coletiva. Portanto, alguns fatos se desconstruíram durante os diálogos, para que se pudesse dar lugar a outras mediações.

A proposição dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, de forma virtual, inegavelmente, foi um dos principais *inéditos viáveis* da pesquisa. Instauramos com exclusividade uma nova possibilidade de intervenção, pois se os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, inspirados nos *Círculos de Cultura* (FREIRE, 1987), já se configuravam como uma reinvenção nas formas de conceber a pesquisa, a posteriori, com a possibilidade desses se efetivarem de forma virtual,

inauguraram-se novos horizontes, potencializando redes e espaços de interlocuções, por meio das tecnologias já tão presentes em nosso cotidiano. Além de intensificar as formas de comunicação, os círculos virtuais viabilizaram a flexibilidade, a dinamicidade, a espontaneidade e a originalidade na pesquisa.

Após o encerramento dos círculos, nos debruçamos a entender todo o processo percorrido ao longo de nossos diálogos, e, fundamentando-nos na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, de Paulo Freire, optamos por utilizar esse enfoque em nossas análises, guiando-nos nos seguintes princípios:

- respeito aos saberes dos educandos (Saber escutar/ Ter disponibilidade ao diálogo);
- reflexão crítica sobre a prática (Consciência do inacabamento/ Comprometimento);
- compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação/Alegria e esperança).

Embasamo-nos nesses pressupostos por perceber que essas temáticas perpassaram nossas reflexões, advindas do movimento dialético em que estivemos envolvidos. Com isso, alguns aspectos parecem importantes de serem destacados, que marcaram a trajetória da EJA e, por conseguinte, revelam seus desafios e suas possibilidades:

- ✓ ao longo da história, a EJA passou por inúmeras mudanças no campo educacional, alcançando significativos avanços. No entanto, muitas das iniciativas de ampliação dessa modalidade primavam pelo aspecto quantitativo e não qualitativo, o que se reflete até hoje em uma realidade precária e incerta;
- ✓ ainda são fortes os resquícios de um passado negligenciado, o que colabora para reafirmar o não lugar que é conferido a EJA nas políticas públicas educacionais. Tanto nas escolas quanto nas universidades é visível o preconceito ainda existente, o que invalida os espaços de discussões sobre essa modalidade;
- ✓ essa modalidade é oriunda de uma sociedade injusta e desigual, marcada pela ausência de escolarização para parcelas significativas da classe

trabalhadora. Essa especificidade requer que educadores e educadoras reconheçam os “saberes da experiência feita” (Freire, 2011b), considerando que estes jovens e adultos desenvolvem outras formas de compreensão do mundo e carregam uma rica experiência de vida, diferente daquelas consideradas tipicamente escolares;

- ✓ a EJA traz em seu cerne uma riqueza de possibilidades que, muitas vezes, não são consideradas ou exploradas. Pois, muitas das práticas que estão sendo desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio resultam em uma transposição inadequada do modelo de escola regular;
- ✓ é possível supormos que, em sua maioria, os educadores da EJA/Ensino Médio não compreendem a dimensão da função social que exercem e se mostram resistentes a um trabalho interdisciplinar, mantendo em muitos casos, uma postura inflexível e tradicional;
- ✓ hoje, nos deparamos com uma nova realidade na EJA, em que a maioria dos educandos é jovem, com ritmos e objetivos diferenciados daquele perfil de “pessoas mais idosas”, mas igualmente marcados por um histórico de fracassos e insucessos, ocasionados por fatores diversos. Com isso, não somente as metodologias precisam ser repensadas, mas a proposição de políticas de ampliação que acolham a esses sujeitos;
- ✓ seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para a formação específica do educador que atua com esse público e campo de trabalho;
- ✓ na formação inicial das licenciaturas, a formação para EJA vem sendo relegada a segundo plano, entendendo-se que qualquer profissional com “boa vontade” pode atuar nessa modalidade, não precisando de preparação longa, aprofundada e específica;
- ✓ mesmo que a formação inicial ofertada pelas universidades seja considerada de qualidade, os egressos não necessariamente têm essa qualificação valorizada no momento da inserção profissional. E também não existe uma auto(trans)formação permanente que possibilite um embasamento teórico-metodológico suficiente para atuação na EJA;
- ✓ mais especificamente nos cursos de licenciaturas investigados, existe uma tensão quanto ao reconhecimento da EJA, que nos remete à perspectiva assistencialista e o caráter superficial que modalidade tem assumido em

- geral nos sistemas de ensino. O modo como essas licenciaturas vêm se organizando, não tem oportunizado que essa modalidade seja tratada como uma área específica do conhecimento, com características próprias;
- ✓ os acadêmicos em geral se sentem inseguros e despreparados para atuarem nesse contexto, sendo obrigados a adaptarem conteúdos e buscarem por conta própria subsídios que os instrumentalize para uma prática significativa;
 - ✓ a abordagem superficial desta modalidade vem refletindo no pouco embasamento da EJA para os acadêmicos em formação; não possibilita uma formação mais sólida, pois existe um grande descompasso entre os projetos pedagógicos, a estrutura curricular e as práticas que são desenvolvidas nos cursos de formação de professores. Sendo assim, destacamos a quase inexistência de uma integração entre universidade e a Educação Básica.

Com base no exposto, os caminhos da pesquisa apontaram como principais desafios da formação inicial dos cursos de licenciaturas da UFSM a serem superados:

- a ambiguidade entre a teoria e a prática (distanciamento entre universidade e Educação Básica);
- pouca ou nenhuma abordagem da EJA nas disciplinas pedagógicas/ ausência de disciplina específica sobre essa modalidade (currículos insuficientes);
- preconceito ainda existente na escola e na própria universidade, que desconsideram os saberes próprios dessa modalidade;
- forte concepção de ensino tradicional/conteudista na formação inicial;
- despreparo dos docentes dos cursos de licenciaturas e a fragmentação e inconsistência das disciplinas pedagógicas;
- dificuldade de articulação teoria/prática e a fragilidade dos estágios, que muitas vezes ocorrem de forma descontextualizada e antagônica.

Portanto, a partir das inquietações emergidas ao longo desta pesquisa, fica explícita a necessidade de se repensar a formação de professores das licenciaturas

da UFSM, com um olhar/enfoque diferenciado para a Educação de Jovens e Adultos.

Ressaltamos que trabalhar na perspectiva do diálogo, da escuta e da aceitação do novo nem sempre é tarefa fácil, visto que nem todos pensam ou agem de forma semelhante. Todavia, os coautores da pesquisa se envolveram e contribuíram efetivamente em todos os momentos. Com exceção de um coautor, que coincidentemente foi o único que não se manifestou nos círculos virtuais (participou apenas da entrevista semiestruturada), todos os demais consideraram distinta e significativa a experiência na EJA. De todos os participantes da pesquisa, apenas dois coautores afirmaram que se sentiram preparados para atuar na EJA, os demais acentuaram as limitações da formação inicial e o não-lugar da EJA nesses cursos de licenciaturas.

Além disso, algumas das percepções dos coautores se contradisseram, quando foi possível percebermos que alguns deles também acreditavam em um ensino mais conservador e conteudista, criticando o ensino facilitado na EJA, com a justificativa de que os próprios educandos se acomodavam. No entanto, no decorrer dos diálogos, evidenciamos que esses mesmos acadêmicos salientaram também a importância de a EJA ser reconhecida e aprofundada nos cursos de licenciaturas, pois apesar dos percalços não consideravam a experiência do estágio na EJA como negativa.

Segundo os acadêmicos/coautores, a principal dificuldade era trabalhar de forma diferente, com sujeitos também diferentes, os conteúdos específicos dos quais em sua maioria dominavam, mas sentiam que não era o suficiente, que era preciso ir além, rompendo com certas barreiras construídas desde a sua formação. Alguns escolheram a EJA como um desafio, outros pela compatibilidade de horários; porém, na maioria dos relatos, os acadêmicos descreveram a EJA como um contexto desafiador, cativante e singular. Outros expressaram certo fascínio e admiração por esse contexto, ressaltando interesse em atuar novamente nessa modalidade.

Com base no exposto, podemos afirmar que, apesar das adversidades, foi possível que os coautores da pesquisa estivessem implicados em um processo de conscientização e auto(trans)formação, que fez com que refletissem sobre sua formação, sua prática e as peculiaridades da EJA, revendo muitas de suas convicções. Esse processo exigiu um olhar crítico sobre suas representações pessoais, posturas e crenças sobre a educação e sua diversidade.

Acreditando no inacabamento de homens e mulheres que se refazem constantemente, apresentamos muitas evidências ao longo deste trabalho, entretanto, bem como são várias as perspectivas que nos são descortinadas, algumas outras interrogações permanecem em aberto; pois não objetivamos em nenhum momento encontrar fórmulas prontas, considerando que estamos em um permanente movimento de (re)elaboração do conhecimento e de auto(trans)formação. Assim, ainda com base nos entrelaçamentos e constatações, como sinalização para futuras pesquisas e ações afirmativas, destacamos:

- como ampliarmos de fato as políticas públicas e organização dos sistemas de ensino, para que a EJA não seja uma discussão ou adereço subjacente aos cursos de formação inicial e permanente de educadores?;
- como proceder a inter-relação, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica, para que as práticas pedagógicas da EJA não se resumam apenas a mera transmissão de conteúdos, ou em uma simples transposição de práticas do “ensino regular”?;
- os estudantes da EJA e seus *saberes de experiência feito*: por que e para que aprendemos?;
- é possível uma reestruturação curricular nos cursos de licenciaturas? O que pensam os acadêmicos e educadores sobre a atual configuração, principalmente no que se refere à formação *pedagógica*?;
- “estágios de sete cabeças”: o monitoramento, avaliação e embates dos cursos de licenciaturas para uma prática significativa nos contextos escolares;
- possibilidades na auto(trans)formação permanente de educadores para uma prática interdisciplinar na EJA: entrelaçando áreas e saberes;
- os desafios da formação inicial para EJA nos cursos de licenciaturas à distância e a as suas estruturas curriculares.

Sendo assim, esta pesquisa foi trilhada na processualidade dos diálogos e descobertas, entre situações-limites, sonhos e esperanças. A partir dos percursos construídos reforçamos a relevância da temática, bem como o impacto que essa problemática poderá vir a causar, a partir das novas demandas e desafios constatados. Apesar de termos nos debruçado especificamente na etapa do Ensino Médio, as reflexões tecidas podem contribuir para a formação inicial de professores

para a EJA no sentido mais amplo, ou seja, para além da etapa e cursos enfatizados.

Diante do exposto, sublinhamos como alguns dos impactos da presente pesquisa: a referência para os cursos de licenciaturas, educadores e acadêmicos envolvidos com a EJA; a inovação dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos virtuais; a abordagem da EJA do Ensino Médio, pensando essa modalidade para além da alfabetização; e, finalmente, a conscientização/auto(trans)formação dos coautores da pesquisa.

Mesmo que as licenciaturas ainda não tenham o esperado espaço político-pedagógico e auto(trans)formativo dentro das instituições federais, nós podemos, pela maneira que construímos nosso trabalho, mobilizar um movimento de “dentro para fora”, ou melhor, da Educação Básica para a universidade. Temos, sim, que lutar pelos nossos direitos de condições dignas de trabalho, mas a valorização do nosso trabalho começa por nós mesmos, pela maneira como o fazemos e nos comprometemos na dialética desse movimento político-pedagógico-epistemológico.

Remetemo-nos, ao longo desse trabalho, a Freire em diálogo com outros autores dessa perspectiva, como possibilidade de pensar a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio não por certezas absolutas, nem reduzida a experiências imediatas, mas com intuito de suscitar confrontos teórico-práticos, que legitimem a luta pela humanização, resgatando o sonho, a utopia e a esperança de transformar realidades. Isso implica em acreditar na educação e na auto(trans)formação dos educadores e na capacidade de cada educando como capaz de construir conhecimentos e tomar a sua história em suas próprias mãos, com possibilidades de “ser mais”.

Com isso, os diálogos permanecem, como a reinvenção da obra de Freire que não se esgota num sistema pedagógico ou filosófico. Acreditamos em uma educação como práxis histórica e política e na possibilidade permanente de ultrapassar barreiras, vencer limites e desvelar o desconhecido, apostando em “inéditos viáveis”. Enfim, lutamos por novos caminhos em meio as fortes estruturas de um sistema ultrapassado e descontextualizado. Com base no legado deixado pelo educador, precisamos cada vez mais refletir sobre a busca de novas metodologias e práticas pedagógicas, para que os conteúdos sejam trabalhados com qualidade social e humana, encontrando caminhos para o diálogo, para a escuta sensível e a legitimação das vozes dos jovens e adultos, que são os interlocutores concretos do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2005.

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. Centralidade do estágio em cursos de didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, Maria I; PIMENTA, Selma G. (Orgs) **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-41.

ARROYO, Miguel G. Escola como espaço público: exigências humanas. **Revista de Educação AEC**. n. 121, p.118-123 Brasília, 2001.

_____. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49 Jan/Jun.2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf> Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica 2006. p. 17-32.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Jose C; REIS, Jonas T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, Jose C; REIS, Jonas T.(Orgs) **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 25-48.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 168-99.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículos e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. (Orgs.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 481-486.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 02 out. 2013.

_____. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. **PARECER Nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/df/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em 27 jan. 2015.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> .Acesso em 27 jan. 2015.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 4, de 13 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica. Disponível em: <file:///C:/Users/Nise/Downloads/rceb004_10%20(2).pdf> Acesso em 05 jun. 2015.

_____. **PARECER Nº 5, de 4 de maio de 2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio. Disponível em: http://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_Ceb_n5_2011.pdf Acesso em 12 abr. 2014.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 2, de 30 de janeiro 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: file:///C:/Users/Nise/Downloads/rceb002_12.pdf. Acesso em 12 abr. 2014.

_____. **LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE (2014/2024). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 05 set. 2014.

_____. **PARECER CNE/CP Nº 2, de 9 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf> Acesso em: 14 jul. 2015

_____. **RESOLUÇÃO CNE Nº 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf> Acesso em: 14 jul. 2015.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é método Paulo Freire.** 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CARNEIRO, Moaci A. **O Nó do Ensino Médio.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CARRANO, Paulo C. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

FIORI, Ernani M. Aprender a dizer sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987, p. 6 - 11.

FLEURI, Reinaldo M. **Reinventar o presente...** pois o amanhã se faz na transformação do hoje. Conversas com Paulo Freire. Com textos inéditos de autoria de Paulo Freire. Fortaleza: UFC, 2008.

FREIRE, Ana Maria A. Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na Educação Cidadã. IN: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (Orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 13-21.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire**; São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos**. (Coleção Educação e comunicação) 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 34-41.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1992.

_____. **Paulo Freire: "nós podemos reinventar o mundo"**. (Entrevista concedida a Moacir Gadotti). Nova Escola, São Paulo, v. 8, n. 71, p. 8-13, nov. 1993. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/paulo-freire-podemos-reinventar-mundo-entrevista-640706.shtml> Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. **À Sombra desta Mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho d'água, 1995a.

_____. GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995b.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

_____. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1998.

_____. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

_____. **Educação e Mudança**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. In: Ana M. A.(Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREITAS, Ana Lúcia S. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). 7. ed. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. (Org.). **A Voz do Biógrafo Brasileiro: A prática a altura do sonho.** Paulo Freire. Uma Biobibliografia. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 1996.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. Educação de Jovens e Adultos: teoria prática e proposta. In: ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Compromissos do Educador de Jovens e Adultos.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 61-78.

_____. **Educação de Adultos como Direito Humano.** Cadernos de Formação 4, São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTTI, Bernadete. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

_____. BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Revista Estudos e Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas: São Paulo, v. 25, n. 57, jan./abr., p. 24-54, 2014.

GEWANDSZNAJDER, Fernando, ALVES-MAZZOTTI, Alda J. **O método nas ciências naturais e sociais, pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo, Pioneira, 2002.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação,** maio/ago., n. 14. São Paulo, 2000.

_____. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 8).

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

_____. Diversidade Cultural e emancipação. **Revista Espaço Pedagógico**. v. 13, n. 1, jan./jun., p. 60-73, Passo Fundo, 2006.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**: processos de construção de relações intra e interpessoais. Londrina: Anais da ANPED Sul/2010. Universidade Estadual de Londrina, 2010a.

_____. Dialogando sobre cinco dimensões para (re) humanizar a educação. In: ANDREOLA, A, B. et al. **Formação de Educadores**: da itinerância das universidades à escola itinerante. Ijuí: Editora Unijuí, 2010b. p. 49-62.

_____. **Humanização e conhecimento**: descoberta e significação dialógico-reflexiva de nós mesmos(as) e do mundo. FACCAT: Taquara, 2012. [on-line] Disponível em: <http://gepfacat.files.wordpress.com/2012/10/conhecimento-e-humanizac3a7c3a3o-em-freire-celso-henz.pdf> Acesso em: 15 mai. 2014.

_____. PARIGI, C.; RIBEIRO, E. T. Práticas Pedagógicas e formação de professores da EJA: diálogos para uma educação para além da escola, In: PEREIRA, Vilmar; DIAS, José; ALVARENGA, Bruna (Orgs.). **Educação Popular e a Pedagogia da contramarcha**: uma homenagem a Gomercindo Chiggi. Passo Fundo: Méritos, 2013, p. 63-84.

_____. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: pesquisa-formação permanente de professores. In: VIII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: por uma Pedagogia dos direitos humanos. **Anais**. Bento Gonçalves: IFRS: 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores. **Gestão Escolar**, n. 014, Jun./Jul. 2011. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/francisco-imbernon-fala-caminhos-melhorar-formacao-continuada-professores-636803.shtml?page=1>> Acesso em: 18 mar. 2014.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2012**: resumo técnico, Brasília: INEP, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf Acesso em: 03 fev. 2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico, Brasília: INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf Acesso em: 03 fev. 2015.

LEFFA, Vilson J. **Normas da ABNT Citações e Referências Bibliográficas**. (Internet) Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/abnt.htm> Acesso em: 15 abr. 2015.

LIBÂNEO, José. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas, **Revista Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176, 2001.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002a, p. 53-80.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. OLIVEIRA João. F.; TOSCHI Mirza. S. **Educação escolar**: políticas estruturas e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, P. G. **Universidade e Educação Básica no Brasil**: a atualidade do pensamento de Paulo Freire, Dourados: UFGD, 2010.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARQUES, Mário O. **A Formação do profissional de Educação**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Unijuí, 1996.

MATURANA, Humberto. **Formação Humana e Capacitação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MEC. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 10 abr. 2015.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os Professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIMPV.NET. **O mito de pandora**. (Internet) Disponível em: <http://www.olimpvs.net/index.php/mitologia/a-caixa-de-pandora/> Acesso em: 01 de jul. 2015.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PIMENTA, Selma G. (Org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

_____. LIMA, Maria Socorro L. Estágio e docência: diferentes concepções, **Revista Poésis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

_____. LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMÃO, José E. (Org.). et.al. **Educação e Linguagem**: Globalização e Educação. n. 13, São Bernardo do Campo: U. Metodista, 2006.

_____. **Paulo Freire e a educação de adultos**: teoria e práticas. Brasília: Liber Livro, 2011.

ROSSATO, Ricardo. **Dicionário Paulo Freire**. In: ZITKOSKI, Jaime, J. e STRECK, Danilo, R. (Orgs.). *Conceito: Práxis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 325-327.

RUMMERT, Sonia M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007.

SANTOS, Silvana S. C.; HAMMERSCHMIDT, Karina S. A. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, p. 561-565, jul./ago, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Leôncio J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, Dimensão, v. 2, n. 11, set./out., 1996.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, n. 47, p. 83-100, jun., 2008.

_____. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria; GOMES, Nilma (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 273-289.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TONIOLO, Joze M. S. **Diálogos e Amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de Professores**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria**. Aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 12.12.2000. Disponível em: http://w3.ufsm.br/prograd/ppp_ufsm_2000.pdf. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. **Estatuto da Universidade Federal de Santa Maria**. Aprovado pela portaria nº 801, do Ministério da Educação, em 27/04/2001. Disponível em: http://sucuri.cpd.ufsm.br/_outros/pdf/estatuto.pdf. Acesso em: 05 abr. 2015.

VIEIRA, Maria C. Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: **Aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Universidade de Brasília: Brasília, 2004.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2000.

XAVIER, Chico. **Frases para Facebook**. Disponível em: <http://www.frasesparaseufacebook.com.br/ninguem-cruza-nosso-caminho-por-acaso-chico-xavier/> Acesso em 28 jun. 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**, In: ZITKOSKI, Jaime, J. e STRECK, Danilo, R. (Orgs.). Conceito: *Ser Mais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 369-371.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação



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

Santa Maria, 14 de março de 2014

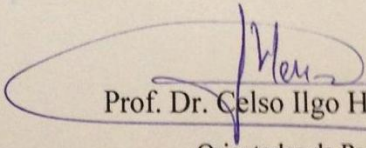
APRESENTAÇÃO

A mestranda **NISIAEL DE OLIVEIRA KAUFMAN**, matrícula: 201370049, está iniciando a sua pesquisa de Dissertação com o provável título “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ACADÊMICOS NAS LICENCIATURAS DA UNIVERDADDE FEDERAL DE SANTA MARIA”, cujo Objetivo Geral é: - *Investigar os desafios e as perspectivas da formação inicial nos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria, com relação à preparação para atuação na Educação de Jovens e Adultos na etapa do Ensino Médio.*

Para tanto, o primeiro passo na pesquisa de campo é contatar informalmente com as coordenações de Cursos para dialogar sobre a matriz curricular e sobre o número de estagiários que se inserem na Modalidade EJA. Posteriormente, com o Termo de Confidencialidade, e o de Livre Consentimento da Coordenação e dos possíveis estagiários em EJA, ocorrerão entrevistas semi-estruturadas e alguns Círculos de Diálogos com os sujeitos que aceitarem participar da Pesquisa.

Assim, apresentamos a acadêmica Nisiael para possíveis contatos e diálogos que com certeza contribuirão com sua Pesquisa. Desde já nossa gratidão.

Certos da sua compreensão e colaboração, subscrevemo-nos atentiosamente.


Prof. Dr. Celso Ilgo Henz – SIAPE 2112035

Orientador da Pesquisa

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada

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



TÍTULO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DAS LICENCIATURAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

É com imensa gratidão que ressaltamos o grandioso valor de sua contribuição nesta pesquisa de dissertação de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Este trabalho pretende ser construído coletivamente a partir das interações estabelecidas e seus caminhos serão trilhados e (re)definidos na processualidade das descobertas e desafios revelados.

Curso: _____

Disciplina de atuação no estágio: _____

Escola/ Etapa em que atuou: _____

1. Por que escolheste como profissão a docência?

2. Quais motivos te levaram a desenvolver o estágio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos/ Ensino Médio?

3. Que especificidades da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio consideras relevante?

4. Em teu estágio, como organizaste os conteúdos para atuação na EJA? Seguiu alguma proposta curricular? Quais aspectos levaste em consideração?

Quais os saberes acreditas serem essenciais para o profissional que atuará neste contexto?

5. Acredita que as disciplinas pedagógicas são tão importantes quanto às disciplinas de sua área específica? Quais destas te possibilitaram maior embasamento para atuar em teu estágio?

6. Consideras que tua formação inicial te preparou para atuar na Educação de Jovens e Adultos? Comente:

7. O que mais lhe chamou a atenção ao atuar na EJA? Para ti o que fica como desafio e possibilidades para a formação inicial do teu curso de licenciatura?

Muito Obrigada pela colaboração!

Nossos diálogos permanecem, por isso, conto com sua participação em nossos círculos dialógicos investigativo-formativos! Sua participação será muito importante!

APÊNDICE C – Carta-convite para os círculos de dialógicos investigativo-formativos

Prezado(a) Acadêmico(a)

Após sua valiosa participação na pesquisa: *“A formação inicial de professores das licenciaturas para Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio: desafios e possibilidades”*, damos continuidade ao nosso trabalho, convidando-o (a) a participar dos Círculos Dialógicos Investigativos Formativos (de forma virtual) com o intuito de aprofundar questões emergentes e relevantes sobre a formação inicial para a Educação de Jovens e Adultos na etapa do Ensino Médio. Com base numa perspectiva mais humana, buscaremos estabelecer outras formas de comunicação e troca de experiências. Neste sentido, os círculos dialógicos terão a seguinte organização:

- A partir das principais temáticas que emergirem dos diálogos iniciais (entrevista semiestruturada), serão organizadas problematizações para os referidos círculos, a partir dos temas geradores.
- Criaremos um grupo fechado na rede social “facebook” para os diálogos, sendo que todas as informações utilizadas posteriormente, serão mantidas no anonimato;
- As postagens serão dinâmicas e diversificadas, para que todos se sintam motivados a dizerem a sua palavra, trocar experiências e manifestarem suas impressões, inquietações e concepções;
- O espaço será moldado na processualidade dos diálogos e descobertas, sendo que todos os sujeitos coautores poderão contribuir com materiais (textos, imagens, slides, dinâmicas, desafios) sobre a temática em questão. Comentários impróprios serão automaticamente excluídos para evitar qualquer tipo de constrangimento;
- Os sujeitos coautores poderão participar em dias oportunos, sem necessidade de regularidade com horários definidos. No entanto, a contribuição de todos será de extrema valia para que as intervenções enriqueçam ainda mais esta pesquisa que é cooperativa, portanto com a autoria e compromisso de todos os envolvidos;
- O espaço virtual para os círculos dialógicos ficarão ativos por 1 mês, sendo que após este período, todas atualizações e comentários utilizados para a pesquisa, serão desativados na rede virtual e arquivados na sala 3279-A do Centro de Educação.

Reafirmando o respeito, despedimo-nos com agradecimentos renovados.

Nisiael de Oliveira Kaufman
Pesquisadora

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
Orientador

APÊNDICE D – Fragmentos das intervenções dos círculos dialógicos investigativo-formativos virtuais

Investigativo- formativos

Nisiael Página inicial



Círculos Dialógicos Investigativo- ...
Grupo secreto

Entrou Mensagem Notificações

Discussão Membros Eventos Fotos Arquivos

Procurar neste grupo

Publicar Foto/Video Perguntar Arquivo

Escreva algo...

Adicione informações sobre o seu grupo.

ATIVIDADE RECENTE

Nisiael Kaufman
29 de abril · Santa Maria

Pessoal.
Como prometido, seguem alguns textos e materias que poderão ser úteis para aprofundar questões referentes a educação em geral e a EJA em

MEMBROS 8 membros

+ Adicionar pessoas ao grupo

Enviar mensagem · Convidar por e-mail

DESCRIÇÃO Adicionar uma descrição
Diga aos membros sobre o que é este grupo.

MARCAÇÕES: Qual é o assunto deste grupo? Editar

CRIAR NOVOS GRUPOS



Círculos Dialógicos Investigativo-formativos

Eu não posso desistir da esperança porque eu sei, primeiro, que ela é ontológica. Eu sei que não posso continuar sendo humano se eu faço desaparecer de mim a esperança e a briga por ela. A esperança não é uma doação. Ela faz parte de mim como o ar que respiro. Se não houver, eu morro. Se não houver esperança, não tem por que continuar o histórico.

Freire (1993)

Nisiael Kaufman ▸ Círculos Dialógicos Investigativo- formativos
2 de março · 🌐

Adicionar uma descrição

Marcar foto Adicionar local Editar

Curtir · Comentar · Parar notificações · Compartilhar

curtiu isso.

Escreva um comentário...

os Investigativo- formativos **Nisiael**

Nisiael Kaufman
12 de março · Santa Maria

Prezados coautores: É com imenso prazer que seguimos nossos diálogos, dessa vez de uma forma inovadora e singular, buscando que os participantes consigam conciliar seriedade e alegria ao mesmo tempo. Como o combinado, tivemos uma primeira conversa, com uma riqueza de reflexões que estaríamos aprofundando posteriormente, de forma coletiva, com os demais coautores da pesquisa que se intitula: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DAS LICENCIATURAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. O principal objetivo desse grupo virtual é de compartilhamento de saberes e experiências e redesconstruções de aprendizagens e conhecimentos, a partir dos estágios que foram desenvolvidos na modalidade de EJA. Por isso, a participação de todos é de suma importância para o sucesso dessa proposta. Lembro que esse grupo ficará ativo por um mês, sendo "previstas" três breves problematizações dentro desse período, porém, qualquer participante poderá suscitar novas provocações e/ou trazer novos subsídios relacionados com essa temática. Essas questões emergem justamente das narrativas de vocês em nossos diálogos iniciais. Além disso, serão disponibilizados outros materiais para futuras pesquisas e aprofundamentos. Fiquem a vontade para expor o que desejarem, pois este espaço é de todos. Desde já agradeço por tudo, pois foi uma honra conhecer um pouco de cada um de vocês!

Curtir Comentar

Visualizado por todos

curtiram isso.

Investigativo- formativos **Nisiael**

ATIVIDADE RECENTE

Nisiael Kaufman
30 de março às 21:23 · Santa Maria

EM NOSSOS DIÁLOGOS!!!! "Imaginava um contexto totalmente diferente antes de chegar no estágio. No curso tudo parece muito fácil, só vamos perceber que não é bem assim, na prática".

"No fundo eles tem o desejo e sonho de ser alguém importante e fazer o bem pra humanidade um dia".

"O currículo do... Ver mais

Curtir · Comentar

✓ Visualizado por 4

Como afirmei anteriormente e durante nossa conversa, a experiência na EJA foi, sem dúvidas, a mais válida que tive até o momento. Não apenas pelo fato de ser um contexto totalmente diferente do regular, daquele com o qual somos acostumados e preparados... Ver mais
30 de março às 23:01 · Descurtir · 2

Um fato marcante que posso relatar, foi a surpresa que tive com um aluno que apenas nos últimos dias do estágio soube que vinha da fase. Muitas vezes, sem intenção fizemos uma má interpretação das atitudes e também da história destes alunos. Entretanto... Ver mais
5 de abril às 14:32 · Descurtir · 1

Escreva um comentário...

"No fundo eles tem o desejo e sonho de ser alguém importante e fazer o bem pra humanidade um dia".

"O currículo do EJA permite devido às condições peculiares dos estudantes, a possibilidade de se trabalhar através de conversas e a partir do movimento do dia-a-dia de cada um".

"Os alunos vem sendo "empurrados" e se acostumaram com isso".

"Acredito que o pior erro da Universidade seja não preparar professores para a realidade das escolas. As escolas para as quais a Universidade nos prepara não existem".

"A gente aprende muito com eles, tu tem uma diversidade de mundos, de idades, de visões. Eu aprendi muito mais com eles, do que eles comigo".

"Temos os mesmos conteúdos a serem trabalhados que o ensino regular, porém com bem menos tempo. E os conteúdos não podem ser trabalhados de qualquer forma ou superficialmente. E é exatamente essa adaptação do conteúdo da EJA que é mais difícil".

"Em nenhuma aula trabalha-se a modalidade EJA. Os professores até tocam no assunto, mas não fazem uma discussão. É tudo muito superficial. É um assunto que passa batido, ninguém dá muita atenção".

A partir de suas próprias falas, percebemos que são muitos os embates a serem enfrentados pela universidade (formação inicial) e pelos educadores(as) para uma prática significativa na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, a partir de suas vivências e como última proposta, solicito que: Compartilhe conosco algum fato marcante de seu estágio. Pode ser alguma experiência inesperada, atividade em que colheu bons frutos, ou até mesmo algo que não saiu como o planejado.

Formação inicial X Estágio na EJA X Relação com a Escola
Qual foi o sentimento e aprendizagem que ficou...

nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunh... Ver mais



REQUISITOS PARA SER PROFESSOR



1. Após lançar 2014 vezes uma moeda, Antônio com 97 caras. Continuando a lançar a moeda, quantas caeguidas ele deverá obter para que o número de caras final seja igual à metade do número total de lançamentos?

- 10
- 15
- 20
- 30
- 40

Antônio precisa de um psiquiatra.



Curtir · Comentar

curtiu isso.

✓ Visualizado por todos

"A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lida-mos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo".
(FREIRE, 1997 p.32)

"Nos definimos em função do protótipo de ser humano que pretendemos formar. Entretanto, esse protótipo de ser humano não é um construto abstrato, mas de carne e osso, concreto, histórico. Nessa docência, seus conteúdos definem-se pela imagem social de ser humano, trabalhador, cidadão, referido a cada grupo social, a cada gênero, a cada etnia e raça. Quando descobrimos esses estreitos vínculos entre nossa imagem profissional e a diversidade de imagens sociais, terminamos por nos entender um pouco mais. Somos diferentes para formar diferentes".
(ARROYO, 2004, p. 80).

Queridos Coautores, Convido-os a analisar as imagens/ tirinhas a seguir, bem como os fragmentos de Freire e Arroyo e assim que possível, peço a contribuição de todos na construção de um texto coletivo, que não deixará de ser um debate sobre muitas das nossas inquietações. A maioria dos materiais disponibilizados podem relacionar-se com a educação em geral, porém é importante sempre resgatar suas experiências vivenciadas na EJA. Sintam-se a vontade para intervir quando acharem necessário, mas não deixem de se manifestar. Tomarei a liberdade de iniciar esse diálogo e conto com as suas impressões. Desde já agradeço! Um abraço fraterno, Nisi.

Investigativo- formativos



Nisiad

APENAS UMA PALAVRA... que resuma nossas reflexões! (como forma de avaliação, deixe no comentário, uma palavra que represente sua coautoria nessa pesquisa)

Venho hoje, deixar registrado meus profundos agradecimentos, por toda atenção dispensada desde nossos primeiros contatos e pela forma carinhosa com que fui recebida por todos. Sem vocês essa pesquisa com certeza não teria a mesma vivacidade e autenticidade. Sou muito grata por essa oportunidade e acredito realmente que nada acontece por acaso, por isso cruzei com cada um de vocês e tive o prazer de conhecer um pouco de suas trajetórias, que me fizeram repensar inúmeras concepções e me inspirar ainda mais na luta por uma educação humana e transformadora. Nossos diálogos nesse grupo se encerram por ora, mas certamente vamos prosseguir dialogando. Para vocês toda minha gratidão! Com carinho Nisi

Observação: Estarei postando alguns materiais e leituras, caso tenham interesse em aprofundar um pouco mais questões referentes à EJA e seus desafios na atualidade.

Segue uma pequena mensagem para vocês que escolheram ser parte da árdua e nobre missão de educar!

O professor está sempre errado

Quando...

é jovem, não tem experiência

é velho, está superado;

não tem automóvel, é um coitado;

tem automóvel, chora de barriga cheia;

fala em voz alta, vive gritando;

fala em tom normal, ninguém escuta.

brinca com a turma, é metido a engraçado;

não brinca com a turma, é um chato.

chama a atenção, é um grosso;

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



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

Título do projeto: A formação inicial de professores das licenciaturas para Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio: desafios e possibilidades

Pesquisador responsável: Nisiael de Oliveira Kaufman

Orientador responsável: Celso Ilgo Henz

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (55) 8128-5738

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE) Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE)

Endereço: UFSM/ CE/ Sala 3279 A

Local da coleta dos dados: Universidade Federal de Santa Maria/ Cursos de Licenciaturas de Física(diurno), História, Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Matemática(noturno)

Eu, Nisiael de Oliveira Kaufman, Pedagoga, Especialista em Gestão e Organização da Escola e Mestranda em Educação, pelo PPGE/UFSM orientada pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, dirijo-me por meio deste, para convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada: “*A formação inicial de professores das licenciaturas para Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio: desafios e possibilidades*”.

Com a pesquisa objetiva-se compreender os desafios e as perspectivas da formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria, com relação à preparação para atuação na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, considerando o contexto educacional atual, a partir do cenário dos estágios supervisionados.

O estudo será realizado a partir de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que se pautará em entrevistas semiestruturadas, círculos dialógicos investigativo-formativos(virtuais) e análise documental.

Por se constituir em um estudo com enfoque hermenêutico, com a necessidade de pensar, refletir e agir dialeticamente com os coautores do processo vislumbra-se um novo olhar para o contexto da formação inicial e da Educação de

Jovens e Adultos do Ensino Médio, bem como o desenvolvimento profissional dos envolvidos e ampliação de conhecimentos sobre o tema. Sua participação se baseará nas entrevistas semiestruturadas e nos círculos investigativo-formativos (de forma virtual, em um grupo fechado na rede social facebook).

Caso ocorra algum constrangimento no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, tais como: comentários inapropriados, práticas tendenciosas, e/ou descumprimento dos compromissos firmados pelos pesquisadores e vossa senhoria não se sinta à vontade, assegura-se o vosso direito à desistência sem qualquer prejuízo. Os benefícios que esperamos como estudo são exclusivamente para a contribuição na formação inicial de professores para Educação de Jovens e Adultos, bem como a auto(trans)formação dos sujeitos envolvidos.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será assumida pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa. A pesquisa também não prevê custos ou despesas a vossa senhoria.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. As entrevistas semiestruturadas poderão ser gravadas e também poderão ser utilizadas imagens, porém para fins exclusivamente acadêmicos. As informações serão mantidas no presente projeto de forma anônima e sua divulgação se dará da mesma forma.

Os resultados da pesquisa, que serão observados apenas pelos pesquisadores supramencionados, serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3379-A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do Prof.(a) Pesquisador (a) Celso Ilgo Henz (orientador da pesquisa) . Após este período, os dados serão destruídos.

Quaisquer dúvidas ou questionamentos que os participantes venham a ter no momento da pesquisa, ou posteriormente, poderão esclarecer junto aos pesquisadores ou através do Comitê de Ética.

Eu, _____, ciente do que foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória a respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos do estudo, assim como os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos.

Concordo em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem acarretar qualquer dano e/ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

() Sim () Não

Em caso positivo: Concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício em publicações associadas.

() Sim () Não

Declaro que recebi cópia do termo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*.

* Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê

Santa Maria, RS, _____ de _____ de _____.

Assinatura do entrevistado (colaborador da pesquisa)

RG

Nós, pesquisadora Nisiael de Oliveira Kaufman e pesquisador orientador Celso Ilgo Henz, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador.

Santa Maria / RS ____/____/2014.

Nisiael de Oliveira Kaufman
Pesquisadora

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
Orientador

ANEXO B – Termo de confidencialidade

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

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A formação inicial de professores das licenciaturas para Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio: desafios e possibilidades

Pesquisador responsável: Nisiael de Oliveira Kaufman

Orientador responsável: Celso Ilgo Henz

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (55) 8128-5738

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria/ Cursos de Licenciaturas de Física(diurno), História, Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Matemática(noturno)

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE) Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE)

Endereço: UFSM/ CE/ Sala 3279A

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos coautores da pesquisa, cujos dados serão coletados através consultas em documentos oficiais dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria, sendo eles: Matemática (noturno), Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, História e Física (diurno) e entrevistas semiestruturadas e círculos dialógicos investigativo-formativos (virtuais/grupo fechado da rede social facebook) com os acadêmicos dos referidos cursos de licenciaturas. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3379-A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do Prof.(a) Pesquisador (a) Celso

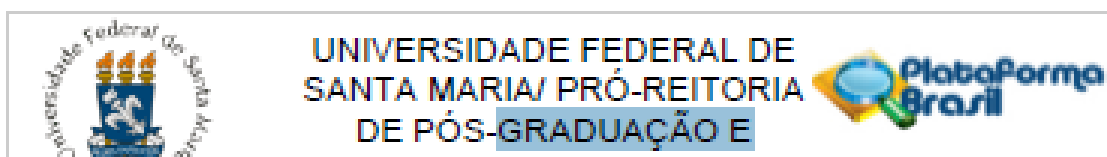
Ilgo Henz. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa²⁶ da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria, __ de _____ de 2014.

Nisiael de Oliveira Kaufman
Pesquisadora

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
Orientador

ANEXO C – Comprovante de registro do projeto na Plataforma Brasil/Cômite de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DAS LICENCIATURAS PARA
Pesquisador: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES

Versão: Nisrael de Oliveira kautman

CAAE: 2

39130314.0.0000.5346

Instituição Proponente:

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 108245/2014

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

CEP: 97.105-070

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com