

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

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES(AS)  
DA EJA: CÍRCULO DE DIÁLOGO COMO *PRÁXIS*  
PEDAGÓGICA HUMANIZADORA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES(AS) DA  
EJA: CÍRCULO DE DIÁLOGOS COMO *PRÁXIS*  
PEDAGÓGICA HUMANIZADORA**

**Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado 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 IlgoHenz**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**

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

Ribeiro, Eliziane Tainá Lunardi  
Formação permanente de professores(as) da eja: círculo de diálogos como práxis pedagógica humanizadora / Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro.-2014.  
103 p.; 30cm

Orientador: Celso Ilgo Henz  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. Formação permanente de professores(as) da EJA. 2. Juvenilização da EJA 3. Práxis pedagógicas humanizadoras 4. Tessituras da educação popular e a EJA I. Henz, Celso Ilgo II. Título.

---

©2014

Todos os direitos autorais reservados a Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização do autor.  
Endereço eletrônico: elizianetainalr@gmail.com

---

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

A Comissão Examinadora, abaixo assina,  
Aprova a Dissertação de Mestrado

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES(AS) DA EJA:**  
**CÍRCULO DE DIÁLOGOS COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA**  
**HUMANIZADORA**

elaborado por  
**Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro**

Como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Celso IlgoHenz, Dr.(UFSM)**  
(Orientador/Presidente)

---

**GomercindoGhiggi, Dr.(UFPEL)**

---

**HeleniseSangoi Antunes, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

---

**Marilene Gabriel Dalla Corte, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

Santa Maria, 27 de março de 2014.

***Dedico este trabalho à minha Mãe, Dalva, pelo seu amor incondicional, apoio,  
incentivo, paciência e carinho.***

***Dedico também este trabalho a Ele, o Henrique, mais que meu namorado, meu  
amigo leal. Obrigada pelo apoio de sempre.***

***Enfim, dedico este trabalho a estas duas pessoas, amorosas, humildes,  
bonitas, generosas, que conheço.***

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me iluminar todos os dias e ter me abençoado com pessoas maravilhosas que fazem e fizeram parte da minha vida, e contribuíram para minha caminhada. Agradeço também por ser minha fonte inesgotável de energia e fé sempre, sempre.

À Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação que me oportunizaram participar deste curso de Mestrado em Educação. A todos(as) professores(as) que fizeram parte de minha caminhada e que compartilharam seus saberes comigo e com os meus demais colegas, mas especial, a Prof<sup>a</sup>. Karina Klinke; Prof<sup>a</sup> Helenise, Prof<sup>a</sup> Tatiane Isaias; Prof<sup>o</sup>. Reinoldo Marquezan; Prof<sup>a</sup> Marilene Dalla Corte e Prof<sup>o</sup> Celso IlgoHenz.

Agradeço ao meu orientador, professor Celso IlgoHenz, por suas ações de carinho, cuidado e amizade demonstradas ao longo dos anos, por sua dedicação, paciência (muita paciência), compreensão, incentivo e apoio na realização desta pesquisa.

Aos(as) professores(as) Gomercindo Ghiggi, Helenise Antunes e Marilene Dalla Corte, que participaram da banca avaliadora deste trabalho, dispuseram de tempo para a leitura e, assim, contribuíram com seus apontamentos para a melhoria deste trabalho.

Aos(as) professores(as) da Escola Municipal de Santa Maria/RS, da modalidade EJA, que participaram desta pesquisa como coautores(as), que sempre se mostraram participativos, afetuoso, responsáveis com o desenvolvimento da pesquisa e sua formação permanente, enquanto educadores(as) da EJA.

Agradeço também aos Grupos de Estudo que fiz parte, GEPELEL, KAIRÓS, e o que faço parte Grupo DIÁLOGUS, pelos conhecimentos compartilhados, (re)construído(s) ao longo dos encontros, mas, principalmente, aos mais que colegas, amigos(as) que conheci nestes grupos, em especial: Paola Maciel, Maíra Vianna, Marilei de Oliveira, Gabriel Kheler, Letícia Brittes, Camila Parigi e Joacir da Costa. Estes nomes fazem-me compreender a frase do escritor Irlandês - Oscar Wilde, *“Fico com aqueles que fazem de mim louco e santo. Deles não quero*

*resposta, quero meu avesso. Que me tragam dúvidas e angústias e agüentem o que há de pior em mim.” (O.W).*

Ao Gabi, agradeço a amizade sincera, o apoio de sempre, as gargalhadas e diálogos incessantes. Ao Joacir, ou melhor, o Jô, pela amizade, incentivo, a “inconstância” de sempre. A Letícia, que considero como uma “irmã mais velha” agradeço o apoio incessante, os longos diálogos, o carinho, a amizade, as risadas, os choros, enfim, o ombro amigo de sempre, assim como também ao “Henrique da Lê”, pela amizade sincera. A Camila, agradeço os diálogos, a caminhada junto, a demonstração de que gentileza existe, sim, e isto só gera mais gentileza.

Agradeço as “BOAS”, Carina, Paula, Jana, Andy, Xau, que fazem comprovar que estas frases tornam-se verdadeiras com nossa amizade, ou seja: *“Não quero amigos adultos nem chatos. Quero-os metade infância e outra metade velhice! Crianças, para que não esqueçam o valor do vento no rosto; e velhos, para que nunca tenham pressa.” (O.W).* “BOAS”, obrigada pelo incentivo de sempre.

Também agradeço aqueles(as) que não me deixaram “perder contato” com o “mundo real”, e que, com o jeito especial de cada um, tornaram-se importantes em minha vida, o grupo dos “Balões” e das “Saradas”, que legitimam a frase *“Meus amigos são todos assim: metade bobeira, metade seriedade. Não quero risos previsíveis, nem choros piedosos.” (O.W).*

Ainda agradecendo aos meus amigos, Dinara Ebbing, a Di, e a Gabriela Rieffel, ou melhor, a Gabi, que longe ou perto, elas estão sempre torcendo por mim e fazem com que eu entenda essa afirmação, e leve-a comigo sempre: *“Escolho meus amigos não pela pele ou outro arquétipo qualquer, mas pela pupila. Tem que ter brilho questionador e tonalidade inquietante.” (O.W).*

Agradeço, em especial, a minha família, mas em particular minha mãe, que é meu porto seguro, a quem devo tudo que tenho e tudo que sou; a pessoa que, em TODOS os momentos de minha vida, esteve e está ao meu LADO, um exemplo de amor, fé, coragem, minha eterna amiga. Mãe, não existem palavras para conseguir demonstrar o quanto sou grata por tudo. Obrigada Mãe, te amo!

A minha irmã Ana Claudia, a “segunda” grande mulher de minha vida, exemplo de coragem, determinação, carinho, amor incondicional, ao meu cunhado, André, exemplo de responsabilidade. Amigos leais e exemplos de pais, que levo no meu coração a vida inteira. As minhas sobrinhas, meus dois tesouros, a Dica e Juju,

que, mesmo estando longe, estão sempre demonstrando seu amor, minhas alegrias eternas. A Tatá ama vocês!

A família do meu namorado, mas, em especial, a ele, o Henrique, por sua amizade, companheirismo durante toda essa caminhada, incentivo, carinho, cumplicidade, respeito e compreensão nas horas mais difíceis. Quem me faz compreender que é verdade que *“normalidade” é uma ilusão imbecil e estéril.* (O.W). Obrigada por tudo!

A ela que não apenas é a mascote da família, mas o exemplo de que o afeto, o carinho, o amor, transcendem a compreensão humana, e é como afirmaram no livro *“Marley e Eu”*: *“Um cachorro não se importa se você é rico ou pobre, inteligente ou idiota, esperto ou burro. [...] Dê seu coração a ele, e ele lhe dará o dele.”* “Amora”, ou melhor, “Amorita”. Obrigada pelo companheirismo incessante.

Por último, porém, não menos especial, ao meu pai, por seu amor, por estar sempre em meu coração, e que mesmo não estando aqui fisicamente, está brilhando muito em outras esferas, e olhando por todos nós.



***Libertem-se da escravidão mental.  
Ninguém além de nós mesmos pode libertar nossas mentes.***

**(Bob Marley – Canção de Redenção)**

## RESUMO

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

### **FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES(AS) DA EJA: CÍRCULO DE DIÁLOGOS COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA HUMANIZADORA**

Autora: Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro

Orientador: Celso IlgoHenz

Data e Local: Santa Maria, 27 de março de 2014.

Esta pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (LP1), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Configura-se como um estudo sobre formação permanente de professores(as) da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como pergunta orientadora: como professores(as) que trabalham na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) compartilham práticas pedagógicas humanizadoras, no processo de formação permanente, através de Círculos de Diálogos? Como percurso metodológico, utilizou-se a perspectiva metodológica qualitativa, Estudo de Caso. Ainda, como pressuposto metodológico, o enfoque *hermenêutico*, que tem como finalidade “dialogar” com os(as) professores(as), escutá-los, interrogá-los e, com eles, interpretar as diferentes vivências sócio-histórico-culturais e os diferentes processos de escolarização e auto/trans/formação a partir da época, lugar, circunstâncias e diversas vozes que os contextualizam e podem dar-lhes sentido. Trata-se de ler e interpretar os escritos e as falas partindo dos seus mundos e horizontes de compreensão, sem, contudo, dar as costas à realidade da qual nós os interpretamos e significamos, possibilitando a interlocução com o nosso mundo e horizonte de compreensão. Os principais teóricos que contribuem com as reflexões desta pesquisa são: Freire (2011, 1983, 1996, 2009, 1980, 2011), Arroyo (2000, 2005), Ibérnon (2009, 2010), Fiori (2011), Herman (2002), Chizzotti (2009) e Zabalza (2004), Brunel (2004), Abramo (1994, 2005), Schön (1997), Zeichner (2008), Vásquez (2011), Oliveira (1999), Figueiredo (2009), Esclarín (2005), Manfredi (1980), Brandão (2002), Henz (2013, 2003, 2007). O grupo de professores(as)-coautores(as) que participa da pesquisa são da modalidade EJA de uma escola municipal da cidade de Santa Maria/RS. A pesquisa, deu-se através do “Círculo de Diálogos” com os(as) professores(as)-coautores(as); iniciou em julho de 2012 e ocorreu até dezembro de 2013. Para a construção desta dissertação, desenvolveu-se um estudo bibliográfico acerca de dimensões categóricas como: o percurso metodológico; as políticas públicas da EJA; tessituras da Educação Popular com a modalidade EJA; e, em específico a juvenilização na EJA e os desafios à formação permanente dos(as) professores(as) da EJA. Com isto, o estudo adquiriu o desenho de uma dissertação, em relação à formação permanente de professores da EJA e assuntos relacionados em especial à juvenilização nesta modalidade. Como professores(as)-pesquisadores(as), desde o início do processo de formação até o último dia, foi possível constatar que todos(as) tinham conhecimento da realidade de seus estudantes, dos momentos complexos e delicados de cada estudante em sua família, no seu bairro, no seu trabalho e vulnerabilidade social. Educar(se) na EJA requer sensibilidade, diálogo, amorosidade, reflexão e humildade para a auto/trans/formação, como condição e possibilidade de *práxis* pedagógicas humanizadoras.

**Palavras-chave:** Formação permanente de professores(as) da EJA. Juvenilização da EJA. *Práxis* pedagógicas humanizadoras. Tessituras da educação popular e a EJA.

## ABSTRACT

Master's Degree Dissertation  
Post-Graduation Program in Education  
Universidade Federal de Santa Maria

### PERMANENT TEACHER TRAINING OF EJA: CIRCLE OF DIALOGUE HUMANIZING EDUCATIONAL PRAXIS

Author: Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro

Advisor: Celso Ilgo Henz

Date and Place: Santa Maria, March 27th, 2014.

This research is part of the Research Line Training, Knowledge and Professional Development (RL1), of the Postgraduate Program of Education of the Federal University of Santa Maria – RS. It is a study about continuing education for teachers of Education of Young Adults and Adults (EJA) program, having as the guiding question: how teachers who work in the program Education of Young Adults and Adults (EJA) share humanizing pedagogical praxis, in the ongoing training process, through Dialogue Circles? As a methodological approach, it was used the qualitative methodological approach, Case Study. Still, as a methodological assumption, the hermeneutical approach was used, which aims at “dialoguing” with the teachers, listening to them, interrogating them, and with them, interpreting the different socio-cultural-historical experiences and the different processes of schooling and self/trans/formation from the time, place, and circumstances that contextualize the diverse voices that contextualize and make sense to them. It is about reading and interpreting, without, however, turning away to the reality which is interpreted and meant, enabling the dialogue with our world and understanding horizon. The main theoretical reflections that contribute to this research are: Freire (2011, 1983, 1996, 2009, 1980, 2011), Arroyo (2000, 2005), Ibérnon (2009, 2010), Fiori (2011), Herman (2002), Chizzotti (2009) and Zabalza (2004), Brunel (2004), Abramo (1994, 2005), Schön (1997), Zeichner (2008), Vásquez (2011), Oliveira (1999), Figueiredo (2009), Esclarín (2005), Manfredi (1980), Brandão (2002), Henz (2013, 2003, 2007). The group of teachers -co-authors participating in the survey is from EJA program from a municipal school in Santa Maria - RS. The survey was made through “Circle of Dialogues” with the teachers-co-authors; it began in July 2013 and ended in December 2013. For the constitution of this thesis, it was developed a bibliographic study on categorical dimensions such as the methodological approach, public policies of EJA, the tessituras of Popular Education with EJA program, and in particular, the juvenilization in EJA and the challenges of ongoing training of EJA teachers. With this, the study acquired the design of a dissertation regarding the continuing training of EJA teachers and topics related in particular to the juvenilization in this program. As teachers-researchers, since the beginning of the training process, until the last day, it was possible to establish that all of them were aware of the reality of their students, of the complex and delicate moments of each student in its family, of their neighborhood, their work and their social vulnerability. Being an educator at EJA requires sensitivity, dialogue, loving, reflection and humbleness for the self/trans/formation, as a condition and possibility for a humanizing pedagogical praxis.

**Keywords:** Permanent training of EJA teachers. Juvenilization of EJA. Humanizing pedagogical praxis. Tessituras of popular education and EJA.



## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A –TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....	100
ANEXO B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	102

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>14</b>
<b>2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....</b>	<b>20</b>
2.1 O contexto e os sujeitos (coautores) da pesquisa .....	20
2.2 A Abordagem, Construção dos “Dados” e “Análise” das Narrativas da Pesquisa.....	21
<b>3 CÍRCULO DE DIÁLOGOS: RETOMANDO, APROFUNDANDO E AINDA INICIANDO NOVOS DIÁLOGOS.....</b>	<b>26</b>
3.1 Políticas Públicas Educacionais e a Modalidade de Jovens e Adultos (EJA) - um breve resgate histórico .....	26
3.2 Diálogos sobre os(as) estudantes cada vez mais jovens na modalidade EJA ....	41
3.3 Reflexões sobre a formação dos(as) professores(as) .....	53
3.3.1 Reflexões acerca da formação permanente dos(as) professores(as) da EJA..	56
3.3.2 Aprendendo a ser professor(a) reflexivo(a) pela pesquisa e auto/trans/formação permanente .....	61
3.3.3 Formação do(a) Educador(a) da EJA e as tessituras da Educação Popular....	69
3.4 Aprofundando as reflexões acerca da Educação Popular.....	82
<b>4 (IN)CONCLUSÕES .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>

# 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para a escolha de um tema de pesquisa, faz-se necessário que exista uma relação entre o pesquisador e seu objeto de estudo. O assunto pesquisado precisa fazer sentido para quem se dispõe a investigá-lo, pois exige convivência, leituras e (re)leituras sobre o assunto. Desse modo, o estudo apresentado nesta pesquisa de mestrado emergiu de vivências como estudante dos Cursos de Pedagogia Licenciatura Plena e Educação Especial Licenciatura Plena; ainda, como profissional da educação, que revelaram realidades e situações possíveis de serem problematizadas e, a partir de um aprofundamento teórico, analisadas através do desenvolvimento desta pesquisa.

Neste contexto, a fim de apresentar a problematização do estudo, é importante registrar algumas de minhas experiências acadêmicas e profissionais. Sendo assim, no segundo semestre de 2007, comecei a participar de um Grupo de Estudos “Grupo de Estudos em Políticas de Leitura e Ensino de Literatura (GEPELEL)”, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), relacionado à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); passei, então, a desenvolver pesquisas relacionadas à EJA. Este período foi de extrema relevância para minha formação, pois, no curso de graduação, havíamos estudado rapidamente a modalidade, sem um maior aprofundamento; com o ingresso no grupo, pude ter acesso a maiores leituras e a problematizações acerca da modalidade. E, desse modo, conhecer a realidade da modalidade, bem como ter contato com os profissionais que trabalhavam e realizavam pesquisas em escolas da Educação Básica.

No ano seguinte, em 2008, para realizar meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) e meu estágio final dos Anos Iniciais do Curso de Pedagogia da UFSM, optei por pesquisar a modalidade e também realizar o estágio nela. Em razão da falta de experiência de estágios nesta modalidade em meu curso de Pedagogia, alguns desafios ocorreram antes do período de estágio e até mesmo durante, de modo que o maior aporte teórico que tive foram as leituras realizadas no grupo, e as trocas de experiências sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com a modalidade no cotidiano da sala de aula, com os meus colegas de grupo.

Com essa vivência no Curso de Pedagogia durante o ano de 2008, pude perceber a fragilidade que havia na formação do pedagogo para trabalhar com a modalidade EJA, pelo menos no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e, ainda, no cotidiano da escola, os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) na sua formação após conclusão do curso, já no exercício da carreira do magistério.

Em 2009, após a graduação no Curso de Licenciatura em Pedagogia, iniciei meus estudos no Curso de Licenciatura em Educação Especial, na UFSM. Com o fim do Grupo GEPEL, passei a participar do “Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas – (Kairós)”. Em razão de participar do “Kairós”, logo, no final de 2009, passei a trabalhar na secretaria do Curso de Pós-Graduação em PROEJA; então, apesar de passar por um pequeno intervalo afastada de pesquisas e estudos sobre a modalidade, através do trabalho na secretaria do curso, tive a oportunidade de voltar a trabalhar com os profissionais da EJA, pois os participantes eram professores da Educação Básica que atuavam em sala de aula e/ou na gestão de escolas com a modalidade de Jovens e Adultos.

Paralelo ao trabalho que desenvolvia na secretaria do Curso de PROEJA e o Curso de Licenciatura em Educação Especial, ingressei, em 2010, no Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional pela UFSM, no qual realizei minha pesquisa monográfica “MEMÓRIAS DE GESTORES DO PROEJA: UM RESGATE DE ESCRITOS ATRAVÉS DE MEMORIAIS”, junto com os profissionais do Curso de PROEJA, os quais me disponibilizaram seus memoriais para que pudesse realizar a pesquisa. Além das questões referentes à gestão educacional e à gestão escolar, evidenciaram-se, a partir da leitura dos memoriais, os desafios e as perspectivas do trabalho pedagógico desenvolvido com a EJA e, mais uma vez, a questão da formação dos profissionais que trabalham com a EJA destacou-se como um desafio ainda permanente e urgente.

Ao longo do ano de 2011, os estágios obrigatórios do Curso de Educação Especial possibilitaram-me trabalhar com estudantes da EJA. Foi um momento bastante significativo, pois além das peculiaridades que já conhecia da modalidade, trabalhar com jovens e adultos com necessidades educacionais especiais congênitas ou adquiridas ao longo da vida tratava-se de uma experiência bastante desafiadora e, ao mesmo tempo, instigante, o que me fez refletir muito sobre minha prática pedagógica e ratificar meu interesse pela modalidade de Jovens e Adultos.



Neste mesmo ano, também passei a ser bolsista do projeto “Humanização e Cidadania na Escola”, coordenado pelo Prof. Dr. Celso IlgoHenz, que tem como objetivo procurar compreender como se desenvolvem e como proporcionar a criação de processos de humanização e vivências de cidadania nas escolas de Educação Básica, visando a identificar os seus limites, desafios e possibilidades, tanto para educandos(as) como para professores(as).

O projeto já ocorre desde 2007, porém, no ano de 2011 em específico, desenvolvemos nosso trabalho com professoras de uma escola municipal de Educação Infantil e, esporadicamente, em outras escolas públicas da cidade de Santa Maria/RS e região. Devido a essa procura de outras escolas, emergiu a necessidade de viabilizarmos nossos diálogos com outros(as) professores(as) da Educação Básica e também do Ensino Superior; então, criamos o Grupo de Estudos “DIALOGUS - Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire”, que, além de atender a essa necessidade que surgiu do projeto, procura aprofundar estudos e diálogos acerca das obras de Paulo Freire. O Grupo conta com professores(as) das Escolas de Educação Básica, assim como com acadêmicos(as) de graduação e pós-graduação da UFSM e outras Instituições de Ensino Superior.

A experiência de ser bolsista do projeto, ao longo do ano de 2011, provocou em mim questionamentos sobre como estaria ocorrendo a formação permanente dos(as) professores(as) da modalidade EJA na cidade de Santa Maria/RS, já que estava trabalhando com a formação e vivenciava os desafios de construir a formação *com* os(as) professores(as) e não *para* os(as) professores(as).

Portanto, por fazer parte do Grupo DIALOGUS e do projeto “Humanização e Cidadania na Escola”, no primeiro semestre de 2012, ao iniciar o Curso de Mestrado em Educação pelo Centro de Educação na UFSM, comecei a ver a possibilidade de aprofundar meus estudos sobre a temática Educação de Jovens e Adultos, mas com um olhar focado para a formação dos(as) professores(as) que trabalham com essa modalidade.

Foi, então, a partir do convite realizado por uma escola municipal do Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria/RS, que oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o projeto “Humanização e Cidadania na Escola” passou a desenvolver atividades de formação permanente com os(as) professores(as) da EJA na escola. Aí percebi a viabilidade de desenvolver o meu projeto de pesquisa e ainda certifiquei-me que as inquietações e angústias que tinha sobre a EJA não

eram apenas minhas. Tratava-se de um fenômeno que ocorria com outros(as) profissionais dessa modalidade, também na referida escola.

Desde o primeiro contato com os(as) professores(as) da escola, senti que muitas dúvidas e angústias, que vivenciei em 2008, trabalhando diretamente com jovens e adultos, ainda se fazem presentes no cotidiano do trabalho dos(as) professores(as) que há mais tempo estão envolvidos(as) com a EJA, além de outros tantos desafios agregados a essa modalidade de ensino.

Assim, como problematização orientadora da pesquisa, indago: **como professores(as) que trabalham na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) compartilham *práxis* pedagógicas humanizadoras, no processo de formação permanente, através de Círculo de Diálogos?**

O objetivo geral constitui-se em **compreender a formação permanente de professores(as), da modalidade EJA de uma escola municipal, na perspectiva de *práxis* pedagógica humanizadora.**

Destacam-se, como objetivos específicos: **a) identificar a maneira como ocorreu a processualidade da formação permanente, de acordo com a perspectiva teórica de Paulo Freire; b) problematizar acerca das dimensões categoriais da EJA, que emergiram do Círculo de Diálogos; c) apontar aproximações entre a Educação Popular e a EJA, como possibilidade para *práxis* pedagógicas humanizadoras e emancipatórias.**

Desse modo, a fim de construir argumentos para responder a problematização da pesquisa, realizou-se uma construção teórico-conceitual acerca da formação permanente de professores(as), em específico, professores(as) da modalidade de ensino EJA, e dos desafios e perspectivas da *práxis* pedagógica construída pelos(as) professores(as) com os(as) estudantes. Assim, ao longo do trabalho, construímos interlocuções entre os(as) autores(as) e coautores(as) – professores(as) sujeitos participantes da pesquisa.

Na estrutura da processualidade da presente pesquisa, em seu primeiro momento apresentamos a maneira metodológica como se organizou o estudo. Foi explicado o contexto em que ocorreu, os sujeitos participantes, que são denominados de professores(as)-coautores(as), foram apresentados, além da abordagem metodológica, assim como a “construção dos dados e sua análise”, estão descritos. Como autores que serviram como contribuição teórica para a escrita

desta metodologia, destacamos Freire (2011, 1983, 1980), Henz (2013, 2003, 2007), Herman (2002), Chizzotti (2009) e Zabalza (2004).

Em seguida, no capítulo denominado “Círculo de Diálogos: retomando, aprofundando e ainda iniciando novos diálogos”, trata-se do momento em que tendo como aporte teórico alguns autores como Freire (2011, 1983, 1996, 2009, 1980, 2011), Arroyo (2000, 2005), Ibérnon (2009, 2010), Fiori (2011), Brunel (2004), Abramo (1994, 2005), Schön (1997), Zeichner (2008), Henz (2003, 2007, 2013, 2010), Vásquez (2011), Oliveira (1999), Figueiredo (2009), Esclarín (2005), Manfredi (1980), Brandão (2002), entre outros, podemos problematizar as interrogações e objetivos que nortearam a realização desta pesquisa, além de construir um referencial teórico permeado pelas narrativas dos(as) professores(as)-coautores(as), desta pesquisa.

Durante a escrita, foram retomados e aprofundados diálogos acerca da trajetória histórica da modalidade de jovens e adultos - EJA, assim como a formação de professores(as) e, neste diálogo, o aprofundamento da problematização sobre a processualidade da formação permanente de professores(as) da modalidade EJA da pesquisa.

Iniciamos, também, diálogos a respeito da “juvenilização” na modalidade EJA e problematizamos este fenômeno que ocorre na escola estudada, assim como iniciamos diálogos em relação às aproximações da Educação Popular e *práxis* pedagógica desenvolvida na EJA.

Diante das afirmações expostas no decorrer da pesquisa, no capítulo que antecede o último momento da escrita, nos aprofundamos no diálogo sobre e com a pedagogia da Educação Popular, estudando-a não como um “modelo” para a EJA, mas como referência para o resgate de aspectos, dimensões e inter-relações importantes para esta modalidade, compreendida enquanto possibilidade de emancipação dos(as) sujeitos.

O último momento da escrita, optamos por denominar de (In)Conclusões, devido às tantas inquietações pertinentes que acreditamos ter provocado não apenas nos(as) professores(as)-coautores(as), da pesquisa, mas em nós mesmos(as), enquanto pesquisadores(as) deste estudo. Além de acreditarmos na necessidade de ratificarmos nossa compreensão a respeito do *inacabamento* de todos os envolvidos, não apenas enquanto profissionais da educação, mas na

condição de homens e mulheres em um *constante vir a ser mais*, o que se põe como possibilidade pela auto/trans/formação *permanente*.

## 2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

### 2.1 O contexto e os sujeitos (coautores) da pesquisa

Como foi exposto anteriormente, a construção desta pesquisa ocorreu através do projeto “Humanização e Cidadania na Escola”. Este projeto iniciou uma das suas atividades no segundo semestre de 2012, com professores(as) de uma escola municipal de Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria/RS, de uma região periférica da cidade, sendo sua comunidade constituída por estudantes (especialmente na EJA) que estão, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade social.

Os(as) professores(as) participantes do projeto estão há mais de oito anos trabalhando com essa modalidade, não apenas nesta escola, mas também em outras escolas públicas da cidade. São em torno de quinze profissionais, desde a etapa inicial, Pedagogos(as), até a etapa final da EJA do Ensino Fundamental: professores(as) das áreas específicas como Matemática, Física, História, Artes, Língua Portuguesa, Educação Física, entre outras.

É necessário explicar que a procura pelo Projeto para a escola partiu da própria instituição de ensino, na busca por “formação continuada” para os(as) professores(as) que atuam na EJA da escola. Porém, o “imaginário”, a “ideia” que estava instituída na escola pelo grupo de professores(as) era de que seria oferecida uma formação para os(as) professores(as), em que assuntos seriam levados para os encontros e eles(as) receberiam “receitas” e “soluções” para seus problemas no cotidiano da escola. Sobre isso, Freire afirmava que “experiências e práticas não podem ser exportadas, nem importadas. Decorre daí que é impossível satisfazer o pedido de quem quer que seja para importar práticas de outros contextos (FREIRE, 2011, p. 157)”.

Portanto, desde o primeiro encontro com eles(as), os objetivos do projeto “Humanização e Cidadania na Escola” foram expostos. O primeiro passo foi explicar que a formação ocorreria na perspectiva da construção coletiva e dialógico-problematizadora ao longo dos encontros, sendo todos(as) participantes

ativos(as) deste processo de auto/trans/formação permanente (HENZ, 2013). Tínhamos como intenção e entendimento de que a processualidade dinâmica dos encontros de formação aproximavam-se dos “Círculos de Cultura”<sup>1</sup> propostos por Paulo Freire. Neles, buscava-se, a partir da realidade das vivências educativas dos professores(as) de EJA, temáticas (temas geradores) sobre as quais foram se construindo diálogos problematizadores e amorosos que conduziram a reflexões sobre a prática cotidiana na escola de EJA. Freire, ao explicitar a importância da rigorosidade metodológica, afirmava que “[...] as condições em que aprender criticamente é possível, [...] implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (1996, p. 29).

Desse modo, em agosto de 2012, iniciaram-se os diálogos realizados uma vez por mês, na própria escola, encontros de duas horas e que eram retomados no mês seguinte, sempre intercalados por leituras que subsidiassem os debates, reflexões e (re)construções sobre a prática educativa na EJA. Os encontros ocorreram de agosto a dezembro de 2012, tendo intervalo nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2013, e foram retomados em abril, sendo solicitado pelo grupo de professores(as) que continuassem ocorrendo até o final do ano letivo de 2013.

## 2.2 A Abordagem, Construção dos “Dados” e “Análise” das Narrativas da Pesquisa

Para o desenvolvimento do estudo, escolheu-se, como percurso metodológico, desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa que,

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa [...] (CHIZZOTTI, 2009, p. 79).

---

<sup>1</sup> [...] lançamos o *Círculo de Cultura*. Em lugar de professor, com contradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 1983, p. 103).

Através da pesquisa qualitativa é possível desenvolver um estudo no qual o pesquisador procura observar as situações implícitas em determinado ambiente do qual um grupo faz parte, em um período de tempo específico; ou seja, o pesquisador fará um recorte de uma realidade, porém estará inserido na mesma e não procurará mensurar seus resultados quantitativamente, mas refletir sobre o que observa: vivências, expressões, falas, escritas desses sujeitos. Chizzotti, nessa perspectiva, esclarece:

[...] A pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas (2009, p. 80).

Durante a realização da pesquisa qualitativa, o pesquisador terá as primeiras impressões que surgirem a partir das observações e escutas realizadas e captará os significados atribuídos pelos sujeitos. Posterior a isso, ocorrerá o processo de interpretação, através das informações obtidas no primeiro momento. Esse primeiro momento citado pelo autor ocorreu, nessa pesquisa em específico, no segundo semestre de 2012, durante os encontros com o grupo de professores(as) na escola pesquisada.

No caso do trabalho com o "Círculo de Diálogos", muitas das interpretações se constituíram em construções compartilhadas de sentidos, servindo também como ponto de partida para novos diálogos problematizadores e reflexões sobre a prática, bem como os desafios para a mudança nas suas *práxis* pedagógicas com os(as) estudantes de EJA.

Ainda metodologicamente, o Estudo de Caso caracteriza a pesquisa, pois se trata de um estudo de natureza empírica que investiga um determinado fenômeno, geralmente contemporâneo, dentro de um contexto real de vida. A esse respeito, Chizzotti explica:

[...] O Estudo de Caso é uma caracterização para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso em particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-lo analiticamente (2009, p. 102).

Logo, por meio do Estudo de Caso, o pesquisador, através de sua intervenção direta na pesquisa, percebe os significados que vão sendo obtidos e considera os mais relevantes dentro do contexto sociocultural em que ocorrem esses

fenômenos. Então, a partir disso, avaliou-se as decisões ou as ações transformadoras a serem propostas aos sujeitos daquela(s) determinada(s) situação(ões).

Considerando-se que a pesquisa ocorre em uma escola municipal da cidade de Santa Maria/RS, com um grupo específico de professores(as) que atendem aos objetivos propostos pelo estudo, ratifica-se que este estudo caracteriza-se como sendo um estudo de caso. No entanto, a pesquisadora não se colocou como autora exclusiva das interpretações e análises, convidando e reconhecendo a todos(as) os(as) professores(as) como coautores(as) da pesquisa, sempre numa perspectiva dialógica e dialética.

Para a construção dos “dados” necessários para responder às problematização e aos objetivos da pesquisa, detivemo-nos nas narrativas dos(as) professores(as), construídas nos encontros, que ocorreram através de “Círculo de Diálogos”, seguindo a perspectiva dos “Círculos de Cultura” propostos por Paulo Freire (1980), a partir de temas que emergiram da realidade da EJA, ou seja, de temas que os próprios professores(as) apresentavam para o grupo. A respeito dos “temas geradores”, Freire afirmava que “o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua *práxis*” (FREIRE, 1980, p. 32). Logo, os temas que esses professores(as) apresentaram foram temas geradores para nossos diálogos, pois emergiram da realidade deles(as), e isto implicou que se voltassem para a sua realidade de maneira reflexiva, construindo a processualidade em *práxis* pedagógica na EJA.

Por solicitação do grupo de professores(as) participantes da pesquisa, os encontros foram registrados através de um diário de campo pertencente à pesquisadora, para as anotações relevantes sobre os encontros; porém, este diário era acessível e aberto a todos(as) os(as) coautores(as) que quisessem consultá-lo. Zabalza (2004, p. 27) destaca que diários são documentos que guardam anotações e impressões sobre o que vai acontecendo durante o fato narrado. Para o autor, os diários guardam uma riqueza de informações que permitem aos leitores a reflexão e compreensão do contexto para o qual o diário foi escrito.

Em razão de terem participado de outros projetos e a forma de “coleta de dados” ter ocorrido através de gravações, entrevistas e a maneira de publicação de suas falas ter acontecido sem sua autorização, explicaram que não se sentiriam à vontade tendo suas narrativas gravadas mais uma vez. Desse modo, a proposta



sobre a construção do diário de campo foi explicada e o grupo aceitou e acreditou ser a melhor forma de os encontros serem registrados para análises posteriores.

Para a problematização e possível análise nas narrativas dos(as) professores(as)-coautores(as) da pesquisa, compreendeu-se que a metodologia da pesquisa inscreveu-se no âmbito hermenêutico. Ou seja, realizando a pesquisa buscamos “dialogar” com os(as) professores(as), escutá-los, interrogá-los e, com eles, interpretar as diferentes vivências sócio-histórico-culturais e os diferentes processos de escolarização e auto/trans/formação a partir da época, lugar, circunstâncias.

Segundo Henz (2003), trata-se de ler e interpretar os escritos e as falas a partir dos seus mundos e horizontes de compreensão, sem, contudo, dar as costas à realidade a partir da qual nós os interpretamos e significamos. As compreensões, muitas vezes, são buscadas nas entrelinhas, contextualizando e/ou dialetizando o que é dito com a realidade e os “silêncios” dos diferentes tempos de cada participante, possibilitando a interlocução com o nosso mundo e horizonte de compreensão. É o *arco hermenêutico* que, dialógica e historicamente, gera a fusão dos diferentes mundos e horizontes de compreensão, podendo fazer surgir algo inesperado. Herman corrobora:

A hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir de sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida [...] o problema fundamental da hermenêutica é a busca de sentido e a interpretação [...]. A interpretação ultrapassa o texto escrito e se refere a uma manifestação vital que afeta as relações dos homens entre si e com o mundo (2002, p. 15, 25).

Tomando como enfoque a perspectiva hermenêutica, e pelos seus aspectos eminentemente construtivos dialógicos e dialéticos, esta pesquisa constituiu-se como um processo de educação e (re)construção de conhecimento a partir da indagação auto-reflexiva, a qual prevê o envolvimento de todos os sujeitos em ações prospectivas, procurando “vê-los” e “ouvi-los” na sua complexa totalidade humana; os saberes e as ações se inter-relacionam, possibilitando a todos e todas depararem-se e assumirem-se como produtos e produtores da própria história. Utilizamos os encontros dialógico-reflexivos como instância epistemológica de (re)construção de saberes e conhecimentos com o grupo de professores(as)-coautores(as) na escola em que pesquisamos (HENZ, 2007).

Enfim, os encontros ocorreram uma vez por mês em uma escola municipal de Santa Maria/RS, com professores(as) que trabalham na modalidade EJA, sendo intercalados com leituras que subsidiavam os debates nos encontros subsequentes. Foram em média quinze (15) profissionais, incluindo a diretora e a coordenadora pedagógica, que optaram por participar das atividades nos encontros, que aconteceram na própria escola, embora nem sempre elas conseguissem “liberar-se” das atividades administrativas.

Os encontros ocorreram em “Círculo de Diálogos”, nos quais os professores(as) propunham os temas iniciais a serem estudados durante os encontros, porém, não existia uma rigorosidade no sentido de que o tema precisava ser “esgotado”; ao contrário, um tema estava interligado ao outro. Desse modo, os diálogos foram sendo construídos, não havendo uma pessoa “detentora da palavra”, mas um “fio condutor” construído por todos; isto fez com que cada um(a) tivesse liberdade de *dizer a sua palavra*, durante os encontros. Dessa forma, foram sendo construídos diálogos reflexivos e amorosos com esses(as) professores(as)-coautores(as), os quais não eram encerrados ao término do encontro, mas apenas interrompidos e retomados no encontro seguinte.

## **3CÍRCULO DE DIÁLOGOS: RETOMANDO, APROFUNDANDO E AINDA INICIANDO NOVOS DIÁLOGOS**

### **3.1 Políticas Públicas Educacionais e a Modalidade de Jovens e Adultos (EJA) - um breve resgate histórico**

Ao iniciarmos nossos encontros com o grupo de professores(as), começamos interrogando-os sobre suas lembranças em relação ao seu período escolar, o que proporcionou um diálogo bastante interessante. Após alguns momentos de silêncio, todos começaram a relatar experiências escolares que vivenciaram, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, relacionando com o período histórico e político que viveram na época, como:

*Me lembro até hoje, quando ouvíamos na escola Metamorfose Ambulante – do Raul. Nossa! Naquele período de ditadura estávamos rompendo barreiras, e se a diretora descobrisse, a punição era severa(Narrativa do(a) professor(a) G, no encontro de 09.08.2012).*

Ainda em relação a esse período da ditadura militar em nosso país,outro(a) colega que estudava em escola rural complementou:

*Vocês tinham sorte, minha escola era rural. Deus ó livre alguém falar ou perguntar alguma coisa sobre a ditadura, éramos totalmente proibidos(Narrativa do(a) professor(a) M, no encontro de 09.08.2012).*

Diante destes e outros comentários a respeito dos contextos históricos que passaram no período escolar, elencamos ser mais do que necessário antes de iniciarmos nossos diálogos acerca da modalidade EJA, descrevermos e refletirmos acerca do contexto histórico em que, ao longo dos tempos, esta modalidade de ensino foi e está se constituindo.

A história da educação no Brasil foi, e ainda é, a de um ensino excludente. Isso foi se confirmando ao longo dos anos da história educacional de nosso país, sendo a Constituição de 1934 um marco importante para o nosso sistema de educação.

Devido ao momento histórico da década de 1930, em que Getúlio Vargas, presidente do país, adotou uma política industrializante, substituindo a mão-de-obra

imigrante pela nacional, foi necessária a criação de um projeto de educação que atendesse à acelerada demanda causada pelo rápido ritmo de urbanização e industrialização que aquele momento histórico exigia: uma educação para todos. Desse modo, a Constituição de 1934, através do seu artigo 149, reconheceu pela primeira vez a educação como direito de todos e, ainda, em seu artigo 150, propôs o Plano Nacional da Educação, que previa ensino primário integral, o qual deveria ser extensivo aos adultos; assim, “pela primeira vez, a educação de adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular” (HADDAD; PIERRO, 2000).

Ainda devido à situação social e política pela qual o país passava, a Constituição de 1937 introduziu o Ensino Profissionalizante e a obrigatoriedade de as indústrias e sindicatos criarem escolas de aprendizagem, sendo essas de responsabilidade do Estado, em colaboração com as indústrias e sindicatos econômicos, com a intenção de “eliminar” seu caráter assistencialista em relação aos menos favorecidos, passando a ter também como público-alvo os filhos de operários e associados.

Durante o período de Estado Novo (1937-1945), as questões da educação entraram em “uma espécie de hibernação”, pois a Constituição de 1937 marca uma distinção entre o “trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas” (BELONI; WONSIK; PEREIRA, 2009).

O ensino ficou composto, neste período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial deu-se como preparatório para o ensino superior e passou a preocupar-se mais com a formação geral. Apesar dessa divisão do ensino secundário, entre clássico e científico, a predominância recaiu sobre o científico, reunindo cerca de 90% dos alunos do colegial. Nesse momento, o governo adotou o ensino profissional como sendo prioritário, com o objetivo de organizá-lo de acordo com o modelo fordista-taylorista de produção industrial.

Apesar dessa aparente importância dada ao ensino profissionalizante nesse período, faz-se necessário pontuar que, nas entrelinhas, ficou mais claro ainda o abismo existente entre os indivíduos com uma carreira educativa e os “indivíduos desfavorecidos”, para os quais se destinava uma educação voltada para a oferta de mão-de-obra. Sendo assim, o ensino continuou privilegiando as classes que detinham o poder econômico e político. Segundo Kuenzer,

[...] é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas, não pelos conteúdos que ensinam, acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico profissionalizantes, “interessados”, mas pela sua função, a de preparar diferentemente intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, enquanto dirigentes ou enquanto trabalhadores (2002, p. 38).

Dessa maneira, o caráter democrático da educação acabou por perder seu sentido, pois uma educação igual não foi ofertada para todos; ou seja, ocorreu o reforço do processo da segregação e da exclusão social através do ensino escolar. Enquanto uns eram preparados para seguir os seus estudos no ensino superior e fazer parte da elite brasileira (intelectuais e dirigentes), outros recebiam um ensino técnico-profissionalizante para se encaminharem ao mercado de trabalho e comporem a classe operária do país.

No período de Estado Novo, ocorreram alguns acontecimentos que permearam a educação de jovens e adultos no Brasil, que são relevantes de serem pontuados, como: em 1947, a “I Campanha de Educação de Adolescentes de Adultos (CEAA)” e, em 1958, o “II Congresso Nacional de Educação de Adultos (CEAA)”. Porém, ambas as ações tiveram pouco tempo e quase nada foi realizado.

Em nosso país, por um longo período, houve ações ineficazes sobre a educação. Cabe ressaltar que, durante o Período Colonial, o Império e a República inexistiram políticas para a educação. No período de 1940, devido ao contexto social, político, econômico que ocorria, surgiu a necessidade de maiores atribuições e responsabilidades por parte do Estado sobre a educação, sem contar a imensa necessidade em todo o território brasileiro precisar de mão-de-obra qualificada, pois “a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida”(HADDAD; PIERRO, 2000).

No final da década de 50 e início da década de 60, ocorreram fortes embates sobre a educação e, desse modo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser ponto de discórdia de natureza política, social, cultural e pedagógica, pois crescia a compreensão da educação como forma de emancipação dos sujeitos.

Reiterando essa nova compreensão, surgiu, em 1960, através do “Movimento de Cultura Popular do Serviço de Extensão Cultural pela Universidade do Ceará”, um grupo de pessoas que, com Paulo Freire, passou a trabalhar a educação a partir da realidade da vida das pessoas, com o intuito de emancipar os sujeitos, conscientizá-los sobre sua situação, até então de inferioridade e impossibilidade de participar ativamente da vida social, política e econômica da sociedade brasileira, em

razão de não saberem ler e escrever. Mais do que “seres para si” eram “seres para os outros” (FREIRE, 2011).

Proferindo a educação a favor da transformação social, em 1961, surgiu a campanha, em Natal/RN, “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. Essa campanha possibilitou, em toda aquela região do país, não apenas discursos sobre a educação, mas ações concretas de implementação na educação, considerando os problemas da população.

Para a realização da campanha, utilizou-se o sistema de alfabetização “Método Paulo Freire”, que tinha como base a compreensão da “leitura de mundo”, para, a partir e juntamente com esta, aprender a “leitura da palavra”, ou seja, essa era a essência da alfabetização para Freire (FEITOSA, 2008, p. 16).

Desse modo, era proposto aos educandos um processo de ensino permeado pela “Leitura do Mundo e Leitura da Palavra (FREIRE, 2011)”, que procurava provocar nos sujeitos curiosidade, criatividade, criticidade, para assim poderem problematizar a realidade a qual pertenciam, bem como as desigualdades com as quais sofriam.

Tendo em vista as necessidades dos educandos, a alfabetização na vida social, política, cultural e escolar de um educando era de extrema relevância, para sua condição, não apenas como estudante, mas também como cidadão. Neste sentido, ressaltamos que a alfabetização tratava de algo importante na vida de uma pessoa, pois era a partir dessa perspectiva que o educando construiria um olhar crítico em relação ao mundo ao qual pertencia e, inclusive, percebia sua participação no contexto social e escolar. Conforme afirmava Freire,

[...] a alfabetização visa a prover as crianças oriundas da classe trabalhadora e de minorias com habilidades de leitura e escrita que os tornem funcionais e críticos dentro do ambiente escolar. Desta perspectiva, a alfabetização, mais do que nunca, está ligada a uma teoria do déficit de aprendizagem. A acusação é de que as escolas distribuem desigualmente determinadas habilidades e formas de conhecimento de modo a beneficiar os alunos de classe média em prejuízo dos de classe trabalhadora ou de minorias (2011, p. 39-40).

Assim, destacava-se que tanto trabalhadores, quanto seus filhos possuíam uma grande dificuldade de conseguirem uma educação que lhes proporcionasse condições de serem sujeitos críticos, reflexivos diante do mundo do trabalho e do mundo da escola.

Entre os sujeitos de “melhores condições” e os de “menores condições” (oprimidos em sua maior parte) acontecia uma grande distinção sobre como ocorria o processo de alfabetização nas instituições de ensino. Sabe-se que as condições, humanas, matérias, metodologias eram “diferenciadas”, e assim os oprimidos acabavam por serem percebidos como sujeitos “asujeitados (Freire)”

Para Freire, a linguagem e o poder estão inextricavelmente entrelaçados e proporcionam uma dimensão fundamental da ação humana e da transformação social. A linguagem, como a define Freire, tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. A linguagem é o “verdadeiro recheio” da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade (GIROUX, 2011, p. 45).

Como afirmava Giroux na citação acima, podemos verificar o quão necessário era a valorização “das culturas”, no contexto de ensino, pois tanto a linguagem como o poder estavam imbricados para que pudessem ocorrer transformações na sociedade.

A escola deveria utilizar e aproveitar estas contribuições que os estudantes trouxessem para o ambiente escolar, a partir destas características que possuíam, tornar a escola em um espaço-tempo harmonioso,

[...] As escolas devem ser vistas em seus contextos históricos e relacionais. Como instituições, apresentam posições contraditórias dentro da cultura mais ampla e representam, também um terreno de combate complexo relativo ao que significa ser alfabetizado e empowered<sup>2</sup> de modo tal que permite que professores e alunos pensem e ajam de maneira condizente com os imperativos e a realidade de uma democracia radical (FREIRE, 2011, p. 56).

Para que acontecesse uma educação democrática, esta deveria basear-se na realidade dos(as) educandos(as), partindo de suas vivências, que os(as) constituíam como sujeitos, valorizando o que já saibam antes de inserirem-se em um ambiente escolar, pois antes de fazerem a leitura da palavra eles já realizavam a leitura do mundo.

Não se pode negar que antes de o educando frequentar um contexto escolar, já trazia consigo uma bagagem cultural, diferenças entre os estudantes que lhes

---

<sup>2</sup> O verbo toempower tem um significado muito rico: 1. Dar poder a; 2. Ativar a potencialidade criativa; 3. Desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; 4. Dinamizar a potencialidade do sujeito. Por isso, preferimos manter essa palavra no original, bem como suas derivadas empowerment( subs.), empowering ( ger.), disempower ( Antôn.)etc. (GIROUX, 2011, p. 34).

fazia possuir sua identidade pessoal e social, ainda que não consciente deste condicionamento sócio-histórico-cultural.

O que está em jogo aqui é a noção de alfabetização que estabelece relações de poder e de conhecimento não apenas a o que os(as) professores(as) ensinam, mas também aos significados produtivos que os alunos, com todas as suas diferenças culturais e sociais, trazem para as salas de aula como parte da produção de conhecimento e da construção de identidades pessoais e sociais (FREIRE, 2011, p.60-61).

Neste sentido, o autor vem reafirmar a importância de valorizar as palavras geradoras, que fazem parte do contexto dos estudantes, como as palavras que faziam parte do contexto dos jovens e adultos trabalhadores daquela região do país, como, “TIJOLO”, por exemplo. Desse modo, poderias desenvolver uma prática pedagógica que ia ao encontro dos interesses de seus educandos(as), proporcionando assim um aprendizado significativo para os(as) estudantes. Desse modo, Freire (2011) colocava em evidência que “[...] Por um lado, os alunos devem alfabetizar-se quanto às próprias histórias, a experiências e à cultura de seu meio ambiente imediato” (2011, p.79).

Assim, o educando deveria alfabetizar-se com as palavras que pertenciam ao seu contexto. Isso favoreceria para que a compreensão e a assimilação do que estava aprendendo pudesse ser relacionado com suas vivências. Portanto, ao estar alfabetizando um(a) jovem ou adulto(a), devemos ter a compreensão de que este(a) traz a(s) sua(s) leitura(s) do(s) mundo(s), contribuindo, assim, para uma melhor compreensão do que está sendo tratado e proposto como “leitura da palavra”. Nessa perspectiva,

Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo (FREIRE, 2011, p.83).

Um aspecto que não contribuía para o processo de alfabetização dos(as) educandos(as) era desconsiderar, além de sua “bagagem cultural” como já foi citado, sua linguagem, pois no momento em que ele(a) estivesse passando pelo processo de alfabetização com a “linguagem dominante”, ou seja, se o(a) estudante falasse ou se expressasse, diferente do padrão, do determinado, ocorria que ele(a) era “obrigado(a)” a ser alfabetizado(a) em uma linguagem que está impregnada e instituída pela elite, carregada de uma ideologia que não vinha ao encontro das



necessidades e interesses das classes trabalhadores. Para ratificar o que foi exposto,

[...] Qualquer projeto de alfabetização para essas populações teria, necessariamente, de passar pela leitura da palavra em suas línguas nativas. Essa alfabetização não pode exigir que a leitura da palavra seja feita na língua os colonizadores (FREIRE, 2011, p. 93).

Percebemos, pois, que a atitude de educadores(as) conduzirem o processo de alfabetização seguindo ou “obedecendo” uma linguagem padrão acabava por distanciar aos alunos(as) de sua linguagem; e assim forçava-os a abandonar aquela linguagem que possuíam, o que ocasionava uma total ruptura dos(as) educandos(as) com suas referências culturais, sociais e históricas. Tal postura desfavorecia o momento do processo de ensino e aprendizagem, pois o diálogo que teria que ser algo construtivo, através de uma troca entre educando(a)-educador(a), educando(a)-educando(a), transformava-se em um diálogo dominante por parte do(a) professor(a).

Ou seja, ele(a) iria impor a “verdade” ou o “saber absoluto”, o que era para os(as) educandos(as) um processo sem significado nenhum, nem para a sua vida escolar, nem para a sua vida no mundo fora da escola. Isto porque os(as) mesmos(as) não compreendiam o “porquê” e o “para que” do seu processo de alfabetização; desse modo tornavam-se sujeitos alienados sobre sua condição no mundo. Ao pensar e praticar uma educação na perspectiva emancipatória e libertadora,

[...] Em vez de reforçar as repetições puramente mecânicas de frases e de listas de fatos ou acontecimentos, os educadores deveriam estimular os alunos a duvidar. As escolas não deveriam jamais impor certezas absolutas aos alunos. Deveriam estimular a certeza de nunca estar certo o bastante, método essencial para a pedagogia crítica [...] (FREIRE, 2011, p.94).

Com base na citação acima, o autor confirmava que o fato de alfabetizar um(a) educando(a) com uma linguagem e de uma “forma mecânica”, bancária, torna-o(a) simples receptor(a) de conhecimentos, o que não contribuía com seu aprendizado em nenhum momento; assim não agia, nem pensava de maneira crítica, criativa, autônoma, e muito menos se dava conta ou se indignavam com as situações de dominação e opressão em que se encontravam.

Diante disso, o que se sugeria é que era necessário uma mudança no processo de alfabetização para que a “Educação Bancária”, que Freire tanto

descrevia e criticava em seus estudos, parasse de perpetuar-se no ensino das escolas. Freire ainda destacava que,

Na América Latina, encontram-se inúmeras pessoas que são analfabetas por estarem socialmente impedidas de frequentar a escola. E há outra grande população de analfabetos que foram à escola [...] Além disso, devemos considerar se os analfabetos estiveram na escola esta não produziu efeito algum sobre eles a ponto de permanecerem analfabetos (aparentemente não produziu efeito, mas, na verdade, produziu) e se abandonaram a escola ou foram abandonados por ela (FREIRE, 2011, p. 139-140).

As pessoas não alfabetizadas eram vistas, rotuladas, de certa forma, como “incapazes”, não possuindo liberdade para que pudessem agir no e com o mundo de maneira criativa, crítica. Isto, porém, era um fato extremamente contraditório, porque independentemente de serem pessoas alfabetizadas ou não, elas interagem com o mundo, nem que fosse ao menos através do trabalho que executavam.

Poderia não ser o trabalho que escolhiam, mas o que lhes era imposto, porém de um modo ou outro interferiam na sociedade, nem que fosse apenas através do lucro que geraram para seus patrões, os opressores. Enquanto isso, os oprimidos, em sua maioria devido à condição de “não alfabetizados”, eram submetidos a práticas que lhes impediam de viver de maneira digna e humana.

Diante da difícil realidade em que os “não alfabetizados” se encontravam, na escola, se o(a) educador(a) não possuísse práticas pedagógicas humanizadoras, cidadãs, não valorizasse os saberes de seus(suas) educandos(as), tornando-os(as) participantes da escola, os(as) mesmos(as) acabam abandonando a instituição de ensino.

Enfim, quando isto ocorria, acontecia a evasão escolar, pois os(as) educandos(as) não viam o porquê de estarem frequentando a escola, pois as práticas desumanas, que sofriam fora dela, eram legitimadas dentro dela; seus saberes ignorados na sociedade, também eram ignorados diante dos do “currículo escolar”. Ou seja,

O currículo, no sentido mais amplo, implica não apenas o conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, os horários, a disciplina e as tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas. Há, pois, nesse currículo, uma qualidade oculta e que gradativamente fomenta a rebeldia por parte das crianças e adolescentes. Sua rebeldia é uma reação aos elementos agressivos do currículo que atuam contra os alunos e seus interesses (FREIRE, 2011, p. 140-141).

Desse modo, o “olhar” sobre esses(as) oprimidos(as) necessitava ser diferenciado, pois, a escola podia ser um lugar de troca, bastava que os(as) educadores(as) aproveitassem as oportunidades construídas com seus educandos(as).

Assim, os(as) profissionais de educação deviam estar inseridos(as) na sociedade, para poderem, dessa forma, construir com os(as) educandos(as) caminhos para um aprendizado significativo permeado pelo diálogo-problematizador. Nas palavras de Freire,

Os educadores devem desenvolver estruturas pedagógicas radicais que propiciem aos alunos a oportunidade de utilizar sua própria realidade como base para alfabetização. Isso inclui, evidentemente, a língua que trazem consigo para a sala de aula (FREIRE, 2011, p. 184-185).

Neste sentido, fazer o uso das contribuições que os(as) estudantes traziam em sua bagagem cultural para dentro da sala de aula, incluindo sua “linguagem própria”, podia favorecer ao andamento das aulas, com grandes trabalhos e trocas de saberes, pois cabia ao(a) educador(a) aproveitar essas grandezas para que os(as) educandos(as) construíssem saberes a partir da leitura do mundo no qual e com o qual se constituíam como homens e mulheres.

Finalmente, esses educadores têm que inventar e criar métodos com os quais utilizem ao máximo o espaço limitado de mudança possível que têm a seu dispor. Precisam utilizar o universo cultural de seus alunos como ponto de partida, fazendo com que eles sejam capazes de reconhecer-se como possuidores de uma identidade cultural específica e importante (FREIRE, 2011, p. 149).

O(a) educador(a) em seu trabalho devia sempre estar atento à concretude da realidade dos(as) estudantes, visto que sua prática pedagógica precisava ser significativa, pois independente de tratar-se de alfabetização de crianças, jovens ou adultos(as), precisava despender de dedicação e comprometimento, uma vez que ele(a) construía-se junto com seus(suas) estudantes, no momento que soubesse utilizar os saberes que observava perante as situações que encontrava em seus cotidianos.

A alfabetização na vida de uma pessoa era compreendida como um processo em que o(a) educador(a) “lapidava” “a leitura de mundo” de seus estudantes, ou seja, na verdade os(as) estudantes ainda “não alfabetizados(as)” já estavam alfabetizados(as), pois estavam “letrados” pela vida, pelo mundo do qual faziam

parte. Cabia aos(as) educadores(as) apenas fazer com que esses sujeitos percebessem os saberes que este já possuíam e relacioná-los com os conhecimentos historicamente sistematizados pelas ciências. A esse respeito Freire explicava que

O tipo de pedagogia crítica que aqui se propõe preocupa-se fundamentalmente com a experiência do aluno; ela tem como ponto de partida os problemas e as necessidades dos próprios alunos. Isso propõe tanto a confirmação quanto a legitimação do conhecimento e da experiência por meio dos quais os alunos dão sentido às próprias vidas. Mais evidente ainda, isso significa substituir o discurso autoritário da imposição e da aula por uma voz capaz de falar nos próprios termos de cada um, uma voz capaz de escutar, recontar e desafiar as bases mesmas do conhecimento e do poder (FREIRE, 2011, p. 65-66).

Sendo assim, cabia aos profissionais da educação “utilizar” as experiências dos(as) educandos(as), tendo sempre em vista as necessidades que eles(as) apresentavam. Ouvindo-os(as) e “dando voz” a eles(as), para que pudessem expressar-se, e, assim, (re)construir com eles(as) suas leitura(s) de mundo(s), ou seja, a alfabetização enquanto “leitura de mundo e leitura da palavra”.

Para ratificar sua compreensão sobre o processo de alfabetização, como “leitura de mundo precedendo a leitura da palavra”, Freire, em sua obra “Educação como Prática da Liberdade (1983)”, apresentou as cinco fases de como estava organizado seu trabalho com a alfabetização:

1ª Fase: Levantamento do universo vocabular do grupo com que se trabalhava. Esta fase tratava de um momento mais informal entre o(a) educador(a) e os(as) educandos(as), pois era o momento de levantamento das palavras, vocábulos, falares típicos, enfim a linguagem mais relevante e presente no contexto do povo.

2ª Fase: Escolha das palavras geradoras, selecionadas do universo vocabular pesquisado levando em consideração: a) riqueza fonêmica; b) dificuldades fonéticas; c) teor pragmático das palavras.

3ª Fase: Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem vai se trabalhar. Tratava-se de situações problemas, que eram codificadas, com elementos que eram decodificados com a colaboração do(a) coordenador(a) do grupo.

4ª Fase: Elaboração de fichas-roteiros que auxiliavam os(as) coordenadores(as) de debate no seu trabalho. As fichas deveriam ser meros subsídios para os(as) coordenadores(as), jamais uma prescrição.

5ª Fase: Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. Fase de elaboração dos materiais em slides, cartazes (FREIRE, 1983, p. 111-115).

Compreendendo que a realidade do povo era considerada como ponto de partida e de chegada nesta aprendizagem epistemológica e político-pedagógica, problematizando-a, os(as) educandos(as) não “aprendiam” apenas os significados das palavras, mas o sentido sócio-político e ideológico das palavras em seu contexto. Desse modo compreendiam, através da leitura de mundo, como ir aprendendo a ler palavras e seus significados no e com o mundo. Assim, a alfabetização consistia em aprender a ler palavras e concomitantemente ler criticamente o mundo e a realidade em que os(as) alfabetizados(as) viviam ou tentavam sobreviver.

Pouco a pouco iam conseguindo “desvelar” as relações sociais, políticas, econômicas e culturais que lhes oprimiam; pelo diálogo problematizador, e, com as palavras geradoras, refletiam e tomavam consciência das situações de opressão, mas também aprendiam que poderiam transformar esta realidade. Dessa forma, a alfabetização era “aprender a dizer a sua palavra” (FIORI, 2011), para, com ela, pronunciar e transformar a sociedade e a si mesmos(as); pela ação-reflexão-ação, chegava-se à conscientização, que implicava compromisso com a ação transformadora e libertadora.

Porém, o Golpe Militar de 1964 interrompeu trabalho de mobilização sobre a educação que estava iniciando. E assim ocorreu a desaceleração da escola pública, que passou a ter espaço somente onde a iniciativa particular não tivesse interesse ou condições para se manter.

Então, em 15 de dezembro de 1967, foi criada a Lei nº 5.379, que implementava uma fundação com o objetivo de atender os marginalizados, ou seja, os(as) que estavam à margem da sociedade por não serem alfabetizados(as) e, ainda, preparava uma força de trabalho alfabetizada. Foi o denominado “Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)”.

No ano de 1971, o Congresso promulgou a lei 5.692, que instituiu o Ensino Supletivo. Em seu Capítulo IV, trouxe “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (BRASIL, 1971), para cumprir com sua

função. Em 1972, o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: suplência, suprimimento, aprendizagem e qualificação.

O Artigo 24, do Capítulo IV, da lei 5.692, estabeleceu a finalidade do Ensino Supletivo como: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tinham seguido ou concluído em idade própria”. Assim, “essa foi a alternativa encontrada pelo Sistema Educacional para oportunizar educação aos oprimidos do sistema” (HADDAD; PIERRO, 2000).

Essa compreensão de educação fez com que se solidificasse a “cultura do aligeiramento”, a cultura da “certificação rápida”. Desse modo, as reflexões e proposições de Paulo Freire e suas perspectivas sobre educação foram desconsideradas do processo de escolarização de jovens e adultos(as), que, ao invés de realizarem “exames de madureza”, passaram a realizar “exames supletivos” sobre palavras e conteúdos que nada diziam para as suas vidas, pois eram oriundas de outros mundos que não os seus.

No âmbito federal, em 1979, foi criado o “Departamento de Ensino Supletivo do MEC (DESU)”, que, depois, transformou-se em “Subsecretaria do Ensino Supletivo (SESU)”, subordinado à “Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau (SEPS)”.

Já no âmbito estadual, o Ensino Supletivo firmou-se através das “Secretarias Estaduais de Educação”, que criaram os “Centros de Estudos Supletivos (CES)”. Enquanto isso, os municípios desenvolviam programas de alfabetização e raramente tinham programas próprios de educação de adultos(as); por meados de 1980, ficaram responsáveis pelo MOBRAL, até que o mesmo foi extinto e foi criada a “Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar” (HADDAD; PIERRO, 2000).

Com a Constituição de 1988, no Artigo 205, é reconhecido que “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, seria promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)”. “É então, a primeira vez que a Constituição atribui à educação o papel de instrumento qualificador para o trabalho e para o exercício da cidadania” (HADDAD; PIERRO, 2000).

Em 1993, o governo federal deu início a um novo plano de políticas educacionais. Porém, é importante destacar que o contexto histórico em que ocorriam essas medidas políticas na educação estava envolto com os planos

econômicos daquele período, ou seja, estava havendo uma abertura econômica mundial, privatizações em todos os âmbitos em nosso país.

Essas ações tiveram início no Governo do Presidente Fernando Collor de Mello, porém continuaram durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002). Assim, essas ações – que foram articuladas e implementadas na educação, dentre elas a LDB nº 9394/96 – provêm dos financiamentos internacionais como FMI, UNESCO. Desse modo, a educação passou a pertencer à esfera do mercado e, portanto, a ser orientada pelas políticas neoliberais, cujos marcos regulatórios e normatizações se alinhavam com os interesses mercadológicos e políticos da sociedade capitalista neoliberal globalizada.

Uma das medidas geradas por essa organização foi transferir para as empresas privadas os gastos e responsabilidades do Estado. Assim, “uma grande parte das medidas preconizadas pelo FMI para os países que se preparam para um crescimento econômico “sadio” consistem em reduzir o volume do déficit público e transferir o controle dos recursos nacionais do Estado para o setor privado” (CARNOY, 2002). Com isso, é possível dizer que o Estado Brasileiro caminhava a passos largos em direção à privatização do ensino, sendo esta a etapa final do processo de sucateamento do sistema educacional brasileiro.

Então, em seu governo (1995 – 2002), o presidente Fernando Henrique Cardoso, diante de todo o cenário mundial que estava ocorrendo, promulgou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, em 20 de dezembro de 1996. Além de dar uma nova redação ao Artigo 208<sup>3</sup> da Carta Magna de 1988, que mantinha a educação pública de jovens e adultos sendo oferecida obrigatoriamente pelo poder público, criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização para o Magistério (FUNDEF). O FUNDEF determinava que “estados e municípios devam implementar seu plano de carreira para o magistério e, assim, aplicar não menos que 60% dos recursos do Fundo na remuneração dos docentes (...)”. Sendo essa a distribuição determinada pelo FUNDEF, ocorreu que os Municípios ficaram responsáveis pelos recursos do Ensino Fundamental e os Estados pelos do Ensino

---

<sup>3</sup> Art. 208 / CF – O poder do estado com a Educação será efetivado mediante de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada (redação dada pela EC n.14/96) (...) (BRASIL,1988).

Médio; e assim, mais uma vez, a EJA ficou descoberta, tendo que enfrentar mais esse desafio em sua trajetória.

Mas, com a nova LDB 9.394/96, a EJA passou a ser uma modalidade da educação, reconhecida como direito público no ensino. A LDB, em seu Capítulo II, da Educação Básica, tem uma seção dedicada à Educação de Jovens e Adultos, representada nos artigos 37 e 38<sup>4</sup>, que ratificam o direito dos(as) jovens e adultos(as) trabalhadores(as) ao ensino básico, adequado o estudo às condições peculiares dos(as) estudantes, e o dever público em oferecê-lo gratuitamente (...).

Em relação à formação de professores(as) para atuar nessa modalidade, em 2000, foi promulgado o Parecer CEB 11/2000 que, em seu item VIII, apresenta a garantia da formação do docente para a EJA, através da seguinte expressão: “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino (BRASIL, 2000, p. 56)”. Contudo, o que infelizmente ainda se vivencia é uma formação docente muito distante da que está prevista neste Parecer.

O Parecer ainda destaca que além da formação pedagógica voltada para trabalhar com esta modalidade, considerando todas suas especificidades e dos(as) estudantes, existe a necessidade da empatia, para que através dela seja possível construir relações interpessoais, que passarão por todo o processo de ensino e aprendizagem dos(as) jovens e adultos(as) desta modalidade.

Segundo o que está descrito no Parecer 11/2000,

---

<sup>4</sup> Art. 37 / CF. A educação de jovens e adultos será 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.

§3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

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 mediante exames (BRASIL, 1996).



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, 2000, p. 56).

Desse modo, podemos afirmar que o trabalho docente não se restringe apenas aos “conhecimentos científicos”, ou ainda a “relações formais de tratamento” entre educando(a) e educador(a), pois é marcado também por outros elementos que constituem a docência. O envolvimento, a mediação no processo de ensino aprendizagem entre os sujeitos é algo inerente ao trabalho pedagógico, pois “professores constituem-se e identificam-se como tais a partir de suas relações com seus alunos. E estes, de igual forma” (TEIXEIRA, 1996, p. 187). Nessas relações, há um envolvimento humano, marcado por trocas, conflitos, diálogos, negociações, afetos e comprometimentos.

Desse modo, acreditamos que a perspectiva em que ensinar e aprender estão intrinsecamente articulados com uma relação de reciprocidade, de diálogo entre os(as) estudantes e os(as) educadores, uma vez que:

Toda relação consigo é também relação com o outro, e toda relação com o outro é também relação consigo próprio. Há aí um princípio essencial para a construção de uma sociologia do sujeito: é porque cada um leva em si o fantasma do outro e porque, inversamente, as relações sociais geram efeitos sobre os sujeitos que é possível uma sociologia do sujeito. Aí, também, um princípio fundamental para compreender-se a experiência escolar e para analisar-se a relação com o saber: a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber (CHARLOT, 2000, p. 47).

Diante do exposto, acreditamos que o trabalho docente, a necessidade de propiciar espaços-tempos de acolhimento, a reciprocidade para o processo ensino-aprendizagem de jovens e adultos(as) se constitui em encontros e processos recíprocos de gente educando gente, sempre com atenção especial à realidade sócio-histórico-cultural que cada um(a) traz consigo para a sala de aula.

Enfim, além dos objetivos propostos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), há ainda outros tantos desafios a serem superados, como a construção de ações pedagógicas e políticas que consigam transformar essa modalidade, de modo que ela possa proporcionar uma educação legítima e significativa aos(as) jovens e adolescentes trabalhadores(as) de nosso país e a todos(as) os(as) demais envolvidos(as) com essa modalidade de ensino.

Notamos que a história da Educação de Jovens e Adultos, por grandes períodos esteve apenas como “pano de fundo” em relação às ações do Estado sobre a educação. Mastambém o que se ratifica é como as políticas públicas foram e ainda são planejadas, organizadas de modo desarticulado com a realidade da modalidade, acabando por não atender às reais necessidades de melhoria na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Constatamos que, diante das emergências que essa modalidade exige do nosso sistema de ensino, o Parecer 11/2000, de Carlos Roberto Jamil Cury, quefoi homologado em 2000, trata-se de uma política importante para a modalidade, porém que demorou a ser elaborada diante das necessidades da modalidade.E isto infelizmente ratifica o descaso histórico com a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Entre as novas configurações que a modalidade sofreu, algumasdestacaram-se com ênfase nos encontros do “Círculo de Diálogos” com os(as) professores(as) da escola pesquisada, como a fragilidade na formação de professores(as) para a EJA ea juvenilizaçãoda população que frequenta a Educação de Jovens e Adultos.Trata-se de um aspecto que cada dia está mais presente na modalidade, e, sendo assim, tornou-se relevante, nesta escrita, debruçarmo-nos sobre este fenômeno da EJA e tão emergente na escola pesquisada.

### **3.2 Diálogos sobre os(as) estudantes cada vez mais jovens na modalidade EJA**

A modalidade EJA, voltada para jovens e adultos(as) que por um tempo estiveram fora da escola, foi composta por um longo período por adultos(as), em sua maioria. Porém,segundo pesquisas, a partir dos anos 90 esta modalidade está cada vez mais apresentando uma população de jovens em número relevante, fenômeno que também foi destacado pelos(as) profissionais que trabalham com a modalidade de ensino, como ratifica um(a) professor(a) da escola pesquisada:

*Há algum tempo víamos que aqui nas salas de aula, havia mais ou menos o mesmo número de jovens e adultos. De alguns anos para cá o número de jovens tem sido muito superior. E na nossa escola isto é fácil de constatar, pois são os que não “dão certo” no diurno que vem para a noite, e a EJA,*

*fica assim, lotada de adolescentes de 15 (quinze), 16 (dezesesseis) anos(Narrativa do(a) professor(a) M, no encontro de 27.09.2012).*

Alguns aspectos narrados pela professora fazem parte do atual perfil do(a) adolescente que procura a EJA e passou a frequentá-los últimos tempos. Trata-se de um(a) adolescente desmotivado(a), desencantado(a) pela escola, que possui um histórico escolar de dois ou três anos de repetência; fato que em sua vida não marca apenas seu histórico escolar, mas o(a) acompanha em muitos outros aspectos e dimensões da sua vida como um todo.

Ainda há os casos, como no relatado pela professora, dos(as) estudantes que não conseguem “adaptar-se” ao ensino regular diurno e, então, são “convidados” a ir para EJA.

Porém, este tipo de ação não basta. Existe a necessidade de problematizar-se sobre quais são os fatores que fizeram/fazem com que este(a) estudante não consiga ficar no ensino regular; será pela idade avançada que não corresponde à série em que ele(a) está? Ou, ainda, será por alguma dificuldade de aprendizagem que o(a) mesmo(a) apresenta? Que tipo de desmotivação esse(a) jovem possui ou sofre na escola, que o(a) faz abandonar o ensino regular? Enfim, esses, entre tantos outros questionamentos, precisam fazer-se presentes na *práxis* pedagógica dos(as) educadores(as) desta modalidade (e também entre aqueles/as que atuam nas classes do ensino regular), pois o número de jovens vem aumentando cada vez mais na modalidade EJA.

Em relação a estes questionamentos um(a) professor(a), em um dos encontros, relatou que:

*O aluno N, nas aulas do ensino regular não produzia nada em minhas aulas, pouco falava, quase nada interagia, mesmo que insistisse em conversar com ele. Agora que ele veio para cá, minha nossa, ele deu um salto; vocês viram na exposição dos trabalhos, ele é um artista. Agora ele conversa comigo, pergunta toda hora, acho que ele ficava acanhado no meio dos outros, pois ele era o mais velho, tinha dificuldades que os outros não tinham; nessa turma ele parece estar mais à vontade, mais seguro(Narrativa do(a) professor(a) N, no encontro de 08.08.2012).*

Percebemos que alguns apontamentos que fazem parte da caracterização desses(as) jovens são notados no depoimento da professora, pois atualmente a EJA é composta por este tipo de adolescentes que se sentem deslocados(as) no ensino regular, seja em razão de ter mais idade que os(as) outros(as), ou ainda por não

demonstrar interesse pelo conteúdo; enfim, não se sentem pertencendo àquele universo em que estão inseridos(as).

Há, ainda, os(as) alunos(as) que passam pelas seguintes situações: apresentam um número grande de repetências, devido ao elevado número de faltas que apresentam em razão da necessidade de terem que trabalhar para poder garantir a sua sobrevivência e de sua família. Desse modo, durante o dia, trabalham em empregos informais (em sua grande maioria de baixa remuneração), o que acaba por obrigá-los(as) a abandonar a escola regular e ir para a noite, na modalidade EJA.

Entre os desafios enfrentados, atualmente, pelos(as) jovens pertencentes à EJA, ainda existem os casos das adolescentes que ficam grávidas, característica muito presente na escola pesquisada. Em razão desta situação estas alunas que eram do diurno passam para o noturno e vão para a EJA, pois encontram diante de um desafio que lhes exige que terminem o quanto antes os estudos, pois assim que passarem seus meses de gestação terão mais uma vida sob sua responsabilidade. Sendo assim, precisam conseguir um emprego durante o dia para poder garantir o seu sustento e o de seu filho.

Isto é ratificado também através de depoimentos da autora Brunel (2004), com jovens adolescentes que precisaram passar a frequentar a EJA,

- Eu escolhi a Eja pela rapidez, porque eu parei de estudar em função de casamento, gravidez (Alicia, 21 anos).
- Optei pela Eja, porque fui reprovada três vezes no segundo grau, a última foi no ano da minha gravidez (Luiza, 19 anos) (BRUNEL, 2004, p. 52 – 53).

As jovens dos depoimentos do livro da autora, assim como as jovens da escola pesquisada, acabam abandonando a escola e quando têm a idade mínima optam por ir para a EJA. Muitas afirmam, segundo os(as) professores(as) da escola pesquisada, que no noturno encontram outras jovens como elas, que estão passando ou já passaram pela mesma situação; ou seja, em muitos casos, as circunstâncias da vida e a necessidade de sobrevivência forçam-nas a irem para a EJA.

E sendo essas algumas estudantes que fazem parte desta modalidade cabe aos(às) professores(as), segundo Freire, entenderem alguns desafios para as suas *práxis* educativas, dentre elas:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o(a) professor(a) ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de amar (1998, p. 26).

Para isto é necessário mais do que o “conhecimento científico”, como afirmou um(a) professor(a) da escola pesquisada,

*Estava eu dando meu conteúdo quando de repente as alunas começaram a me questionar sobre DST's. Em um primeiro momento fiquei meio assim, mas segui a conversa com elas, de repente estávamos falando sobre a importância do pré-natal na gravidez. A aluna P, no final da aula me agradeceu, porque falou que agora estava mais calma... eu havia esclarecido as dúvidas delas (Narrativa do(a) professor(a) C, no encontro de 10.10.2012).*

Notamos, através da narrativa deste professor, que fez a declaração bastante espantado, a sensibilidade que ele precisou ter naquele momento da aula. Mesmo não seguindo os “conteúdos formais”, fez com que conseguisse envolver a turma na aula, e ainda construir, a partir de questionamentos dos(as) estudantes, conhecimentos para suas vidas.

Sobre isto, Freire ratifica a respeito da função da escola na vida dos(as) estudantes, na perspectiva de ser um lugar de troca entre os sujeitos que a constituem: professor(a)-estudante, estudante-professor(a), estudante-estudante. Um espaço em que os conhecimentos da e para a vida façam parte da construção do saber, em que o respeito pelo(a) outro(a) seja legitimado, através da escuta sensível, do olhar compreensível, do interesse pelo contexto sócio-histórico-político do qual fazem parte estes sujeitos; esta é a função da escola, de um modo especial para os(as) jovens e adultos(as) que a ela retornam na EJA.

Na EJA, isso é mais do que necessário, pois se trata de sujeitos que já não pertencem à infância, porém biologicamente ainda não são considerados(as) plenamente adultos(as). Mas, a vida já lhes impõe responsabilidades de “gente grande”, para eles(as) próprios(as) e, muitas vezes, ainda há outros(as) que já dependem deles(as). Logo, a escola não se torna um espaço-tempo para ser “alguém um dia na vida”, e sim um espaço-tempo para ser “alguém agora, hoje”.

Sobre isso, Abramo (2005) ressalta que o termo “juventude” pode ser abordado de diferentes maneiras. O fato é que a juventude precisa ser considerada como um período de diferentes transformações sociais, biológicas, psicológicas,

culturais e políticas dos indivíduos de uma determinada faixa etária; mas a forma de lidar, interpretar esses sujeitos difere no interior de cada grupo social. Por isso, autores como Abramo (2005), Dayrell (2005) afirmam a necessidade de utilizar-se o termo “juventudes”, devido à complexidade desta categoria, tão heterogênea em nossa sociedade, o que também faz parte da EJA. Na escola pesquisada os(as) professores(as) conseguem identificar as especificidades de diferentes grupos de origens dos estudantes da EJA: trabalhadores da construção civil, recicladores de lixo, biscateiros, jovens cumprindo medidas sócio-educativas, membros de gangues e ligados ao narcotráfico, mães solteiras, domésticas, entre outras; mas de um modo geral pode afirmar-se que todos(as) encontram-se em situações de vulnerabilidade social bastante exacerbada.

Ainda, Abramodestaca sobre o período de *transitoriedade* que permeia a(s) juventude(s); trata-se de “uma etapa de transição, que processa a passagem de uma condição social mais recolhida e dependente a uma outra mais ampla; um período de preparação para o ingresso na vida social adulta.” (1994, p. 11). Afirmamos, a partir das colocações da autora, que esta etapa de “transição” de uma condição social e “período de preparação” para o ingresso na vida adulta são momentos da juventude em que os(as) jovens, que fazem parte da EJA, não vivenciam completamente o que acontece ao seu entorno, devido ao fato de que a maioria dos(as) jovens desta modalidade é proveniente de realidades em que as responsabilidades da vida adulta chegam muito antes do esperado; ou, ainda o período de preparação para a vida adulta não lhes é garantido, nem por sua família, nem pela sociedade, ou pelo estado. Enfim, estes(as) jovens tem negadas as condições para que possam preparar-se e experienciar sua juventude de maneira mais plena.

Também, Abramo ressalva a questão de a juventude tratar-se de um “estágio que antecede a entrada na “vida social plena” [...]” (1994, p. 11), aspecto que também nos chama atenção como uma condição para os jovens da EJA e, em particular, os da escola pesquisada. Esta participação na “vida social plena” já ocorre com esses(as) jovens, e isto é percebido nas suas relações interpessoais com os(as) outros(as) jovens, adultos(as), do seu bairro, assim como a interferência econômica que já exercem, através de empregos informais ou até mesmo seu consumo por bens materiais, para eles(as) próprios(as) e para os(as) que dependem

deles(as), como seus pais em alguns casos, ou os irmãos mais novos da família, e em muitos casos os(as) filhos(as).

Pensando a partir das considerações de Abramo (1994, 2005), destaca-se um fato narrado pelos(as) professores(as), no encontro de 14.11.2012, que tratava da seguinte situação: uma jovem da modalidade EJA da escola, de 16 anos, nos últimos quinze dias, havia mudado muito seu comportamento na escola, não só em relação a sua participação nas atividades propostas, como também nas relações com os(as) colegas e os(as) professores(as).

Então, constatada esta situação pelos(as) professores(as), a aluna foi chamada para conversar com a orientadora educacional. E a jovem narrou a seguinte situação que estava vivendo: *“Professora, eu sei que não ando muito bem nas atividades, tenho faltado aula [...], mas é que tô tendo uns problemas lá em casa [...]”*. A professora narrou que após alguns minutos de choro a jovem seguiu falando: *“Pois é professora, sabe o que é, a mãe foi embora. Eu primeiro não entendi porque ela fez isso, mas agora eu já descobri, foi por causa de uns problemas que o namorado dela estava tendo, “tava prometido”, [...], só que, sabe professora, eu acordei pra ir trabalhar e ela não tava mais... eu tenho duas irmãs a J, de 3 anos, e a M de 5; a M vem pra cá de tarde no prézinho, mas a J eu não tava arranjando quem ficasse com ela, agora consegui uma vizinha que vai ficar pra mim, [...] Então, tudo se complicou, antes meu salário era pra uma boca, agora vai ser pra três; eu não sei bem o que fazer, não queria, mas não sei se não vou ter que largar aqui, pra arranjar mais outro emprego, pelo menos por enquanto até vê se ela volta”*. (Narrativa do(a) professor(a) A, sobre o desabafo da aluna P – jovem de 16 anos estudante da EJA).

Percebemos, com o depoimento desta jovem de 16 anos, que realmente os aspectos apontados pela autora Abramo (1994, 2005) como sendo pertinentes e de grande relevância para a adolescência são negados aos jovens da EJA. Infelizmente não se trata de uma situação isolada; pelo contrário, trata-se de uma condição que a maioria dos(as) jovens desta modalidade enfrenta e esta passa a ser uma das razões pelas quais esses(as) jovens estão cada vez mais saindo do Ensino Regular e passando a frequentar a modalidade EJA, ou até mesmo forçados(as) a abandonar a própria EJA.

Sobre o período escolar referente à época da juventude, a autora explica que “a transição como preparação para uma vida posterior inclui a ideia de *suspensão da vida social*, dada principalmente pela necessidade de um período

escolar prolongado, como um tempo para o treinamento da atuação futura” (ABRAMO, 1994, p. 12). Ratifica-se que a compreensão de “período prolongado” apontado pela autorateme outra “configuração” pelo(a) estudante jovem da EJA, porque, apesar de muitos jovens terem permanecido por um período significativo no Ensino Regular, foi um período de inúmeras reprovações, evasões, etc. Enfim, um período que não os preparou para desafios futuros, desafios da vida adulta; ao contrário, proporcionou mais inseguranças e incertezas, e, após este período, passaram pelo momento da EJA, que como se sabe trata-se de um tempo mais curto do que o do Ensino Regular.

Assim, a escola de EJA, além de desenvolver e construir com esses(as) jovens os “saberes escolares”, necessita (re)significar estes saberes, para que com seus(as) estudantes consiga construir conhecimentos significativos para suas vidas, pensando no hoje, e não apenas em um futuro distante.

Uma característica dos(as) jovens da modalidade EJA, destacada recorrentemente nos encontros pelos(as) professores(as), era a: “rebeldia”, “revolta”, ou ainda, “falta de objetivos”. Porém, como explica a autora Abramo, o processo de *individuação* refere-se a um fenômeno da juventude, e que,

Daí também decorrem os conflitos com a família e com outras instituições encarregadas da socialização dos adolescentes, a partir dos contrastes entre as orientações, apelos e referências distintos e às vezes opostos. [...] juventude é uma idade difícil; uma etapa conturbada pelas profundas transformações envolvidas no processo de transição que muitas vezes dizem respeito a rupturas profundas e abruptas e que produzem uma relação conflituosa do jovem com o seu ambiente. [...] a necessidade de efetuar uma série de escolhas, provocam uma série de crises: de auto-estima, conflitos com familiares e outras autoridades [...] (ABRAMO, 1994, p. 13).

Desse modo, as características apontadas pelos(as) professores(as), durante os encontros precisaram ser dialogadas para poderem ser contextualizadas, problematizadas, não como “algo estranho” ou até mesmo “inusitado”. Afinal, tratam-se de características pertencentes a este momento da vida desses sujeitos, ou seja, características referentes à fase da juventude.

Partindo desse diálogo problematizado pelos(as) professores(as), ressaltamos o que afirmava Freire:

Como uma forma de produção histórica, textual, política e sexual, a voz do aluno deve radicalizar-se numa pedagogia que permite que os alunos falem e que compreendam a natureza da diferença como parte tanto de uma tolerância democrática e de uma condição fundamental para o diálogo



crítico, quanto do desenvolvimento de formas de solidariedade enraizadas nos princípios da confiança, do compartilhamento e num compromisso com a melhoria da qualidade da vida humana (2011, p. 66).

Portanto, os(as)jovens precisam ser percebidos(as) como sujeitos em sua inteireza, dentro de coletivos sociais específicos, muitas vezes com muitas negações e violências; ou, ainda, como afirma Arroyo, sujeitos de direitos, pois

[...] Assumida esta dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, conseqüentemente teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia, e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos (2005, p. 30).

A EJA em nosso contexto social é mais uma tentativa de continuidade de estudos, pois, no ensino regular, já não há mais lugar para esses(as) jovens de trajetórias tão complexas. Desse modo, diante dessas vidas que estão diariamente em suas salas de aula, os(as) professores(as) da EJA precisam compreender a dimensão deste desafio e, assim, refletir criticamente sobre seu trabalho pedagógico, porque,

[...] o(a) educador(a) da EJA é alguém que precisa ser um leitor de si mesmo, refletindo, sistematicamente, sobre sua prática, o seu fazer pedagógico que sabe e o muito que desconhece, as suas contradições enquanto(a) educador(a), os seus receios e inseguranças; para que possa vislumbrar as suas faltas e buscar formas de supri-las. É partindo desta leitura, leitura crítica de si, que poderá, em exercício concomitante, executar a leitura de mundo que o cerca (MACHADO; NUNES, 2001, p. 55).

Além da leitura crítica de seu trabalho, o que implica também humildade para reconhecer equívocos e arriscar-se na aventura de novas tentativas pedagógicas, o escutar os(as) estudantes faz-se necessário no trabalho do(a) educador(a) da EJA, como relatou o(a) professor(a)V, em um de nossos encontros,

*[...] o que eu vou exigir de um adolescente que acaba de perder o emprego. Eu sei que as condições de trabalho que ele tinha, não era das melhores, mas foi como ele próprio falou: 'Professor, eu não sei o que eu vou fazer o fim do mês está chegando e as contas também, não sei como vou fazer para ajudar em casa [...] um amigo me ofereceu um bico, mas é de noite, dai eu teria que faltar aula, eu não sei o que eu faço. E como eu vou contar em casa isso?' Depois de tudo isso que ele me falou, como que eu vou querer que ele preste atenção em minha aula, faça os exercícios? O que me resta é ouvir e conversar com esse menino e tentar acalmá-lo, me comprometer de que a escola irá de alguma forma ajudá-lo, [...], porque, senão, que sentido tem ele vir para cá [...](Narrativa do(a) professor(a)V, no encontro de 10.04.2013).*

A esse respeito, Freire afirma que escutar vai muito além da capacidade auditiva de cada um de nós, “escutar, [...], significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (1996, p. 135). Ou seja, a atitude narrada pelo(a) professor(a) para com o jovem estudante é ratificada pela afirmação de Freire, que alerta para a compreensão de que a escuta exige mais do(a) educador(a) da EJA, que um “simples escutar”. Ela requer do(a) educador(a) uma escuta respeitosa diante das diferenças, uma escuta sem pré-julgamentos, para que, assim, o diálogo seja construído através do falar *como*(a) estudante e não *para*(a) estudante.

Brunel (2004) também ratifica o amor, a sensibilidade, o diálogo e a afetividade como sendo de extrema importância para uma *práxis* pedagógica que consiga envolver os(as) estudantes e fazer com que eles(as) sintam-se reconhecidos(as) a partir das suas realidades cotidianas:

Escutar é mais que ouvir, é tentar pela fala do outro entendê-lo em sua inteireza, é prestar atenção nos seus gestos, nos momentos em que sorri ao lembrar de algo ou de tristeza pela dor que aquelas palavras causam. É prestar atenção nas emoções que as palavras suscitam, como alterações de vozes, sensação de conforto ao dizê-las. Escutar é construir juntos um diálogo prazeroso, é sem dúvida um ato de amor (2004, p. 24).

O(a) educador(a) da EJA precisa estar aberto(a) para escutar de maneira mais prazerosa e flexível, considerando quem são os(as) estudantes, seus contextos, suas vivências; necessita “afinar” o seu escutar para, assim, conseguir construir, através do diálogo, vínculos com seus estudantes a ponto de conseguir envolvê-los(as) no universo do conhecimento, que tantas oportunidades ainda podem proporcionar-lhes. Trata-se de caminhar com eles(as), mais do que ensinar e falar para eles(as), construindo com eles(as) novos conhecimentos, significativos para as suas vidas.

Apesar de terem abandonado a escola, paradoxalmente esta instituição está efaz-se presente na vida desses(as) jovens, pois muitos(as) largaram a escola para trabalhar, mesmo que informalmente. Passado um tempo, precisam retornar para poderem conseguir um trabalho melhor, com carteira assinada, enfim melhores condições de trabalho, para terem melhores condições de vida. Ou ainda, largaram a escola, pois a mesma, naquele determinado período de suas vidas, não fazia sentido; porém, com o passar do tempo, percebem que a escola, em muitos casos, é

o único ponto de referência que possuem em suas vidas, e até mesmo para a vida de seus filhos.

Então, notamos que independente do tempo que levam para perceber a importância da escola em suas vidas, esta instituição ainda continua sendo legítima para eles(as), com sentido e importância para suas vidas, talvez uma das poucas possibilidades de refazerem suas histórias e poderem “dizer a sua palavra”(FIORI, 2011, p. 25). Desse modo, a escola representa uma possibilidade de promoção social e, além disso, ocupa um lugar de destaque em suas vidas.

Esta incerteza sobre a importância da escola em suas vidas, assim como outras tantas que fazem parte de suas trajetórias, faz com que o complexo universo desses(as) jovens lhes proporcionem cada vez mais incertezas, como relatou uma professora sobre uma conversa com uma aluna: *“Professora, sem estudar a gente não consegue nada, mas será que estudando eu vou conseguir?”* (Narrativa da professora M, no encontro de 12.06.2013).

Observamos que devido ao difícil contexto que os(as) jovens desta escola vivem, como situação de vulnerabilidade social, violência, famílias desestruturadas, desemprego, precárias condições de moradia, falta de oportunidades de trabalho digno, faz com que esses(as) jovens tenham cada vez mais incertezas em relação ao seu futuro; futuro este que está cada vez mais próximo e cobra responsabilidades deles cada vez mais cedo, ainda que não estejam suficientemente preparados(as) para as mesmas.

Essas características, entre outras já citadas, foram em vários momentos lembradas pelos(as) educadores(as) na escola quando se referiam à complexidade da vida e história dos(as) jovens que compunham suas turmas, como afirmou outro(a) educador(a),

*Nossos jovens vivem situações desumanas, chegam na escola cheios de problemas pessoais, profissionais [...] Infelizmente, perderam o “encantamento”. O objetivo de estarem vindo na escola, estão aqui apenas pela “certificação mais rápida”* (Narrativa do(a) professor(a) C, no encontro de 27.07.2012).

A respeito destas, dentre outras situações de “fracasso escolar”, como alguns(as) professores(as) afirmam que os(as) jovens sofrem, Charlot (2000, p.16) afirma que “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso”. Ainda, segundo ele, é “comum fazer uma leitura negativa” diante de um

aluno que “fracassa” em um aprendizado, falando-se em deficiências, carências e lacunas; enquanto que uma leitura positiva deve procurar saber sobre o que está acontecendo com este aluno, buscando compreender como as “situações de fracasso” foram sendo construídas na trajetória escolar deste(a) aluno(a).

No decorrer de nossos “Círculo de Diálogos” com os(as) professores(as), conseguimos perceber que este olhar crítico e reflexivo, mas acima de tudo sensível, foi sendo construído pelo grupo para com os(as) estudantes da EJA da escola. Se, nos primeiros encontros, os(as) “alunos(as) problemas” eram apenas apontados(as) pelas situações desafiadoras que causavam na escola, no avançar dos encontros passaram a ser percebidos(as), vistos(as) e reconhecidos(as) dentro de toda a complexidade que vivem fora da escola. Vejamos, por exemplo, o que afirmou um(a) dos(as) professores(as) em um dos encontros: *“Se fosse eu no lugar do aluno M, eu jamais aguentaria o que ele vive... e mesmo assim todas as noites ele está aqui, ele volta”*. (Narrativa do(a) professor(a) V, no encontro de 14.08.2013).

A partir de depoimentos como o deste(a) professor(a), nós e o grupo de maneira em geral fomos percebendo a importância da formação permanente para as suas *práxis* pedagógicas, sobretudo enquanto reflexão crítica sobre a realidade vivenciada e praticada com os(as) estudantes no cotidiano da sala de aula. Foi através do diálogo problematizador sobre a realidade vivida, em cada noite nas salas de aula, que os questionamentos sobre suas visões e práticas educativas, que muitos(as) professores(as) foram se inquietando. No início, havia resistências e até uma certa agressividade por parte de alguns(as), mas outros(as) conseguiam olhar as situações com mais sensibilidade e coerência.

Dessa forma, muitas falas dos últimos encontros nem pareciam estar “saindo da boca” dos(as) mesmos(as) professores(as) que diziam praticamente o contrário nos primeiros Círculos de Diálogos. Desafios, dinâmicas, filmes, desconfortos, reflexões, autocríticas, a escuta aos(as) colegas e estudos sobre diferentes temáticas fizeram com que o grupo conseguisse construir, mesmo que a passos lentos, sua formação permanente, de maneira crítica, reflexiva, amorosa. Melhor, intersubjetiva e dialogicamente cada professor(a) ia se assumindo num processo de auto/trans/formação permanente, o que resultava em mudanças nas suas *práxis* pedagógicas, sobretudo na maneira de olhar e reconhecer os(as) estudantes a partir das realidades concretas do cotidiano de suas vidas e colocar-se em diálogo e aprendizagem com eles(as).

Desse modo, vale ratificar que os professores(as) da EJA necessitam ver seus(suas) alunos(as) em suas diversidades, percebendo que, já pelo fato de estarem na EJA, eles(as) são “diferentes” do que os(as) do ensino regular, como afirmou um(a) professor(a),

*É obvio que nossa clientela é complexa, precisamos parar de julgá-los, de nos espantarmos, nossos alunos são compostos por “rebeldes”, “problemas”, dos com pouca estrutura familiar, social, isso é claro, se não, não estariam aqui teriam conseguido se “adaptar” ao diurno. Cabe a nos entendermos isto e procurarmos alternativas para que eles aprendam, que não é fácil, não é, mas é nossa função enquanto(a) educador(a)es(Narrativa do(a) professor(a)V, no entro de 25.09.2013).*

Diante do exposto pelo(a) professor(a) e o fato de os(as) demais colegas concordarem com sua fala, acreditamos no que a autora Brunelcontribui quando explica que:

*É necessário saber como eles vêem a vida, a situação de seu país, como foram suas trajetórias escolares, quais são seus traumas, suas utopias, seus medos, suas paixões, seus desejos e as relações que eles estabelecem no mundo. É importante analisarmos como eles vêem a sociedade e o espaço que ocupam nela. [...] Todos esses aspectos nos parecem de vital importância para entendermos o rejuvenescimento da população da EJA, pois se assim não for, não será com fórmulas prontas, nem esquecendo o sujeito que está ali ao nosso lado, na nossa sala de aula que será possível entender este fenômeno (2004, p.46).*

Diante disso, torna-se imperativo que os(as) educadores(as) da modalidade de Educação de Jovens e Adultos construam *práxis* pedagógicas através do diálogo com seus(suas) colegas e estudantes, também a respeito da juvenilização da modalidade EJA, pois este é um fenômeno que aos poucos foi se constituindo e já faz parte desta modalidade de ensino. Sendo assim, acreditamos que através da auto/trans/formação permanente com os(as) educadores(as), por meio do diálogo problematizador com os(as) estudantes, caminhos poderão ser (re)construídos, *práxis* pedagógicas compartilhadas, refletidas e problematizadas entre educadores(as) e estudantes. Freire alertava para a necessidade de

*[...] a opção da educadora é democrática e a distância entre seu discurso e sua prática vem sendo cada vez menor, vive em sua cotidianidade escolar, que submete sempre à sua análise crítica, a difícil, mas possível e prazerosa experiência de falar aos educandos e com eles. Ela sabe que o diálogo não apenas é em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, [...] Falara e com os educandos é uma forma despretensiosa, mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos(FREIRE, 2009, p. 87).*

Ao longo dos encontros, conseguimos construir com os(as) educadores(as) uma certa cumplicidade, gerando liberdade para que todos(as) se sentissem à vontade para “dizer a sua palavra”, muitas vezes reconhecendo equívocos em suas práticas educativas e relacionamentos com os(as) jovens. Outras vezes, as discussões tornavam-se acirradas por haver divergências e porque alguns(as) educadores(as) conheciam mais a história e a situação concreta dos(as) estudantes do que outros(as). Os(as) educadores(as) destacaram também a importância dos textos e filmes para subsidiar os debates reflexivos, bem como as dinâmicas e as problematizações provocadoras por parte do grupo da UFSM.

Tudo isso permite-nos afirmar que os “Círculo de Diálogos” conseguiram proporcionar a construção de uma auto/trans/formação permanente com estes(as) educadores(as), os quais foram o tempo todo agentes ativos em seus questionamentos, reflexões, considerações relevantes a respeito da modalidade EJA. Com certeza, suas práticas e seus olhares para com os(as) jovens também vêm se constituindo em mais humanas e humanizadoras.

Destacamos aqui o processo de juvenilização da EJA, pois foi uma temática recorrente em nossos encontros, o que provocou muitas interrogações problematizadas nesta pesquisa, mas ainda muitas outras que não se esgotaram na escrita deste trabalho. Além da juvenilização da EJA, acreditamos também ser relevante aprofundar as reflexões acerca da formação de professores(as) que trabalham na modalidade de Educação de Jovens e Adultos EJA.

### **3.3 Reflexões sobre a formação dos(as) professores(as)**

Ao longo dos tempos, percebeu-se a necessidade de pensar uma maneira de os(as) professores(as), após sua formação inicial (conclusão) no Ensino Superior, darem prosseguimento em seus estudos, pesquisando/refletindo sobre a realidade da educação, da escola, enfim, sobre os desafios e as perspectivas presentes no cotidiano de seu trabalho.

Desse modo, essa formação foi denominada como “formação continuada” e, assim, passou a ser pensada e proposta para os(as) professores(as) como um “modelo” ou ainda um “treinamento” de maneira padronizado a ser exercido por

eles(as). Destaca-se que a formação continuada, em sua origem, foi pensada paraos(as) professores(as) e não com os(as) professores(as). Sobre isso, Imbernón explica que,

[...] historicamente os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas que se supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação. O tratamento da formação como um problema genérico ocasionou um sistema de um modelo de treinamento [...] (2010, p. 55).

Os problemas e desafios enfrentados nas realidades das escolas eram considerados como genéricos. Então, para os(as) professores(as) eram oferecidas palestras, oficinas, seminários em que um especialista era responsável por apresentar um tema a ser explanado por ele e, ainda, explicava os métodos a serem desenvolvidos para que os problemas fossem “solucionados”. O objetivo a ser alcançado era bem claro: os(as) professores(as) deveriam reproduzir o que lhes tinha sido apresentado na sua formação e assim “resolveriam” seus problemas na escola.

A perspectiva teórica que orientava a “formação continuada” de professores(as), mesmo que não sendo problematizada de maneira clara e objetiva, era o positivismo, pois se tratava de pensar a educação de maneira técnica, racional. Acreditava-se que era possível mensurar de maneira exata os problemas da educação e, para isso, bastava apenas uma solução para todos os problemas:

A base científica dessa forma de tratar a formação [...] foi o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afincamento na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos. A formação mediante exemplos de êxito realizada por outros tentava dar resposta, sem muito eco, a esse ilusório problema em comum (IMBERNÓN, 2009, p.51).

Ocorrendo a “formação continuada” de professores(as), nessa perspectiva, percebeu-se que os indivíduos, as realidades sociais e os contextos escolares eram completamente desconsiderados, percebidos apenas de maneira genérica. Todas as escolas eram vistas com tendo os mesmos problemas, pois os(as) estudantes eram da mesma maneira e, para isso, bastavam práticas pedagógicas uniformes em qualquer situação ou circunstância. E ainda, o trabalho do(a) professor(a) deveria ser de mera reprodução daquilo que lhe era apresentado, não existindo a

necessidade de reflexão sobre sua prática pedagógica ou qualquer iniciativa e criatividade, pois o(a) mesmo(a) apenas realizava tarefas.

Apesar de pensarmos este tipo de formação como algo muito distante de nossa realidade, logo ao chegarmos na escola em que a presente pesquisa ocorreu, foi exatamente esta expectativa que os(as) professores(as) apresentaram: estavam aguardando que “ especialistas” de fora da escola fossem levar-lhes “soluções” para seus desafios cotidianos, como afirmou uma professora logo no primeiro encontro “[...] *Vamos lá! Estamos todos aqui, nos digam o que vocês nos trazem para a EJA, qual luz que vão nos dar*” (Narrativa do(a) professor(a) E, no encontro de 09.08.2013).

Assim, percebemos que a visão de o(a) professor(a) ser compreendido(a) como simples executor de tarefas ainda está muito presente em nossas escolas e isto é um vestígio da história do magistério que ainda não foi superado. O que é reafirmado não apenas pela maneira como acontecia/acontece a formação continuada de professores(as), mas também pelo modo como seus saberes eram e ainda são desconsiderados. A esse respeito, Arroyo afirma que

Os currículos da Escola Básica, as grades, as disciplinas, o caráter elementar, primário desses saberes escolares fechados os tornou ainda mais fechados, sem interesse para os mestres que os dominam. Temos percebido que as primeiras vítimas desses conteúdos fechados da docência são os próprios docentes (2000, p. 76).

O autor, ainda, explica sobre a necessidade de compreender e perceber que os(as) professores(as) estão na centralidade do processo da educação, pois são eles(as) que, junto com os(as) estudantes, estão construindo as relações pessoais e interpessoais que perpassam todos os processos de ensino-aprendizagem, não apenas dos conteúdos escolares, mas também das relações sociais e das vivências do cotidiano social destes(as) estudantes.

Arroyo ratifica que, quando apontados os problemas da educação, todos os olhares, primeiramente, voltam-se para o trabalho do(a) professor(a). O trabalho dele(a) é visto como peça principal sobre o que está ocorrendo e, também, como possível caminho para que as dificuldades sejam superados. Dessa maneira, o trabalho do(a) professor(a) não pode e não tem como reduzir-se à mera reprodução, uma vez que se trata de um trabalho de extrema responsabilidade, um trabalho específico de um sujeito em particular que estudou, estuda, vivencia e ainda



pesquisa sobre aquela realidade; aquele trabalho é peculiar do(a) professor(a), ou ainda, como denomina o autor, trata-se de um ofício, um ofício de mestre, pois

[...] o termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam os segredos, seus saberes e suas artes (ARROYO, 2000, p. 18).

Portanto, existe a necessidade de o trabalho do(a) professor(a) ser compreendido com intencionalidade pedagógica, que exige do(a) professor(a) o constante movimento dialético entre seu fazer e o seu pensar, visto que o trabalho do(a) professor(a) é um trabalho dialético e dialógico em que a reflexão sobre a ação a ser realizada é constante, assim como a reflexão sobre a ação que está ou foi realizada também deve ocorrer permanentemente. Isto porque o(a) professor(a) é mediador(a) dos processos de aprendizagem dos sujeitos, processo que é dinâmico, mutável, único com cada sujeito e que não ocorre apenas com o(a) estudante, mas com o(a) próprio(a) educador(a).

### 3.3.1 Reflexões acerca da formação permanente dos(as) professores(as) da EJA

As rápidas mudanças que estão ocorrendo na sociedade atual também acontecem no contexto escolar. Isso exige dos(as) professores(as) ações emergentes diante dos desafios enfrentados, principalmente no contexto da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que provoca novas maneiras de pensar e fazer a EJA.

Avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independentemente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo (HADDAD, 2007, p. 15).

Desse modo, duas dimensões estão presentes no trabalho do(a) professor(a), da modalidade de ensino EJA; trata-se da questão da dimensão prática (o fazer) e a sua relação com a questão teórica (o pensar). Portanto, teoria e prática estão

imbricadas no trabalho do(a) professor(a), e, sendo assim, necessitam que ocorram juntas, para que a prática não se “esvazie” por falta de sustentação e aprofundamento, e nem que se caia em um “teoricismo vago”. Logo, essas duas dimensões acontecendo relacionadas dialeticamente e com intencionalidade pedagógica trata-se da *práxis* pedagógica que precisa fazer-se presente no trabalho pedagógico.

No decorrer dos encontros com os(as) professores(as) da EJA, pela maneira como ocorria a processualidade da formação permanente, constatou-se que além da dialeticidade, dialogicidade, participação, a *práxis* pedagógica perpassava todos os encontros, aspecto relevante nos encontros e também fundamental na perspectiva de Freire.

Porém, por mais que em determinados momentos a *práxis* pedagógica não tenha sido anunciada nos discursos de maneira explícita, implicitamente encontrava-se no diálogo dos(as) participantes. Rossato (2008) corrobora essa ideia afirmando que,

[...] *práxis* pode ser compreendida como estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequência prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora (p. 331).

A forma de interpretação da realidade, narrada e problematizada pelos(as) professores(as) durante os encontros destacou um aspecto importante que estava intrinsicamente associado à *práxis* pedagógica: “o(a) professor(a) que trabalha na escola de Educação Básica não se considera pesquisador; considera professor(a) pesquisador(a) o(a) professor(a) que trabalha no Ensino Superior. De maneira recorrente, os participantes colocavam-se como sujeitos que desenvolviam apenas a “prática”, como foi afirmado em um dos encontros por um(a) professor(a): “Nós aqui fazemos a prática, a prática é o nosso dia-a-dia; vocês lá na academia estão com a teoria” (Narrativa do(a) professor(a) C, no encontro de 13.11.2013).

Diante disso, os Círculos Dialógicos também foram ganhando uma dinâmica tal, pelo diálogo problematizador e reflexivo, pelo desafio para todos(as) “dizerem a sua palavra”, que a pesquisa e os processos de auto/trans/formação permanente comesçassem a romper com esta compreensão. A pesquisa passou a ser assumida também pelos(as) professores(as) da EJA como coautores(as) da (re)construção de conhecimentos; assim constituía-se em geradora não só de espaços interativos para

produção do conhecimento, mas da preocupação e possibilidade de os(as) professores(as) produzirem seu próprio conhecimento, assumindo seu trabalho como *práxis* na educação, em especial na EJA.

Não é, com certeza, um esforço simples. Ao contrário, implica a reelaboração dos pressupostos que têm orientado até hoje a aula e a prática pedagógica escolar, pois como afirma Vázquez (2011, p. 221) “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*”. Para o autor, embasando-se em Marx, a *práxis* é teórica e prática, enquanto se constitui em ação transformadora crítica e consciente, pela qual o sujeito atua e interfere sobre a realidade em que está inserido.

Desse modo, a perspectiva “bancária de educação”, tão criticada por Freire (1980) em sua obra, aparece também neste momento como sendo um desafio a ser superado na formação permanente com os(as) educadores(as). Eles(as) necessitam conceber a passagem, ou melhor ainda, construir uma compreensão de que o seu trabalho de “dar aula” é uma (re)construção de conhecimentos *com* o outro e não uma mera transferência de “conteúdos” *para* outro.

Esta “herança bancária” do trabalho do(a) professor(a) ainda está bastante presente na educação escolar brasileira. Portanto, torna-se emergente superá-la, o que exige trabalho coletivo, vontade, humildade e muito estudo; estudo que está imbricado com o trabalho do(a) professor(a), ou seja, com a sua intencionalidade pedagógica, e não como algo distante, “apenas da academia”, como muitos(as) acreditam.

Se a escola for considerada como uma instituição pautada por sua intencionalidade, reagindo a orientações do modelo social em que se insere, pode-se entender a pesquisa como uma forma de os(as) professores(as) e os estudantes encontrarem novos sentidos para o conhecimento científico (e, em decorrência, para o conhecimento escolar), atribuindo-lhe sentidos mais em acordo com o que vivem do que com o que lhes é exigido estudar. Dessa forma, há, na pesquisa, uma possibilidade emancipatória, e sobre isso Moreira explica que “o processo emancipatório freireano decorre de uma *intencionalidade política* declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e situações de vida e existência dos oprimidos” (2008, p. 163).

Assim, a pesquisa é capaz de permitir aos sujeitos atribuírem sentidos ao seu fazer, à sua cultura, intervindo em seu grupo, contribuindo para que este grupo redefina seus próprios sentidos. Em síntese, essa é a centralidade da

*práxis*pedagógica que caracteriza o trabalho dos professores, ou seja, a “*práxis* assume uma dimensão histórica, que busca compreender o homem e o mundo em permanente processo de transformação” (ROSSATO, 2008, p. 333).

Apesar da extrema importância de os(as) professores(as) realizarem pesquisa sobre e na sua prática, a sobrecarga de trabalho que lhes é atribuída cotidianamente dificultam as possibilidades de reflexão. Sendo assim, entende-se a formação permanente dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) como um movimento contra-hegemônico, na medida em que pode contribuir para a construção de alternativas críticas na formação, redimensionando o papel político-pedagógico dos(as) professores(as), também para com a sua formação permanente enquanto auto/trans/formação. Assim eles(as) tornam-se os sujeitos dos processos auto/trans/formativos, dialógicos e intersubjetivos, enquanto reflexão crítica sobre suas práticas educativas, dialetizando-as com teorias e autores estudados, para possibilitar a transformação das suas atitudes e ações enquanto profissionais da educação, tanto a nível de escola como a nível de intervenção na realidade social.

Então, ratifica-se a construção de uma *práxis*pedagógica, pois, a *práxis*, “opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade.” (ROSSATO, 2008, p. 331). Dessa forma, é extremamente desejável que os(as) professores(as) tenham a disposição de enfrentar dilemas profissionais e repensar seus próprios pontos de vista e seu que-fazer educativo, promovendo uma análise mais profunda das situações e elaborando novos modos de pensar e fazer seu trabalho; afinal, “o trabalho é uma expressão fundamental da condição ontológica do ser humano como um ser de e de transformação do mundo natural e cultural, um ser de *práxis*, de ação e reflexão” (FISCHER, 2008, p. 414).

Pensa-se que o trabalho dos(as) professores(as) seja a “produção” da aula, um tempo-espaco em que necessariamente precisa acontecer a (re)construção dos conhecimentos, seus e de seus estudantes. Porém, é mais que isto, é *práxis* na medida em que, ao realizá-lo, evidencia crenças elaboradas a partir da reflexão sobre suas práticas, de modo indissociado, assumindo a intencionalidade de “ensinar” para ajudar na transformação da realidade em que ele(a) e os(as) educandos(as) estão inseridos(as).

Reitera-se que, ao pensar em pesquisa, antes, precisa-se lembrar que a função da escola, diferentemente de outras épocas, não é apenas informar, não

émeramente transmitir conhecimentos, ainda que estas “práticas bancárias” ainda hoje ocorrem em proporções espantosas em muitas das escolas brasileiras. Uma de suas funções é inserir o(a) estudante em uma dinâmica de aprender-ensinar, incentivando(a) à autonomia capaz de permitir-lhe esforços constantes em prol de sua singular construção de saberes. Trata-se da construção do conhecimento cotidiano, enquanto *práxis* pedagógica libertadora, reelaborado e ampliado conforme as experiências anteriores e atuais relevantes e significativas em seu contexto, vinculando o estudo a olhares, fazeres e objetivos concretos.

Então, somente nestas condições se pode falar em construção de saberes: desde que se constitua uma escola que abandona a simples reprodução de conhecimentos e passa a questioná-los, problematizá-los, produzi-los de forma cooperativa e compartilhada entre educadores(as) e educandos(as). Desempenhando essa função, em um ambiente que se queira “alfabetizar” no sentido de permitir ao outro “dizer sua palavra”, realizar a “leitura de mundo, que precede a leitura da palavra”(FIORI, 2011), conhecer e ser capaz de reelaborar o conhecido, a escola pode contribuir efetivamente para a educação de pessoas críticas e criativas, capazes de agir no mundo, torná-lo melhor, e capazes de inserirem-se em um trabalho como uma prática social de caráter emancipatório.

Com base nessas reflexões, percebemos que não existem modelos prontos para encaminhar a pesquisa, nem a *práxis* pedagógica de professores(as). Até porque se existissem, novamente, agir-se-ia com base em modelos superados, paternalistas e autoritários, que impedem o diálogo. Assim, podemos pensar em alternativas que sejam condizentes com a leitura feita da realidade, considerando os interesses dos grupos de trabalhadores(as), tanto os(as) professores(as) quanto os(as) jovens e adultos(as) trabalhadores(as) da modalidade EJA.

Esses caminhos apontados, construídos e organizados através da formação permanente (auto/trans/formação) com os(as) professores(as) vão (re)elaborando a escola em que se almeja a emancipação dos sujeitos, e, desse modo, tornando reais essas possibilidades a cada passo no coletivo. Compreende-se que é necessário que os(as) professores(as) sejam profissionais que estejam constantemente se atualizando, antecipando-se, desenvolvendo alternativas e implantando diferentes formas para a construção de conhecimentos significativos e transformadores; e no momento em que se voltam para a compreensão da realidade, ressignificando também os conhecimentos já sistematizados, a

*práxis* pedagógica que está sendo construída já vai se constituindo em processo de pesquisa, e de auto/trans/formação permanente.

### 3.3.2 Aprendendo a ser professor(a) reflexivo(a) pela pesquisa e auto/trans/formação permanente

Pelas breves considerações aqui assumidas, pode ser pleonasmo falar em professores(as)-pesquisadores(as) como se fosse necessário o adjetivo “pesquisadores(as)” para expressar o sentido de serem professores(as). “Professores(as)” já carregam intrínseco o designativo da pesquisa, da reflexão crítica, da busca permanente por mais conhecimentos e mais formação para qualificar o seu trabalho enquanto *práxis* pedagógica, epistemológica, social, cultural e política. Pesquisa e reflexão são inerentes ao ser professor(a) pela própria natureza do seu fazer. O desafio é que os(as) professores(as) trabalhem na perspectiva de pesquisa e da ação-reflexão-ação, para que assim se reconheçam no campo da investigação, na sua atuação dentro e fora da escola.

Dessa maneira, pesquisa e reflexão devem considerar a *práxis* não como um fim pedagógico, mas como meio de transformação da realidade por meio da reflexão crítica, portanto, da ressignificação e reconstrução do que fazer pedagógico do(a) professora(a). Apenas apresentar ideias já não é suficiente. É preciso haver diálogo, é necessário relativizar ideias, problematizando leituras supostamente corretas do mundo, atribuindo novos sentidos ao trabalho dos(as) professores(as) com e pela pesquisa, o que requer uma prática reflexiva permanente.

A respeito deste assunto, Schön, faz a seguinte afirmação,

[...] o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O(a) professor(a) tem de se tornar um navegador [...]. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os(as) professores(as) a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível [...] (1997, p. 87).

Em razão da natureza do trabalho do(a) professor(a), que lhe exige a constante reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, isso precisa ser ratificado em sua auto/trans/formação, como explica Freire,

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando 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 se confunda com a prática (1996, p. 44).

Desse modo, em razão do trabalho do(a) professor(a) exigir reflexão crítica no seu fazer pedagógico, isso acaba exigindo-lhe que esteja em constante transformação e (auto)transformação, de forma intersubjetiva e dialógica com os(as) colegas e também com os estudantes(as). Para isso, faz-se necessário muito mais que uma formação continuada, mas sim uma formação permanente que se inicia muito antes do Ensino Superior e prolonga-se pelo restante da vida dos sujeitos, na constante (re)construção própria do inacabamento do ser humano.

É por meio do reconhecimento de seu inacabamento que os(as) professores(as) estão em constante problematização de si mesmos(as) e da realidade em que estão inseridos enquanto seres humanos, cidadãos(ãs) e profissionais. Desse modo, seu trabalho caracteriza-se como reflexivo e auto/trans/formador, porque,

[...] a ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores tem o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Os(as) professores(as) que trabalham com a modalidade EJA estão mais ainda nessa constante reflexão e (re)significação de suas *práxis*, não apenas pelas exigências de seu trabalho, mas também pelas peculiaridades de seus estudantes, os(as) quais provêm de um determinado grupo com “características comuns”, porém constituído de diversos grupos sociais e culturais (OLIVEIRA, 1999).

Ainda de acordo com Oliveira (1999), uma certa homogeneidade dos(as) estudantes jovens e adultos(as) pode ser indicada pelas seguintes características: adulez, a condição de oprimidos(as) da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. Ela, ainda, afirma que a EJA é uma modalidade de ensino que incorpora os(as) jovens e adultos(as) dos seguintes segmentos:

O adulto, para a educação de jovens e adultos [...] é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais

empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiências no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos [...] é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionado com a sociedade letrada, escolarizada e urbana (OLIVEIRA, 1999, p. 15 -16).

Dentro do segmento dos sujeitos que constituem a EJA, na escola em que ocorreu a presente pesquisa, a modalidade é composta por estudantes, jovens e adultos(as) com diferentes faixas etárias, trabalhadores, responsáveis pelo sustento de uma família, mães solteiras, “alunos problemas do diurno”, deficientes físicos e/ou mentais por problemas congênitos ou pelas precárias condições de sobrevivência que tiveram durante toda a vida, jovens em situação de conflito com a lei; enfim, são sujeitos com necessidades específicas que compõem essa modalidade de ensino, sobretudo uma grande gama de estudantes ainda muito jovens. Isso é confirmado no depoimento de um(a) dos(as) professores(as) em um de nossos Círculos de Diálogos:

*Aqui na nossa escolatemos alunos que vem de quatro invasões, o que é um complicador e a gente sabe bem! Por que, as “guerras” por disputa de territórios (do narcotráfico) estão cada vez mais piores e estão, sim, aqui dentro da escola, não adianta dizer que não. Outra coisa, a gente sabe o tipo de trabalho informal que temos aqui no nosso bairro, e muitos infelizmente por ficarem desempregados acabam indo pra esse lado, que a gente sabe né?! Muitas vezes não tem volta. Sem falar o número alarmante de mães adolescentes que temos esse ano, outra situação que nos preocupa e muito [...](Narrativa do(a) professor(a) C, no encontro de 25.09.2013).*

Trata-se de pessoas que não são oprimidas apenas da escola, mas da sociedade em geral, porque vivem à margem dela, submetendo-se a condições precárias de trabalho e sobrevivência, quando não entram para o mundo da drogadição, do narcotráfico e passam a integrar gangues para assaltar, roubar, etc. Isso exige dos educadores(as) que trabalham e irão trabalhar nessa modalidade uma formação que considere as especificidades que fazem parte deste contexto e ainda suas necessidades enquanto profissionais da educação.

Assim, é imprescindível ter os(as) professores(as) da EJA como sujeitos ativos em sua formação, em sua auto/trans/formação permanente (HENZ, 2013).



Não se trata de uma tarefa fácil e rápida; ao contrário, como vimos, trata-se de romper com um longo percurso histórico em que os(as) professores(as), por muito tempo, foram sujeitos passivos dos seus processos de formação, não tiveram participação alguma; apenas recebiam o que lhes era apresentado, geralmente por um especialista que nem sequer fazia parte da sua realidade, ou se interessasse em conhecer as especificidades da mesma. Contrário a essa perspectiva, Freire já afirmava que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2011, p.95). Sim, por causa do inacabamento humano, a educação e a formação tornam-se possíveis e necessários como processos intersubjetivos e dialógico-reflexivos de auto/trans/formação permanente pelos quais uns(umas) “se educam” com os(as) outros(as), “mediatizados(as) pelo mundo”. Os(as) professores(as) são os autores(as) dos seus processos auto/trans/formativos, sempre pelo diálogo e interação com os(as) outros(as) e com a realidade/mundo, numa dialética que leva à conscientização enquanto compromisso com a transformação.

Para isto, precisa-se construir comesses(as) professores(as) da EJA auto/trans/formação permanente que considere os problemas e as peculiaridades de cada contexto, provocar com eles(as) um sentimento de participação, de pertencimento na (re)construção de sua auto/trans/formação permanente, já que sua realidade, suas vivências, suas práticas e seus desafios concretos são o ponto de partida para as suas reflexões e (re)construções de novos conhecimentos e novas práticas educativas. Assim,

[...] para realizar uma formação das situações problemáticas, deve-se partir das necessidades reais, e a estrutura escolar deve contemplar a participação dos indivíduos. Participar da formação significa participar de uma maneira consciente, o que implica suas éticas, seus valores, suas ideologias, fato que nos permite compreender os outros, analisar suas posições e suas visões. [...] Esta participação implica na criação de um sistema de comunicação mediante o qual se possa chegar às pessoas envolvidas, para que as mesmas se responsabilizem realmente no processo [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 56).

Portanto, a formação permanente comos(as) professores(as) da EJA acaba por provocar, também, um movimento que se inicia a partir da desacomodação dos sujeitos sobre sua realidade, a necessidade de distanciamento desta realidade para buscar a compreensão da “razão de ser” de seus problemas. A esta processualidade dinâmica e dialética Freire chama de “*práxis humana*”, salientando que

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. [...] os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente, isto, a “*práxis* humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo (1980, p. 26).

Com isso, é provocado com os(as) professores(as) um sentimento, ou ainda, uma necessidade de problematização de suas realidades, para, então, a partir da tomada crítica de consciência, os sujeitos sentirem-se capazes de provocar mudanças em suas práticas educativas, a fim de contribuir com a transformação em suas próprias realidades, bem como na dos(as) estudantes. Assim, a tomada crítica de consciência implica a conscientização dos(as) professores(as):

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, [...] A conscientização não pode existir fora da “*práxis*”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constituiu, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1980, p. 26).

Neste sentido, a auto/trans/formação permanente com os(as) professores(as) e a construção de sua conscientização é um movimento dinâmico e dialético que implica não apenas no seu modo de ser e agir como(a) educadores(as), mas também como seres humanos e cidadãos(ãs), pois faz com que deixem de ser meros instrumentos manipuláveis pelos(as) outros(as), por políticas ou ainda por ações que “vêm de cima para baixo”. Desse modo, os(as) educadores(as) vão se assumindo como autores(as) e construtores(as) de uma auto/trans/formação permanente crítica e reflexiva. Imbernón corrobora com esta perspectiva, explicando que

[...] é imprescindível uma formação que permita uma visão crítica do ensino, [...], que estimule o confronto de preferências e valores e na qual prevaleça o encontro, a reflexão entre pares sobre o que se faz como elemento fundamental na relação educacional (2010, p. 79).

Assim, a auto/trans/formação permanente com os(as) professores(as) da EJA, sempre dialógica e intersubjetiva, proporciona-lhes a compreensão do seu inacabamento como seres humanos, provoca-os para um processo de conscientização, e esta instiga que problematizem aspectos de sua formação e do seu que-fazer educativo, comprometendo-se com mudanças pedagógicas e sociais que possibilitem a todos(as) “dizerem a sua palavra” e “ser mais”. No entanto, auto/trans/formação enquanto conscientização necessariamente tem de estar

contextualizada sócio-político-culturalmente – enquanto “leitura crítica do mundo” uma vez que educadores(as) e educandos(as) são seres condicionados pela realidade/mundo na/com a qual vem se constituindo em homens e mulheres pela interação e diálogo com os(as) outros(as). Nesta perspectiva, foi afirmado por uma das professoras participantes do grupo,

*[...] Não adianta apenas olharmos para os problemas destes jovens; precisamos parar, tomar distância, pegarmos uma lente de aumento e aí sim, olharmos para a realidade deles. Quem sabe só assim, como esse olhar e compartilhando entre nós essas informações que temos desses alunos, consigamos compreender algo, [...], quem sabe [...]*(Narrativa do(a) professor(a) C, no encontro de 14.08.2013).

Dessa maneira, reconhece-se o quanto a processualidade existente na auto/trans/formação permanente com os(as) professores(as) implica também construir um embasamento teórico, para que eles(as) possam distanciar-se de sua realidade, “olhá-la com outras lentes”, apropriando-se da mesma de maneira crítica e reflexiva sobre suas reais necessidades, sua condição no mundo e com o mundo, para assim mudar e melhorar a sua prática. Ainda,

*[...] sua formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida (FREIRE, 1993, p. 14).*

Uma formação continuada voltada apenas para as questões metodológicas curriculares das escolas já não basta. Urge a necessidade de práticas pedagógicas que extrapolem as questões curriculares e considerem os sujeitos em todas suas dimensões, não apenas os(as) professores(as), mas também os(as) estudantes. Nessa perspectiva, Freire volta seu olhar sobre o saber dos(as) educandos(as) e alerta que

*[...] coloca ao professor, ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino do conteúdo (FREIRE, 1996, p. 33).*

Assim, as práticas desumanizadoras que os(as) educandos(as) sofrem fora da escolanão podem ser naturalizadas também dentro dela. Precisam ser apontados

e construídos caminhos para que um trabalho pedagógico humanizador aconteça. Nesta intencionalidade, Arroyo ressalta que

[...] é inadiável criarmos culturas, lógicas, estruturas escolares e profissionais que deem conta de processos de ensinar-aprender menos desumanos. A escola sozinha não reverte processos de desumanização da infância. Ao menos como espaço de igualdade poderá não contribuir para legitimá-los e reforça-los. Quando buscamos outras lógicas, outras estruturas, os ciclos de formação, por exemplo, buscamos ao menos tornar o tempo de escola mais humano. [...] Podemos construir uma escola menos desumana para nós e para os educandos (2000, p. 61).

A partir desta ressalva de Arroyo (2000), destaca-se a importância que a auto/trans/formação permanente com os(as) professores(as) possui para que a dimensão humana do trabalho pedagógico seja problematizada e, assim, articulada, para que ocorra de maneira efetiva em suas vivências e práticas no cotidiano de seu trabalho docente.

Observa-se que práticas desumanizadoras ainda estão muito presentes no cotidiano de nossa sociedade, e no cotidiano dos(as) estudantes da EJA mais ainda, pois a vida desses(as) jovens e adultos(as) já é um atentado constante e violento a sua dignidade humana. Soma-se a isto, muitas vezes, a experiência escolar fria, calculista e desconectada da vida, fazendo com que a escola torne-se mais uma forma de prosseguir com a desumanização.

O desafio, agora na EJA, é tornar a escola um espaço-tempo de encontro, diálogo, afetividade e aprendizagens significativas para as suas vidas, um lugar de (re)humanização para educandos(as) e educadores(as). A esse respeito, Arroyo (200, p.64) ratifica que “a escola e nossa prática docente não têm que reproduzir a sociedade injusta e discriminatória que aí está, nem para os trabalhadores em educação nem para os filhos e as filhas do povo”.

Para isso, é imprescindível que o grupo de professores(as) da EJA construa um trabalho coletivo, organizado, solidário, sensível e participativo, em que todos(as) sintam-se sujeitos responsáveis, autores(as), pelas mudanças necessárias na educação, a começar pelo dia-a-dia da sua escola. A afirmação de um dos(as) professores(as) vem ao encontro desta possibilidade:

*Bah! Ontem quando eu cheguei tava aquela confusão por causa da merenda, né?! Que eles não iam ter janta etal, me surpreendi, e juro para vocês, quando eu cheguei em casa não consegui comer. Meus Deus, eu fiquei apavorado quando a M, me falou que o J só vem na aula pra jantar...E ontem como não tinha janta ele não ficou.E ontem mesmo eu confirmei isso, a janta aqui da escola é a única refeição dele do dia inteiro.Eu fiquei*

*pensando: meu Deus, o que que esse guri vai comer hoje, o que que aquela criatura quando saiu daqui foi fazer?!Pra onde ele foi?! Olha, eu vou dizer, me apavorei mesmo!O guri não tem comida lá fora, na rua e ontem não teve aqui dentro, Deus ó livre! (Narrativa do(a) professor(a)C, no encontro de 10.07.2013).*

Enfim, precisamos ter como foco, na auto/trans/formação permanente com os(as)professores(as), a intencionalidadede práticas educativas(re)humanizadoras. Práticas que busquem reconhecer o ser humano como a centralidade do processo educacional; e que façam parte da sua construção e desacomodação, para que, assim, mesmo que a passos lentos, seja construída a conscientização sobre a importância da educação como forma de luta contra práticas desumanas que jovens e adultos(as) sofrem em nossa sociedade ao longo dos tempos.

Portanto, reafirma-se a necessidade de uma auto/trans/formação permanente, dialógico-reflexiva e conscientizadora, com os(as) professores(as) da modalidade EJA, assumindo a educação como processos de (re)humanização, de gente aprendendo com gente. Corroborando com essa perspectiva,Henz (2007), partindo da interlocução com Freire, afirma que

[...] educar é humanizar; é ensinar/aprender a genteidade. Mais do que pelas teorias e conceitos, aprendemos a humanização convivendo, dialogando, cooperando, envolvendo-nos em processos de ensino-aprendizagem em que cada um(a) – educando(a) e educador(a) – possa dizer a sua palavra na inteireza do seu corpo consciente (HENZ, 2007, p. 150).

Desse modo, a escola precisa assumir-se como um espaço-tempo que vai além de um lugar em que, de maneira pragmática, “os conteúdos”, “os saberes” são transferidos para os(as) estudantes, e sua função encerra-se nisso. Ao contrário, a escola necessita assumir-se como um espaço-tempo para que ocorram relações pessoais e interpessoais com as pessoas de maneira imbricada com os conhecimentos e os saberes, não apenas escolares, mas também os saberes da vida.

Para que isso ocorra, o desafio é comprometer-se com *práxis* pedagógicas dialéticas e dialógicas, pelas quaistodos(as) os(as) envolvidos(as) com os processos de ensino-aprendizagem sintam-se sujeitos ativos da sua aprendizagem e da sua história. Logo, uma *práxis* pedagógica, nessa perspectiva necessariamentehumanizadora, demonstra-se como um “novo” recomeço para as pessoas que por tanto tempo estiveram fora da escola, ou seja, jovens e adultos(as) trabalhadores(as) que retornam à escola na EJA.

### 3.3.3 Formação do(a) Educador(a) da EJA e as tessituras da Educação Popular

Os jovens e adultos que retornam a esse espaço-tempo denominado escola precisam ser compreendidos por seus educadores(as) como sujeitos que, apesar de todos os processos de silenciamento, dominação e opressão que sofreram na sua escolarização, ainda reconhecem a escola como um espaço-tempo-lugar legítimo, significativo em suas vidas, como possibilidade de resgatar a liberdade, a dignidade, a autonomia e a humanidade que foi interrompida ou machucada.

Em relação a esses processos de desumanização que ocorrem na escola, Arroyo (2000) destaca que, infelizmente, ainda, predomina o pensamento de educação como adestramento, submissão, ordenamento da sociedade. Para ratificar esse pensamento, as próprias políticas públicas, como a LDB, trazem em seus textos a ideia da segregação através das denominações: Ensino Fundamental, Ensino Médio, como ensino (instrumentalização) e Educação Infantil como “educação”. O autor, também explica que

O uso o termo “ensino” e não “educação fundamental e média” reflete uma longa história de destaque do papel social da escola como tempo de instrução de aprendizado das letras e das noções elementares de ciências. A imagem social da escolinha das primeiras letras e da professora das primeiras letras ainda é muito forte em nossa cultura social e política (ARROYO, 2000, p. 52).

Portanto, essas “armadilhas ideológicas” não devem ser tratadas com naturalidade. A utilização desses conceitos precisa ser problematizada, porque por trás deles existem processos tensos de definição de uma educação apenas para instrução.

As tensões em relação à constituição da educação e sobre a identidade dos(as) professores(as) deram-se ao longo da história, e ainda, continuam a ocorrer, pois constantemente, enquanto constroem suas práticas pedagógicas, esses(as) profissionais interrogam-se, “eu sou um(a) educador(a), ou um(a) instrutor(a)?”

E essas “tensões” são reafirmadas pelas políticas, à medida que reforçam a visão reducionista de educação para instrução; ou seja, na escola, precisa haver transmissão de conteúdos, carga horária rígida, professores(as) como “instrutores(as)”, de disciplinas.

A maioria dos professores e das professoras de Educação Básica foram formados(as) para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teorias da educação, mas uma grande carga horária de conteúdos de área e metodologias de ensino (ARROYO, 2000, p. 52).

Porém, notamos que esta visão de professores(as) enquanto “instrutores(as)”, ao longo dos anos, vem sendo superada, o que provoca uma desacomodação; d’outra parte, a educação passa a ser temida, devido à sua possibilidade de desalienar os(as) sujeitos, torná-los(as) críticos(as), reflexivos(as), capazes de oporem-se as suas desumanas condições de vida.

Mas, o que percebemos na prática, através dos discursos (campanhas), é que ainda defende-se a ideia de “toda criança na escola”. Contudo, a escola ainda é vista como sendo “perigosa”. Por isso, para a maioria dos governantes, é melhor manter as crianças na escola por maior tempo, ou seja, sob o domínio alienante, não emancipatório.

Além disso, existe a compreensão de uma maioria que afirma que na escola não é necessário que os “conteúdos escolares” estejam imbricados com os “saberes da vida”, que as relações humanas que constituem os(as) sujeitos perpassem todos os momentos dos processos de ensino-aprendizagem.

Ou, ainda, o que se reforça é a compreensão de educação apenas como instrução, como transmissão dos “conteúdos escolares”; basta os(as) estudantes aprenderem os conteúdos e os(as) professores(as) ensinarem os conteúdos específicos de sua disciplina, e isso é o necessário para ser um(a) bom(boa) professor(a) e ensinar bem.

Porém, para Arroyo, o direito à educação é muito mais amplo,

[...] o direito à educação, é o direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à memória coletiva, à identidade, à diversidade, ao desenvolvimento pleno como humanos. [...] Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos (ARROYO, 2000, p. 53).

Desse modo, torna-se necessário que os(as) educadores(as) tenham um olhar diferenciado sobre os(as) educandos(as), que os(as) percebam não como sujeitos em que o professor deposita conteúdos, mas como homens, mulheres, crianças, adolescentes que são humanos, são gente, são sujeitos históricos, políticos e sociais, capazes e ativos, que estão constantemente construindo e (re)construindo a sua história e a história da sociedade a qual pertencem. Portanto,

Nesse processo de redefinir o saber escolar, as funções sociais, políticas e culturais da escola em função de projetos de sociedade e de ser humano, de cidade e de cidadania não perdemos a centralidade nem do conhecimento, nem do nosso ofício de ensinar. Nos redescobrimos em horizontes, intencionalidades e significados mais abertos. Reaprendemos que nosso ofício se situa da dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes. Descobrimos que nossa docência é uma humana docência (ARROYO, 2000, p. 53)

Percebendo os(as) educandos(as) como gente, os(as) educadores(as) vão se redescobrir como gente, humanos, ensinantes não apenas de “razão”, mas também de “emoção” e “razão/emoção” (HENZ, 2003), o que provoca o movimento de consolidação da verdadeira docência nos(as) educadores(as): a humana docência.

Arroyo (2000) explica que as crianças, os(as) adolescentes, os(as) adultos(as) podem

[...] aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendem a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. [...] Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício. O ofício de mestre, de pedagogo vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos (p. 54).

E isto acaba por exigir que a escola seja um tempo-espço de (re)construção de cultura, de encontro de gerações, de modo que a cultura perpassasse todos os conhecimentos escolares. Assim, os docentes são diuturnamente desafiados a, através do diálogo e da amorosidade, construir as relações humanas na escola com os (as) educandos(as).

Os saberes, significados da cultura, são os saberes mais complexos e também os mais esquecidos do currículo, uma vez que nos tempos e espaços de formação de professores(as) praticamente não há o ensinar-aprender a sermos humanos, saber mais relevante de uma matriz pedagógica. Ou seja, o ofício de ensinar-aprender é fundamental no processo de instigar o(a) outro(a) a ter vontade de aprender mais, ter curiosidade, tornar-se o(a) autor(a) da sua aprendizagem para ter autonomia e liberdade também enquanto homem ou mulher, enquanto cidadão ou cidadã. Tudo isto é o que dá sentido ao ensinar, pois são estas múltiplas relações imbricadas que constituem a educação numa perspectiva libertadora e humanizadora.



Quando os(as) professores(as) afirmam que os(as) educandos(as) perderam a curiosidade em aprender, torna-se imperativo que os(as) mesmos(as) questionem sobre se eles(as) estão interessados nos(as) estudantes; como querem que os(as) estudantes tenham interesse nos conteúdos das disciplinas, se eles(as) não se interessam pela vida dos(as) educandos(as) e nem pelos saberes que trazem de fora da escola. (ARROYO, 2000).

Diante disso, surge o amargo sentimento do(a) educador(a) sobre o(a) educando(a), ao afirmar que o(a) educando(a) não quer aprender ou não tem interesse em aprender, e, por isso, pode ou deve repetir o ano. É, então, que se “instaura” a “cultura da repetência” na escola. Será que isto não precisa ser modificado? A repetência, a reprovação, não motiva os(as) estudantes; ao contrário, não traz sentido nenhum para o aprendizado deles(as), gerando ainda maior desinteresse, de tal forma que acabam por abandonar a escola. E isto é ratificado pelo histórico de vidas de muitos jovens e adultos da EJA.

Desse modo, é importante que surjam questionamentos relacionados à falta de interesse dos(as) educandos(as) pela docência do(a) educador(a). Porque se os conteúdos das disciplinas não fazem sentido para os(as) educandos(as), então significa que esses(as) estudantes estão buscando na escola mais do que conteúdos; eles têm interesse no aprender sobre amizade, amor, as relações na sociedade, os valores e leis que regulam nossa sociedade (ARROYO, 2000).

Assim, se a afirmação de que os estudantes “não têm interesse em aprender” continuar presente no contexto da educação, então afirmar-se-á que “chegamos ao máximo grau de desumanização, pois acabamos com o interesse, a vontade de aprender, o saborear da existência humana” (ARROYO, 2000, p. 56).

Nós, como professores(as), diante desta situação, precisamos reagir. Porém, reagir com atitudes concretas, porque os “jeitinhos” que ocorrem na educação já provaram que não resolvem os problemas, nem mesmo os amenizam, apenas os agravam cada vez mais e seguem legitimando práticas desumanizadoras.

Nesse contexto, é essencial que o(a) professor(a) reorganize seu ofício através dos processos de ensinar-aprender em questão, nos limites reais de suas condições, percebendo e vendo os(as) educandos(as) como gente, como seres humanos em permanente inacabamento e capazes de “ser mais”, também pela educação escolar. Já bastam todas as situações desumanizadoras que sofrem fora da escola, como fome, falta de moradia, violência, trabalho forçado. “A escola não

pode ser mais um espaço em que sofram situações de exclusão e desumanização” (ARROYO, 2000, p. 61).

A escola precisa ser estruturada em práticas humanizadoras em que todos(as) os(as) educandos(as) sejam tratados(as) com respeito, com dignidade e com confiança na sua capacidade de autoria, autonomia, responsabilidade e comprometimento.

[...] buscamos ao menos tornar o tempo de escola mais humano. Essa tarefa é possível, está em nossas mãos em grande parte. Podemos colocarnos como questão nuclear que ordenamento escolar que organização dos tempos e espaços do nosso trabalho de trabalhadores em educação darão conta de uma escola que seja um centro do ensino-aprendizagem digno. Assumir nosso ofício de mestre do ensino-aprendizagem dessas artes. Podemos construir uma escola menos desumana para nós e para os educandos (ARROYO, 2000, p. 61).

As práticas pedagógicas necessitam dar ênfase às relações pessoais e interpessoais, os conteúdos das disciplinas precisam fazer parte ou estarem relacionados com o contexto dos(as) educandos(as), para, assim, instigar a curiosidade nos(as) mesmos(as). Desse modo, será constituído um ambiente de ensino-aprendizagem em que todos(as) participam, tornam-se mais humanos, conscientes, críticos, reflexivos e dispostos a participar da vida na escola e na sociedade.

Arroyo (2000) afirmou que Paulo Freire, ao colocar o ser humano como problema, retomou as dimensões pedagógicas da humana docência, dimensões que por muito tempo foram colocadas de lado, dando-se ênfase apenas ao saberes técnicos, ao que era exigido pelo mercado de trabalho. Freire retomou o ser humano como problema da educação, portanto, existe a necessidade da educação assumir a humanização dos(as) sujeitos, pois é através dela que crianças, adolescentes, adultos(as), tornam-se humanos e, assim, aprendem-ensinam com e para práticas humanizadoras.

Portanto, cabe aos educadores(as) recuperar seu ofício, o ofício da humana docência, para que, assim, a escola constitua-se como um tempo-espaço de práticas pedagógicas humanizadoras. Para que essas práticas sejam a centralidade do processo de suas *práxis* pedagógicas, através da igualdade de direitos, respeito ao próximo, afeto, amizade, isso sem desconsiderar a importância dos saberes científicos, mas os relacionando com os saberes da vida, para que educandos(as) e educadores(as) construam juntos(as) os caminhos do saber e do viver.

Neste sentido, Freire (2002) problematizava sobre a necessidade de uma educação não verticalizada (de cima para baixo), como é o que ocorreu com a maioria dos(as) estudantes que hoje fazem parte da EJA, mas uma educação horizontal, dialógica e afetiva. Nas palavras do autor,

[...] não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o(a) educador(a) e os educandos. [...] Desta maneira, o(a) educador(a) já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (p. 68).

Diante disso, é imperativo que os(as) educadores(as) compreendam a importância de novas *práxis* pedagógicas, em que os conteúdos estejam imbricados com as relações humanas. Relações que constituam os(as) sujeitos e perpassem todos os momentos dos processos de ensino-aprendizagem, pois o(a) educador(a) está constantemente aprendendo e ensinando junto com os(as) educandos(as), e não para os(as) educandos(s).

Desse modo, vale reforçar a ideia de que os(as) educadores(as) da modalidade EJA tenham um olhar diferenciado sobre os(as) jovens e adultos(as), percebendo-os(as) não como sujeitos em que o(a) professor(a) “deposita” conteúdos, mas como homens e mulheres que são sujeitos histórico-político-sociais ativos, que estão constantemente construindo e (re)construindo a sua história e a história da sociedade a qual pertencem. Para tanto, é fundamental a valorização e o reconhecimento dos “saberes da experiência feito” com que eles(as) vêm sobrevivendo com “manhas e artimanhas”(FREIRE, 1996, p. 32).

Assim, os(as) educadores(as) precisam propiciar *práxis* pedagógicas democráticas, em que todos(as) participem das tomadas de decisões, diante das diversidades e desafios enfrentados dentro da escola, para que, fora da escola, possam lutar para superar as injustiças sociais que vivem diariamente. Como, por exemplo, um projeto que a escola, lócus desta pesquisa, desenvolve todos os anos, que se chama “Fala Cidadão”; o mesmo realiza-se a partir de atividades desenvolvidas dentro da escola, contribuindo para os(as) estudantes conquistarem mudanças para seu bairro, como nos contou um(a) dos(as) professores(as):

*Mas pessoal, querem maior exemplo que nossos projetos dão certo. Olha o “Fala Cidadão”...foi a partir dele, que os estudantes junto com os moradores*

*conseguiram reivindicar aquela passarela que a prefeitura colou ali, naquela rua de baixo, vocês se lembram, né?!  
Eram apenas umas tábuas, eles se organizaram e junto com representantes da comunidade, seu O, que foi aluno nosso, foram lá na prefeitura, fizeram, exigiram tudo direitinho e conseguiram a passarela para a comunidade.  
Agora dá para passar ali sem perigo nenhum. Eu mesmo sou uma que uso aquele trajeto para vir para a escola(Narrativa do(a) professor(a) C, no encontro de 10.07.2013).*

Quando os(a) educadores(as) percebem os(as) educandos(as) como “gente”, buscando conhecer e compreender a realidade em que vivem no dia-a-dia, também se (re)descobrem como “gente”, como “seres humanos”, ensinantes-aprendentes não apenas com a “razão”, mas também com a “emoção”, resultando na trama complexa “razão/emoção” (HENZ, 2003), o que contribui em muito para o movimento de consolidação da verdadeira docência dos(as) educadores(as): a humana docência (ARROYO, 2000).

Esta perspectiva acaba por exigir que a escola seja um tempo-espaco que propicie essa capacidade, através da construção das relações pessoais, pelo encontro de seres humanos, pois as relações interpessoais perpassam todos os conhecimentos escolares e repercutem na história de vida dos(as) educandos(as) para além dos muros escolares.

De acordo com tal perspectiva, Freire (1980, p. 26) assegurava que “a conscientização não pode existir fora da “*práxis*”, ou melhor, sem o ato da ação-reflexão”. O trabalho desenvolvido pelos(as) educadores(as), principalmente os da EJA, precisa primar pela ação-reflexão-ação em suas *práxis* pedagógicas, através de sua auto/trans/formação permanente, para que elas tornem-se *práxis* pedagógicas a serviço da humanização e cidadania de todos os homens e todas as mulheres, o que requer o compromisso com a luta pela transformação da sociedade em mais justa e igualitária .

Apesar de as políticas públicas apresentarem o direito-dever de uma formação específica para o profissional da EJA, como nos é afirmado no Parecer CEB 11/2000, no item VIII, referente à Formação Docente, que é o Documento legal que orienta a modalidade de ensino EJA;assegura a formação do docente para a EJA através da seguinte expressão: “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino (BRASIL, 2000, p. 56)”. No entanto, nota-se que ainda o que ocorre é uma formação permanente

"muito frágil". Trata-se de uma formação que não considera as especificidades da modalidade, ou seja, a complexidade da vida de jovens e adultos(as) trabalhadores(as) desta modalidade; isto não apenas em relação à forma como se constroem as relações interpessoais entre os(as) educadores(as) e os estudantes, mas também didaticamente, pois as metodologias trabalhadas e desenvolvidas na formação dos(as) educadores(as) em sua maioria são voltadas para alfabetização de crianças.

O que se constata é que, a situação atual da formação dos(as) professores(as) da EJA configura-se como "amadorismo", "assistencialismo", ou ainda, "boa vontade". Mas isto já não mais é suficiente para educar(se) nessa modalidade de ensino. Tem ainda a insuficiência do que vem sendo proposto para os(as) educadores(as) da EJA na sua formação inicial nos Cursos de Licenciatura, em que a modalidade, na maioria das Instituições, é vista apenas como uma disciplina complementar do currículo; esta situação também ocorre na "formação continuada" para professores(as) de EJA, com cursos "aligeirados de aperfeiçoamento" para o trabalho com as especificidades dos(as) sujeitos e dos processos de ensino-aprendizagem desta modalidade.

Além deste tipo de formação, o que tem sido proposto pelos governos são "Programas de Alfabetização", que possuem materiais didáticos e metodologias uniformes para todo o país. Trata-se de uma perspectiva de educação que desconsidera a realidade de cada região, os saberes dos(as) educadores(as) dos(as) educandos(as) e, ainda, compreende a educação como algo pronto, acabado. Neste caso, o(a) professor(a), que muitas vezes sequer tem formação pedagógica, é apenas o repassador e aplicador das tarefas definidas pelo Programa. Assim, a educação acaba por ir ao contrário da perspectiva proposta por Freire, ou seja, da emancipação dos(as) sujeitos.

Compreendendo a EJA na perspectiva proposta por Freire, pode-se afirmar que sua configuração pedagógico-política se coloca na interface entre a Educação Popular e a Educação Escolar Regular. Mesmo ocorrendo em uma escola regular, a modalidade EJA trabalha com sujeitos oriundos(as) de realidades sociais, políticas, culturais e econômicas que estão à margem da sociedade, com as ditas "classes populares".

Decorre daí sua proximidade com a Educação Popular, compromissada em reverter o quadro de desigualdades existente em nossa sociedade. A reconhecer-se

a necessidade de transformação da vida dos(as) jovens e adultos(as) da EJA, na sua interface com a perspectiva da Educação Popular, acredita-se no enfrentamento do problema de opressão presente em nossa sociedade. Estes processos de ensino-aprendizagem na compreensão da Educação Popular tornam-se espaços-tempos necessários para que os(as) educadores(as) busquem pesquisar, construir *práxis* pedagógicas que possibilitem aos(às) educandos(as) tornarem-se sujeitos ativos não apenas nos seus processos de ensino-aprendizagem, mas também em suas vidas e na organização das relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

A respeito da EJA e da Educação Popular, Brandão afirma que

[...] um trabalho de educação de jovens e adultos, com um claro e assumido perfil de Educação Popular em seus pressupostos e em suas práticas didáticas continua sendo realizado por um número bastante grande de entidades e de pessoas, de Norte a Sul do Brasil (2002, p. 155).

O que vem ao encontro do que foi proposto na escola pesquisada, pois a formação em sua processualidade de ser uma auto/trans/formação permanente, a partir da realidade dos(as) educandos(as) e da própria escola de EJA, o que provocou nos(as) educadores(as) a “consciência” da *práxis* pedagógica da Educação Popular. Ou seja, a busca constante de colocar os conhecimentos e as práticas educativas a serviço da transformação da condição em que os(as) estudantes se encontram, das situações de desigualdades, como pode ser percebido na seguinte narrativa:

*Precisamos provocar que nossos jovens deixem de se perceber como sujeitos “assujeitados”, precisamos “desaliená-los”, a vida é muito mais do que esse bairro [...]*(Narrativa do(a) professor(a) P, no encontro de 08.08.2012).

E outra professora complementou:

*[...] sim, mas para eles saírem desta condição, o que eles tem? Ou melhor, quem eles tem? Tem apenas nós, a escola...poderão apenas usar da educação para enfrentar o mundo ai fora*(Narrativa do(a) professor(a) A, no encontro de 08.08.2012).

Brandão (2002), neste sentido, afirma que experiências significativas que existem de EJA's legitimam o legado da Educação Popular. O direito à educação, que historicamente foi negado às camadas populares, e que através da EJA vem sendo proporcionado a esses jovens e adultos, para que, assim, a escola seja um

lugar “onde a cultura e o poder sejam pensados a partir deles: de sua condição, de seus saberes e de seus projetos sociais” (BRANDÃO, 2002, p. 169).

Ainda, compreendendo a EJA na sua interface com a Educação Popular, pode-se afirmar que ela precisa proporcionar um olhar diferenciado, amplo, sobre os(as) estudantes, passando não a olhá-los(as) a partir da falta e das carências, mas a partir de suas potencialidades, como sujeitos capazes de transformar suas realidades, pois trata-se de sujeitos que vivenciam o processo de “humanidade roubada”, “seres humanos proibidos de ser mais”, segundo palavras de Freire (2011, p. 39).

Desse modo, cabe à educação na EJA perceber como os(as) oprimidos(as) “tentam superar as condições que proíbem de ser, perceber e se contrapor às situações e às condições em que realizam sua existência, em que se deformam e se desumanizam” (ARROYO, 2000, p. 242). Perceber a condição destes(as) sujeitos é necessário, para assim poder possibilitar a transformação, também por meio da educação, na realidade dos(as) jovens e adultos(as) dessa modalidade.

Portanto, compete aos(as) professores(as), em particular os(as) da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreender a importância de sua auto/trans/formação permanente, considerando que se trata de um trabalho dialético e dialógico, (re)construído no cotidiano da vida, dentro e fora da escola. O mesmo não pode ser mensurado através da assimilação de conhecimentos científicos ou, ainda, conhecimentos que caibam apenas em um livro, um caderno; o conhecimento construído com os(as) estudantes transborda o saber palpável pela mão, extrapola os muros da escola.

Ainda, além de um conhecimento construído com os(as) estudantes a partir de suas realidades, trata-se de uma constante ação-reflexão-ação de sua prática pedagógica com intencionalidade; ou seja, uma *práxis* pedagógica que busca proporcionar a esses(as) sujeitos jovens e adultos(as), que devido a todas as desigualdades que viveram e vivem, condições para transformar não apenas suas realidades, mas também ajudar a auto/trans/formar todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos de ensino-aprendizagem: educadores(as), estudantes, membros da comunidade, como propunha a Educação Popular. Assim, estará provocando em todos(as) a compreensão do nosso constante inacabamento, não apenas como educandos(as) e educadores(as), mas sobretudo como homens e mulheres, na

perspectiva que Freire (1996, p. 55) explica: “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Desse modo, o que ainda se precisa problematizar é se o inacabamento destes(as) jovens e adultos(as) da modalidade EJA é “algo inato”, ou ocorre em razão da realidade sócio-política que lhes proíbe possibilidades de *ser mais*? Além deste, outros questionamentos emergem nesta perspectiva: para quem se educa? A favor de quem? Por que nossa educação está organizada desta maneira? Que “tipo” de estudante queremos? Qual cidadão queremos ajudar o(a) estudante ser? Ou ainda, qual sociedade queremos? Todos estes devem ser tomados como reflexão crítica sobre as suas *práxis* pedagógicas nos processos de auto/trans/formação permanente dos(as) educadores(as) da EJA.

Enfim, esses entre outros questionamentos hoje, após sua participação nos Círculos de Diálogos, perpassaram a reflexão dos(as) educadores(as) da EJA, que, envolvidos(as) com a educação, hoje compreendem-na enquanto possibilidade de transformação na vida de jovens e adultos(as) oprimidos(as) em nossa sociedade.

Em razão de trabalharem com a modalidade EJA, que vem de encontro com o sistema regular de ensino vigente, notamos através da narrativa dos(as) professores(as) no decorrer dos encontros, a preocupação em relação à “condição” social, política e cultural em que os(as) estudantes estão.

*[...] Ontem mesmo apareceu no jornal os índices da provinha Brasil, e IDEB, e mais isso e aquilo, [...] e não vamos longe, o próprio ENEM, traz uma política excludente. Precisamos sim nós questionar se nossos alunos estão preparados para competir de igual para igual com os do diurno? (Narrativa do(a) professor(a)V, no encontro de 25.09.2013)*

Ao que outro(a) professor(a) questionou dizendo:

*Mas vamos pensar diferente. Se nossos alunos não estão “prontos”, para o Vestibular, será que para a vida eles estão?! O que me preocupa mais é isto, será que com o que estamos “ensinando”, aqui será suficiente para o mundo do trabalho ai fora? Eu me preocupo e me questiono ainda mais é com isto, [...], não que eles não mereçam ou não possam entrar no Vestibular, não é isso, longe disso, o que eu quero disser é que a vida já está cobrando deles, e será que estamos conseguindo ajuda-los a sobreviver nas péssimas condições que sabemos que muitos vivem? Ou estamos conseguindo com que mudem de condição? De situação? Isso eu acho urgente, essa eu acho que é a nossa função, ajudar eles a mudar a vida deles (Narrativa do(a) professor(a) A, no encontro de 25.09.2013).*

Desse modo, percebemos que a forma como nossas escolas estão organizadas, ou seja, ainda com práticas educacionais bancárias, ações



antidialógicas, estruturas de organização que inibem, padronizam, dominam, seguem legitimando práticas desumanas de acordo com os interesses de um grupo de sujeitos opressores, que “mascara” a realidade, com o intuito de manter a ideologia de opressão dominante.

Então, diante deste contexto, é que se compreendem as práticas pedagógicas na EJA com uma interface com a Educação Popular, como uma forma de buscar a superação dessas contradições históricas latentes, pertencentes a nossa sociedade, e ao contexto da escola em particular. Por isso, no contexto da EJA, é que os(as) educadores(as)

[...] assumem funções estratégicas importantes enquanto possibilidade de alianças para se reforçar a luta política dos oprimidos. [...] A produção e reprodução de conhecimento devem se pautar pela lógica da valorização do ser humano e não dos interesses do capital (JÚNIOR; TORRES, 2009, p. 42).

Para isso, acredita-se que os(as) educadores(as) necessitam utilizar suas *práxis* pedagógicas a serviço das possibilidades do “ser mais” dos(as) estudantes, ajudando a desvelar a maneira como nossa sociedade (e escola) está organizada. Esses(as) jovens e adultos(as) fazem parte da EJA não é por acaso; este fato pertence à esfera de um problema-desafio, histórico-político-social-cultural, muito mais amplo do que apenas os motivos expostos na sua transferência para o noturno.

Assim, os(as) educadores(as), de maneira coletiva, são desafiados(as) a proporcionar a real *leitura de mundo*, trabalhando com *temas geradores*, que partam da realidade desses(as) sujeitos, construindo com eles(as) o processo de reflexão e *conscientização* sobre a realidade, de uma forma crítica e transformadora.

Desse modo, a EJA e a escola podem constituir-se em processos e maneiras de construir-se *práxis* contra-hegemônicas, contribuindo com a transformação das conjunturas da estrutura opressora que caracteriza a nossa sociedade liberal-capitalista. Para tanto, os(as) professores(as), com a EJA, podem apropriar-se da pedagogia da Educação Popular no sentido de:

a) As práticas de Educação Popular devem estar vinculadas às suas próprias lutas específicas. Para tanto, exige independência e autonomia pedagógica. [...] Visa o processo de tomada de consciência de classe; b) Importância dos métodos e conteúdos: saberes inscritos nas relações do cotidiano dos sujeitos, garantindo uma metodologia, que incorpore teoria e prática, [...] c) É a Educação que contribui para a prática de exercício da capacidade de direção, ou seja, estímulo à capacidade de gerir, orientar e

organizar para a atuação em diferentes níveis de atuação (MANFREDI, 1980, p. 57).

Por esta compreensão de educação, percebendo e reconhecendo a pedagogia da Educação Popular como possibilidade potencializadora de transformação na educação escolar, é que, de algum modo, novos desafios fazem-se presentes na modalidade EJA. Muitas situações de autoritarismo, de silenciamento e de dominação ou submissão podem vir a ser superados, não apenas pelos(as) estudantes, mas também pelos(as) educadores(as) na modalidade. Sobre isso, Freire alerta,

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na *práxis*, com a sua transformação; o segundo em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (FREIRE, 1987, p. 41).

Firmado isto, compreende-se como sendo urgente os(as) educadores(as) da EJA (re)significarem suas *práxis* na interface com a perspectiva da Educação Popular. Assim estarão reafirmando seus propósitos de construir seu trabalho com os(as) estudantes, reconhecendo-os(as) e legitimando-os como sujeitos ativos nesse processo histórico-cultural, visando à emancipação e libertação das realidades ainda veladas das vidas destes(as) jovens e adultos(as), pela ação-reflexão-ação crítica da “leitura do mundo e leitura da palavra”.

A caminhada dialógico-problematizadora, e afetiva, realizada nos Círculos de Diálogos de formação permanente com os(as) professores(as) de EJA permite dizer que a organicidade e dinâmica que perpassa esse processo de libertação, proposto pela Educação Popular, também foi provocada entre os(as) educadores(as). Os estudos, as reflexões e os diálogos construídos durante a presente pesquisa, com o intuito de problematizar práticas educativas “bancárias”, foram gerando um processo de conscientização que levou a muitos(as) educadores(as) começarem a refletir e repensar as suas práticas.

Em muitos momentos, houve quem se dissesse “envergonhado(a)” pelo que fizera ou deixara de fazer com os(as) estudantes, obrigando-os(as) a estudarem “conteúdos” que nada diziam para suas vidas.

Este movimento crítico-reflexivo constituiu-se como uma *práxis* pedagógica de auto/trans/formação permanente, cuja epistemologia e intencionalidade em

muito aproximam-se da compreensão e prática da Educação Popular, claramente buscando assumir-se a serviço da libertação e emancipação das pessoas, para o que se faz necessário comprometer-se com a problematização e transformação da sociedade vigente.

### **3.4 Aprofundando as reflexões acerca da Educação Popular**

No decorrer dos encontros dos “Círculos de Diálogos”, com os(as) professores(as) da pesquisa, foi possível percebermos as aproximações da proposta do que estava sendo construído através da auto/trans/formação permanente em relação a uma compreensão mais apurada sobre a modalidade EJA e a perspectiva da Educação Popular. Por isso, acreditamos ser pertinente, nesta escrita, termos este momento de reflexão acerca da referida compreensão em relação à educação.

Com base no contexto histórico brasileiro, afirma-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constituiu-se a partir do compromisso firmado entre a alfabetização e a Educação Popular, mais especificamente com os Movimentos de Cultura Popular nas décadas de 1950 e 1960 no Brasil. Tendo como compreensão a alfabetização como possibilidade de emancipação dos sujeitos, “[...] alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores, [...] desenvolvesse a atividade e a vivacidade de invenção e da reinvenção [...]” (FREIRE, 1980, p. 41).

Através da alfabetização, construíram-se alternativas para transformar a condição social em que encontrávamos(as) oprimidos(as). Assim, a “Educação Popular, era concebida como um instrumento de libertação das classes subalternas, exploradas e expulsas das mínimas condições de sobrevivência digna e humana” (FREITAS, 2007, p. 50).

Em relação às experiências significativas acerca da Educação Popular, podemos afirmar que as campanhas de alfabetização das décadas de 60 e 70, na perspectiva da Teoria de Paulo Freire (FREIRE, 1980), materializaram a proposta da Educação Popular como “uma tentativa que de fato servisse aos interesses das classes populares, na busca real pela transformação das relações políticas que compõem a sociedade brasileira” (FIGUEIREDO, 2009, p. 71).

Desse modo, estas campanhas iam contra a proposta opressora de alfabetização que era vigente na sociedade e também contra os “programas de alfabetização” que surgiram após a proibição do direito ao voto aos(as) analfabetos(as), mesmo que eram denominados de “Educação Popular”, porém tinham como real objetivo.

[...] ser uma oportunidade para a cooptação política por meio do aumento de número de votantes. Bancar programas de alfabetização passou a ser o título de crédito das classes dominantes com as classes populares, que beneficiadas que se sentiam com tais programas, agradeciam com a defesa da manutenção dos tais governantes no poder (FIGUEIREDO, 2009, p. 69).

Então, contrários aos modelos pedagógicos e programas denominados de “Educação Popular”, adotados na época, as práticas pedagógicas populares, segundo a perspectiva de Freire, tinham atenção para a valorização da cultura popular e respeito à realidade das classes populares.

Compreendendo a consolidação histórica da Educação Popular, pode-se afirmar que a mesma emergiu no interior dos conflitos ideológicos entre grupos políticos opostos, que tinham objetivos completamente diversos em relação à educação. A respeito disso, Figueiredo afirma:

A consolidação de uma prática efetivamente transformadora da realidade social é condição necessária para o resgate do projeto popular de uma Educação com as classes populares, em que o processo de ensino aprendizagem acontece no interior das lutas políticas, na efetivação de uma práxis comprometida de fato com a transformação das relações de poder [...] (2009, p. 73).

A Educação Popular passa a existir da vida do povo, de suas expressões culturais, seus valores, sua capacidade de luta e resistência. Designa-se a proporcionar aos homens condições paratornarem-se cidadãos solidários, responsáveis, “na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam [...]” (FREIRE, 1980, p. 38).

É uma educação que defende o homem e a mulher terem de ser percebidos(as) de maneira integral, de deveres, mas também de direitos, um(a) sujeito ativo(a) sobre sua história, protagonista de sua realidade. Homem e mulher capazes de transformar sua realidade através de uma educação, que o(a) liberte e não o(a) adapte, não o(a) reprima, nem o(a) subjugue, pois é na Educação Popular

[...] que se encontra o compromisso de tornar as condições concretas de vida, destes setores, como a matéria-prima a estar presente nas situações de aprendizagem e nos conteúdos dos diferentes materiais pedagógicos, assim como das análises conjunturais e estruturais que se faziam à época. Ao fazer isto, os trabalhos de educação popular iniciam, junto aos mais variados setores populares, processos intensos de discussão, análise e reflexão. Isto, por sua vez, potencializa processos de conscientização e participação destas pessoas, que passam a entender – dentro de uma perspectiva histórico-social crítica – as razões e os porquês delas estarem vivendo em tais condições desumanas e de exploração. E, ao entenderem isto, começam a eliminar o caráter de psicologização das explicações vigentes ou mesmo dos inúmeros fatalismos propagados pela ideologia dominante, e, portanto, passam a divisar alternativas de mudança e de melhoria para suas vidas (FREITAS, 2007, p. 51).

Desse modo, as práticas de alfabetização da modalidade EJA, na perspectiva da Educação Popular, ocorreram de maneira imbricada; compreendia-se a educação de adultos(as), inserida na Educação Popular, como maneira de construir possibilidades para a transformação das condições de opressão das camadas populares, e orientar diferentes práticas de alfabetização para a educação de jovens e adultos(as). Neste sentido, Freitas explica que

[...] a experiência e a trajetória de trabalhos de alfabetização desenvolvidos por Paulo Freire e sua equipe, [...]. Eram trabalhos de alfabetização e de educação derivados da vida concreta das pessoas e cujo conteúdo, para este processo educativo, advinha da vida e das relações concretas travadas no cotidiano dos educandos (2007, p. 53).

Assim, compreende-se que a possibilidade de “ler o mundo”, proposta por Freire, tinha como compromisso possibilitar aos(às) oprimidos(as) o direito de também “ler o mundo letrado”. Isto inter-relacionava a prática de alfabetização de jovens e adultos com a Educação Popular.

Este sentido do “popular”, que se sugere ser retomado na EJA dos dias atuais, ou seja, que as reais necessidades da população sejam consideradas no processo de alfabetização, não apenas com o objetivo de “ler o mundo” letrado dos dominantes, opressores, mas, ir além, ler além do que está imposto, problematizar sua situação de opressão de estar à margem, transformar sua realidade e eliminar sua “condição de não saber”.

Por isso, acreditamos que a compreensão da Educação Popular de orientar a auto/trans/formação das pessoas de maneira plena, como cidadãos(ãs), solidários(as), autônomos(as), democráticos(as), reflexivos(as), críticos(as), criativos(as), dialógicos(as), vem ao encontro do que acreditamos como proposta necessária e válida para Educação de Jovens e Adultos diante dos desafios atuais,

cujas características sociais, econômicas, políticas e culturais não são muito diferentes dos anos 1950 e 1960. Dessa maneira, os(as) educadores(as), antes de perceberem-se como educadores populares, estão desafiados(as) a se reconhecerem como “*docentes de humanidade*, o que implica estarem comprometidos com a própria superação como pessoas” (ESCLARÍN, 2005, p. 41).

Neste sentido, pensando na compreensão de auto/trans/formação permanente proposta pela presente pesquisa, relacionada com o referencial teórico exposto anteriormente nesta escrita, a perspectiva de formação permanente com educadores(as) populares ratifica a intenção da auto/trans/formação sugerida neste estudo. Segundo Esclarín,

Formação permanente, para que cada educador popular vá se convertendo em um *profissional da reflexão* contínua a respeito de seu ser, seu fazer, e o acontece, de modo que a formação se traduza de fato, mais do que em acúmulo de credenciais e de títulos, em crescimento pessoal e em transformação e melhoria de sua prática pedagógica, para que possa responder às exigências dos educandos (2005, p. 52).

Educadores(as) da EJA, empenhados em revitalizar a sociedade, através de *práxis* pedagógicas humanizadoras, cidadãos, capazes de contribuir não apenas com projetos previstos e restritos em “currículos escolares”, mas em projetos de vida, que visam a garantir não apenas o direito educação aos(as) educandos(as), mas o viver de maneira esperançosa e responsável, tornarem-se coautores(as) dos processos de autoria da vida de jovens e adultos(as) de maneira plena. Assim, como da modalidade EJA, da escola, de sua comunidade, articulando as seguintes dimensões, que se encontram imbricadas também na proposta da Educação Popular, concebendo a educação como um processo de humanização.

Trata-se da Dimensão ético-política; Dimensão técnico-científica; Dimensão epistemológica; Dimensão estético-afetiva e, ainda, a Dimensão pedagógica. Explicaremos os aspectos relevantes de cada dimensão de acordo com Henz (2007), iniciando pela Dimensão ético-política: propõe que toda a escola tem uma ação educativa intencional, as escolas e o que se aprende nelas não têm fim em si mesma; ao contrário estão a serviço de um “tipo” de homem e mulher, um tipo de sociedade, propõem buscar estruturas e relações de poder que superem a dominação, desse modo, a função da escola é político-social, precisando ter claro “a serviço de que e de quem” ela desenvolve *práxis* educativas.

Dimensão técnico-científica: explica que o domínio técnico-científico é uma das especificidades da educação escolar, aponta para a busca da razão do conhecimento técnico-científico, dentro da totalidade sócio-histórica em que foi produzido envolvido com a práxis educativa para que homens e mulheres possam “ser mais”. É imprescindível que os(as) educadores(as) saibam muito bem os conteúdos da sua área científica, a fim de conseguirem relacioná-los com a realidade dos(as) educandos(as), para ajudar na leitura crítica da mesma.

Dimensão epistemológica: afirma a necessidade de substituir a “pedagogia da resposta”, da “transmissão de conteúdos” pela “pedagogia da pergunta”, destaca a necessidade que educadores e educandos, através do diálogo, mantenham-se epistemologicamente curiosos.

Dimensão estético-afetiva: acredita que os seres humanos envolvidos(as) em práticas educativas precisam ser reconhecidos(as) em sua totalidade, através do diálogo problematizador e amoroso, aprender a descobrir e reconhecer as bonitezas e possibilidades do mundo “gostando de ser gente”.

E, por último, porém, não menos relevante, a Dimensão pedagógica: que anuncia que o educador e o educando vão (re)aprendendo um(a) com o(a) outro(a) o que é mais importante para “ser mais”, cada um(a) dizendo a sua palavra e ouvindo a palavra do(a) outro(a), e ainda os processos de ensino-aprendizagem vão se dando numa reciprocidade de corpos conscientes.

Diante das considerações afirmadas até o presente momento, acreditamos que estas dimensões constituem-se como elementos a serem pensados e incorporados à *práxis* pedagógicas de maneira problematizadora, com o intuito de que educadores(as) junto com os(as) estudantes construam *práxis* pedagógicas com intencionalidade político-pedagógica, percebendo todos(as) os(as) envolvidos(as) com a modalidade EJA (educandos(as), educadores(as), familiares, comunidade escolar) de maneira humana e se constituindo em homens e mulheres pelas relações e condições sociais, políticas, econômicas e culturais de suas histórias.

Sujeitos que através e com a educação tenham o direito de “*ser mais*” em sua plenitude, ou seja, em todas as esferas políticas, sociais, culturais das quais pertencem, tendo como objetivo não apenas a transformação dos desafios do presente, mas percebendo as possibilidades e a necessidade de inquietude, problematização constante, para poderem construir estratégias contra os processos

de repressão que sofrem hoje; e para que, assim, estes processos não venham a repetir-se e perpetuar para as gerações seguintes, outros(as) jovens e adultos (as) de nossa sociedade.



## 4 (IN)CONCLUSÕES

Compreendendo este momento da escrita como um espaço de “amarrações” das considerações expostas ao longo do texto, muito mais do que de “conclusão”, afirma-se mais uma vez a expressão “interrupção do diálogo” como sendo legítima nesta pesquisa. Ademais, ainda que nem sempre explicitamente, são trazidos alguns desafios e perspectivas que emergem da processualidade da pesquisa realizada.

Assim como no final de cada Círculo de Diálogos com os(as) professores(as) da pesquisa, os diálogos não eram encerrados, apenas interrompidos e retomados em um próximo encontro, esta escrita também se caracteriza apenas como uma “interrupção”, pois, apesar da “busca” por respostas, muitas interrogações, que surgiram ao longo da pesquisa, continuam latentes.

Por estas razões que se compreende este trabalho como um “meio” e não como um “fim” para, mais uma vez, reafirmar-se o *inacabamento* dos(as) sujeitos, como seres sócio-histórico-culturais, em constante *vir a ser*, conforme as palavras de Freire.

A compreensão de “formação continuada”, que problematizávamos a partir das leituras realizadas na graduação e até mesmo no Grupo DIÁLOGUS, foi o primeiro aspecto relevante desta pesquisa. Já no nosso primeiro contato com o grupo de professores(as) da EJA, deparamo-nos com o imaginário que ainda prevalece forte nas escolas: “alguém de fora da escola, especialista”, irá levar respostas ou soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Então, desde o primeiro momento, ao apresentarmos uma proposta em que a “formação” ocorreria de maneira coletiva, em que os(as) professores(as) da escola seriam coautores(as) deste processo, sentimos que estávamos provocando o primeiro *desacomodamento* no processo da *formação permanente*.

Já, através de nossos diálogos, leituras, ao utilizarmos a expressão “*formação permanente*”, foi algo que passou a ser incorporado pelo(as) professores(as), que durante o “Círculo de Diálogos”, em diversos momentos expressavam-se dizendo, “*Estamos em formação, estamos sempre nos formando*”. O que corroborou para a compreensão de *inacabamento* dos(as) sujeitos, pois como Freire (1996) afirmava “onde há vida, há *inacabamento*, *inconclusão*”.

Acreditamos que aspectos fundamentais que constituíram e perpassaram todo o processo de *auto/trans/formação permanente*, conseguiram destacar-se durante o período da (re)construção da pesquisa, não apenas sendo apresentados por nós, mas se fazendo presente nas narrativas e ações dos(as) educadores(as) da EJA. Porém, alguns questionamentos nos acompanharam, ainda, nos acompanham, como por exemplo, a formação dos(as) professores(as), na compreensão de uma *formação permanente*, como ocorreria, de modo que envolvesse todos os(as) professores(as) da escola, não apenas os(as) da EJA? Não deveria ser este um envolvimento de todos(as) na formação permanente, uma vez que muitas das questões que aparecem na EJA são reflexos das práticas docentes nas classes regulares, como é o caso da juvenilização na EJA?

Este questionamento fez-se presente em nossa pesquisa, principalmente pelo fato de os(as) educadores(as) narrarem “problemas” do diurno, que passava para a EJA, como se expressou um dia um(a) dos(as) professores(as): “*É assim, tudo que não dá certo de dia, só espera a idade certa, e pronto; passa para cá*”(Narrativa do(a) professor(a)V, no encontro de, 19.09.2012).

A manifestação deste(a) professor(a) provocou-nos, em especial, em relação ao que durante a pesquisa íamos percebendo: a escola procura, muitas vezes, maneiras de “mascarar” a realidade, nem que, para isso, precise colocar os problemas para “debaixo do tapete”, ou como ele(a) se expressou “*passar para a EJA*”. Em lugar de procurar formas de resolver os problemas, acabam por empurrá-los para adiante, procurando “livrar-se deles”.

Desse modo, ratificávamos nossa compreensão de que a *formação permanente* do(a) educador(a) da EJA trata-se de uma *auto/trans/formação*, intersubjetiva e dialógico-reflexiva, que além do que se exige para todos(as) professores(as), torna-se emergente na EJA enquanto reflexão crítica sobre a realidade e as práticas docentes, visando mudanças que contribuam para uma educação e uma sociedade em que todos(as) sintam-se reconhecidos(as) e valorizados(as) nas suas individualidades e especificidades.

Neste sentido, ressalta-se, principalmente, a constante necessidade de (re)inventar suas *práxis* pedagógicas, a partir do que lhes é exigido no seu cotidiano, ou seja, a ação-reflexão-ação, ocorrendo constantemente, uma vez que se trata da intencionalidade educativa acontecendo através da *práxis* pedagógica.

Em razão disso, a auto/trans/formação dos(as) educadores(as) proporcionou-lhes perceberem-se como sujeitos ativos(as) e autores(as) de sua formação. E isto não apenas em momentos específicos, como nos “Círculos de Diálogos”, que propúnhamos aos professores(as), mas no cotidiano de seu trabalho, através da reflexão sobre a ação, ou ainda, através da prática do(a) professor(a) na perspectiva de ser pesquisador(a) e autor(a) de sua *práxis* pedagógica, com autonomia e autoridade.

Os(as) educadores(as) coautores(as) da pesquisa, no início do estudo, em muitos momentos, colocavam-se como sendo sujeitos apenas da “prática”. Porém, no decorrer de nossos encontros, devido principalmente ao fato de compartilharem suas *práxis* pedagógicas de sala de aula, foram se percebendo como sujeitos da “prática e da teoria”, ou seja, da “*práxis*”.

Eles(as) já tinham se apropriado do conhecimento sobre “a ciência”, porém os caminhos para tornar esse conhecimento significativo para os (as) estudantes, eles próprios, com os(as) estudantes, começaram a desvelar a cada noite de aula. Como exemplo, trazemos o que afirmou um(a) professor(a) em um dos encontros: “*Olha, nós somos dedicados, sim, e muito, por que olha o que cada um estuda para sua disciplina, mais as alternativas que encontramos coletivamente, mais o que compartilhamos nesse espaço [...]*” (Narrativa do(a) professor(a) N, do encontro de, 10.07.2013).

Como educadores(as)-pesquisadores(as) que são, desde o início do processo de auto/trans/formação até o último dia, foi possível constatar que todos(as) tinham conhecimento da realidade de seus(suas) estudantes, dos momentos complexos e delicados que cada um(a) estava passando, em sua família, no seu bairro, no seu trabalho.

Enfim, o conhecimento da realidade dos(as) educandos(as) todos(as) tinham (uns mais, outros(as) menos). Mas acreditamos que é devido a isto que a maneira como articulavam os “conhecimentos escolares” com a realidade dos(as) educandos(as), possibilitava-lhes a construção de *práxis* pedagógicas, e não apenas teoria, ou apenas prática.

Desse modo, conhecendo a realidade dos(as) educandos(as), as características narradas pelos(as) educadores(as) reafirmam as apresentadas por autores pesquisadores da EJA, como as citadas pela autora Oliveira(1999), que

foram descritas no decorrer do texto. Mas, o que ainda destacamos são algumas características que foram narradas pelos(as) educadores(as), como:

*Nossos alunos são em sua maioria jovens, mas jovens com idade entre 16 e 21 anos, bem novinhos! E esses a maioria vem com diversas repetências do diurno, as meninas, grávidas, alunos(as) que saíram do dia para poder trabalhar de maneira informal, mas assim podem ajudar em casa ou até mesmo sustentar toda a família,[...] e os adultos, são em sua maioria os que ficaram anos afastados da escola e agora precisam voltar para arranjar um emprego melhor, outros são sozinhos no mundo, vem pela amizade que fazem na escola, outros jovens ou adultos vem só pela comida, enfim essa é a nossa clientela” (Narrativa do(a) professor(a) C, no encontro de 12.12.2012).*

Percebendo os processos de desumanização, opressão, exclusão que esses(as) jovens sofrem fora da escola, ressalta-se a necessidade de a escola ser um espaço-tempo em que esses(as) jovens e adultos(as) tenham a oportunidade de *ser mais, humanizarem-se* através das relações interpessoais com seus colegas e educadores(as) e pela maneira com que os(as) educadores(as) enfocam e relacionam os conteúdos com a realidade de suas vidas.

Os “conteúdos da escola”, precisam (re)significar seus saberes da vida, para que, assim, sejam capazes de poder transformar a situação em que se encontram; situação que não é de hoje, mas que infelizmente já é histórica em nossa sociedade. Pois, como percebemos na narrativa do(a) professor(a) C, os(as) adultos(as) que hoje estão na EJA passaram quando jovens por situações iguais, se não piores, as que os(as) jovens que estão na EJA passam hoje em dia.

A maneira opressora que nossa sociedade está organizada, que procura padronizar os(as) sujeitos, aliená-los(as), impedi-los(as) de se conscientizarem e vislumbrarem a possibilidade de *ser mais*, em diversos momentos foi apontada nos encontros e problematizada pelos(as) educadores(as), que afirmavam: “*Talvez, nós a escola, sejamos a única alternativa de esses alunos fugirem dessa realidade e não penderem para o caminho errado*”. Conscientes da importância de seu trabalho questionavam-se, em diversos momentos, sobre como suas *práxis* afetar a vida dos estudantes.

Uma temática sobre a qual nos dedicamos a escrever neste trabalho emergiu dos encontros nos Círculos de Diálogos, sobretudo pela recorrência com que apareceu nas narrativas dos(as) educadores(as), foi a questão da “juvenilização na EJA”.

A preponderante presença de jovens na EJA é um fenômeno que, ao longo dos anos, vem ocorrendo na modalidade. Alguns motivos foram citados pelos(as) próprios(as) educadorres(as) da pesquisa, outros foram identificados a partir do referencial teórico utilizado a respeito da temática. Porém, questionamentos como o de um(a) dos(as) professores(as) em nosso penúltimo encontro, ainda inquietam: *“Para onde estão indo nossos alunos mais velhos? Com eles eu aprendia muito, tenho certeza disto”* (Narrativa do(a) professor(a) H, no encontro de 13.11.2013).

Assim como este(a) professor(a), também, ao longo da pesquisa, nos questionamos: e os(as) adultos(as), para onde estão indo? Será que a EJA não oferece nada de significativo para suas vidas? Afinal, ainda muitos(as) adultos(as) que durante sua juventude tiveram o processo de escolarização negado ou interrompido; e agora, quando adultos(as) ou idosos(as), estão tendo este direito negado novamente? E isto devido não apenas ao fato de como a escola está “organizada”, mas por causa do descaso político-social que sofreram e ainda sofrem em nossa sociedade, tendo o seu direito à educação, negado pelas diferentes circunstâncias e condições sócio-político-econômico-culturais, mais uma vez.

Isto faz com que percebamos que a perspectiva de educação proposta por Freire há tanto tempo, faz-se atual e necessária ainda hoje, devido às injustiças sociais que nossos jovens e adultos(as) da modalidade EJA sofrem em nossa sociedade atualmente.

Assim, pelas considerações assumidas no decorrer desta escrita, propomos a pedagogia da Educação Popular como uma possibilidade de contribuição para a modalidade EJA. Entendemos que, historicamente, a Educação Popular constituiu-se no interior de conflitos ideológicos de diferentes matizes, a fim de garantir o direito de educação às classes populares e contribuir com a possibilidade de emancipação e libertação das pessoas, bem como com a luta e organização de uma sociedade mais justa e digna para todos(as). A Educação Popular tem como princípio que

A consolidação de uma prática efetivamente transformadora da realidade social é condição necessária para o resgate do projeto popular de uma Educação com as classes populares, em que os processos de ensino-aprendizagem acontecem no interior das lutas políticas, na efetivação de uma *práxis* comprometida de fato com a transformação das relações de poder que engendram a própria existência do capitalismo enquanto forma de produção da vida (FIGUEIREDO, 2009, p. 73).

Então, a partir dessa perspectiva, reconhecemos como a melhor forma de desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem propostos aqueles que tem como principal matriz teórica os preceitos de Freire (1996) sobre educação, o que nos leva a afirmar que as possibilidades propostas na pedagogia da Educação Popular vem ao encontro do que se procurou com esta pesquisa através da auto/trans/formação permanente de educadores(as) da modalidade EJA.

Sendo assim, juntamo-nos a Freire no entendimento sobre a necessidade de uma educação como conscientização dos(das) sujeitos, sobre a compreensão da educação enquanto forma de *emancipação* dos(das) sujeitos na medida em que a *leitura de mundo precede a leitura da palavra* enquanto *práxis* epistemológica, pedagógica, política e humanizadora.

Ainda, cabe aos(às) educadores(as) da EJA, de maneira dialética e dialógica, construir com os(as) educandos(as) possibilidades de *práxis* libertadoras e emancipadoras dos sujeitos, para tomada de decisões educacionais, políticas, sociais e culturais, de maneira coletiva a partir das necessidades do povo e com o povo, para, assim, conseguir, com a contribuição da educação, transformações sociais pautadas na igualdade, solidariedade, respeito e amorosidade. Neste sentido, a proposta de Freire, também fortemente propostas na Educação Popular, podem ser parafraseadas da seguinte maneira: “a Pedagogia do Oprimido não foi, ela está sendo”.

Como última proposta neste diálogo, que é compreendida apenas como uma interrupção e não como seu término, no final desta escrita, apresentaremos para reflexão (e talvez como desafio para ações educativas e auto/trans/formativas) o texto coletivo elaborado pelos(as) educadores(as) participantes da pesquisa, a partir de palavras (que estão em maiúsculo) que foram recorrentes em nossos Círculos de Diálogos. Para a dinâmica que resultou na construção compartilhada do texto abaixo partiu-se de uma problematização sobre o que significaram os encontros dos Círculos de Diálogos para a sua auto/trans/formação permanente, considerando que a proposta foi construída com eles(as):

*“O ensinar na EJA envolve o APRENDER e uma constante FORMAÇÃO, que parte das EXPERIÊNCIAS do ALUNO. É um processo dialógico e por isso necessita do aprimoramento do “ser” pessoa e da AUTOESTIMA. Um caminho de descobertas e conquistas, que se faz na ALEGRIA.”*

Desse modo, *“Não adianta só falar; na EJA é preciso ter compromisso, refletir sobre a ação e replanejar a sua prática, que com certeza teremos não só alunos INCLUIDOS, mas companheiros na caminhadada construção do conhecimento. A visão tem que ser diferente; no ensino da EJA precisamos ter um olhar de genteidade para formar sujeitos críticos e, assim, torná-los INCLUÍDOS na sociedade atual”*. Pois, *“a escola ideal é aquela que procura instruir, orientar e EDUCAR o aluno preparando-o para ser protagonista de sua vida, rompendo com suas dificuldades (assiduidade, compromisso, respeito com o próximo) e com isto tornando-o cidadão comprometido com as mudanças e por uma sociedade mais justa e harmoniosa”*. Assim, *“o CONHECIMENTO de HISTÓRIAS DE VIDAS que obtivemos na FORMAÇÃO CONTINUADA, nos promoveu ÂNIMO para podermos provocar MUDANÇAS em prol de uma sociedade mais ÉTICA, HUMANA e com valorização da CIDADANIA”*.

Ainda, por meio de *“todos os EXEMPLOS de COLABORAÇÃO no processo de EDUCAÇÃO nos AUTO/TRANFORMAMOS, após as vivências de aprendizagens significativas oportunizadas pelo Prof. Celso e sua equipe de colegas pesquisadores, em que cada um foi desafiado a SER MAIS na perspectiva libertadora de uma pedagogia da ESPERANÇA”*.

Portanto, *“através, da COMPREENSÃO da realidade da EJA, visando um processo de AUTOAVLIAÇÃO do professor, com o uso da AFETIVIDADE e do AUTOCONHECIMENTO, tendo HUMILDADE em refletir sobre a EJA em suas variáveis específicas, podemos alcançar o objetivo principal da Educação de Jovens e Adultos que é a inclusão completa desse aluno na sociedade”*.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cenas Juvenis.** São Paulo: Editora Páginas Abertas LTDA., 1. ed., 1994.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BELONI, M. B.; WONSIK, C. E.; PEREIRA, L. A. Contexto Histórico e Políticas Públicas da Educação Profissional no Século XXI: Apointamento Introdutórios. **IV EPCT,** São Paulo: 2009.

BRANDÃO, C. R. A Educação Popular 40 anos depois. In: BRANDÃO, C.R. **Educação Popular na escola cidadã.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer 11/2000. Brasília.2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.(9394/96)** Brasília,1996.

BRUNELL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004. 96p.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber.** Brasília: UNESCO, 2002.

CHARLOTT, B. **Da relação com o saber.** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.



CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.

DAYRELL, J. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais Novos sujeitos. In: Soares, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; Gomes, Nilma Lino (orgs). **Diálogo na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ESCLARÍN, A. P. **A educação popular e sua pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

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

FEITOSA, S.C.S. **Educação de Adultos – Método Paulo Freire**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FERREIRA, M. J.de R.; OLIVEIRA, V. P. OS JOVENS ADENTRANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. In: **Debates em educação Científica e Tecnológica**, ISSN 2179 – 6955, v.02, nº 2, p.101 a 110, 2012.

FIGUEIREDO, A. D. História da Educação Popular: uma leitura crítica. In: RAIANE, A.(org). **Educação Popular na perspectiva Freireana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

FISCHER, M.C.B.; TRABALHO. In: STRECK, R.D.; REDIN, E.; ZITOSKI, J.J.(orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se contemplam**. 50.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação na Cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

\_\_\_\_\_. **Professora Sim, Tia Não.** Cartas a quem ousa ensinar. 11ªed. SP: Olho d'Água, 2001.

\_\_\_\_\_. DONALDO, M. **Alfabetização:** Leitura do mundo, Leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 1. Ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 14. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREITAS, M.F.Q. de. Educação de Jovens e Adultos, a educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. In: **Educar.** Curitiba: Editora UFPR, 2007, n.29, p. 47 - 62.

FIORI, E.M. Aprenda a dizer sua palavra: prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIOVANETTI, M.A.G.C. A formação de Educadores de Eja: o legado da Educação Popular. In SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**, 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 296p.  
GIROUX.H.A. Introdução: Alfabetização e a Pedagogia do *Empowerment* Político. In: DONALDO, Macedo. **Alfabetização: Leitura do mundo, Leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HADDAD, S. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos**– EJA. São Paulo: Global, 2007.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HENZ, C. I. **Educação de Jovens e Adultos: processos de construção de relações intra e interpessoais**. Anais da Anped Sul/2010. Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR,2010.

\_\_\_\_\_. Na escola também se aprende a ser gente. In: HENZ, C. I; ROSSATO, R. (orgs). **Educação Humanizadora na Sociedade Globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.

\_\_\_\_\_. O humano do humano na docência. In: HENZ, C. I.; GHIGGI, G. (orgs). **Memórias, Diálogos e Sonhos do(a) educador(a)**. Santa Maria: Ed. Pallotti, 2005.

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

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120p.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JÚNIOR, P.I.; TORRES, M.M. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação Popular. ASSUMPÇÃO. R.(Org); In: **Educação popular na perspectiva Freireana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

KUENZER, A. **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho/** Acácia ZeneidaKuenzer (org). 3ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MACHADO,M.B.W.; NUNES,A.L.R. **Alfabetização de jovens e adultos:** uma reflexão. Educação, Santa Maria, v. 26, n. 2, p. 47 – 59, 2001.

MANFREDI, S.M. A Educação Popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão da política da Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

MOREIRA, E. C.; EMANCIPAÇÃO. In: STRECK,R.D.; REDIN, E.; ZITOSKI,J.J.(orgs).**Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, M. K.de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **GT18. Anais da 22ª. R.A. da Anped.** Caxambu/MG,1999.

PINTO, Á. V.**Sete lições sobre a educação de adultos.** 12. Ed. – São Paulo, Cortez, 2001.

ROSSATO,R. **PRÁXIS.** In: STRECK,R.D.; REDIN, E.; ZITOSKI,J.J.(orgs).**Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SCHÖN, D. In: NÓVOA,A. (Coord.). **Os(as) professores(as)e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote,1997.

SEVERINO, A. J.**Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SOARES, L.; GIOVANETTI, A.M.; GOMES, L.N. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. PIERRO Di. C. M. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** Maio/Jun/Jul/Ago, Nº 14, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; Gomes, Nilma Lino (orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, J. T. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Classo: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: **Educ. Soc.** Campinas, vol. 29, n.103, p. 535 – 554, maio/ago. 2008. Disponível em: << [http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>>.

**ANEXOS**

---

## **ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

---

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do estudo:** *FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DA EJA: CÍRCULO DE DIÁLOGOS E A INTEIREZA DOS SUJEITOS*

**Pesquisador(es) responsável(is):** Celso Ilgo Henz; Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. PPGE/CE-UFSM

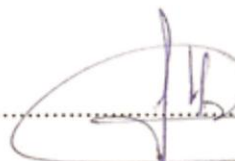
**Local da pesquisa:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Luizinho de Grande, Santa Maria/RS

Os pesquisadores do presente Projeto de Dissertação de Mestrado se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados por meio da participação nos diálogos nos Círculos de Formação Continuada com Professores de EJA, registrados em Diário de Campo e em alguns momentos por gravação eletrônica. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As “falas” dos(as) professores(as) participantes terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis; os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em eventos e/ou publicações. Assim, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3279A, do prédio 16 – Centro de Educação – da Universidade Federal de Santa Maria, por um período de três anos sob a responsabilidade do Prof. Pesquisador Celso Ilgo Henz. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, 12 de março de 2013.



.....  
Pesquisador(a)  
Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro  
CI – 6080214973



.....  
Pesquisador(a) responsável  
Celso Ilgo Henz  
CI – 1010620779



## **ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

---

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título do estudo:** Humanização e Cidadania na Escola

**Pesquisador(es) responsável(is):** Celso Ilgo Henz; Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação.

**Local da pesquisa:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Luizinho de Grande

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar do curso de formação de professores de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

**Objetivo do estudo:** investigar e oportunizar a criação de processos de humanização e vivência de cidadania nas escolas de educação básica, visando identificar os seus limites, desafios e possibilidades

**Procedimentos.** Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar dos diálogos formativos em encontros mensais.

**Benefícios.** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, e promoverá um espaço de formação com todos os participantes;

**Riscos.** A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você. No entanto você poderá sentir um desconforto emocional durante algum dos encontros, podendo assim desistir do estudo em qualquer momento;

**Sigilo.** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.


Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria 12 de março de 2013

Assinatura



Pesquisador responsável



Pesquisador responsável