

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

**INTERFACES ENTRE O ENSINO MÉDIO REGULAR
E A JUVENILIZAÇÃO NA EJA: DIÁLOGOS,
ENTRELAÇAMENTOS, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES SOBRE *QUEFAZERES*
DOCENTES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Larissa Martins Freitas

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**INTERFACES ENTRE O ENSINO MÉDIO REGULAR E A
JUVENILIZAÇÃO NA EJA: DIÁLOGOS,
ENTRELAÇAMENTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES
SOBRE *QUEFAZERES* DOCENTES**

Larissa Martins Freitas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil

2015

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

Freitas, Larissa Martins
Interfaces entre o ensino médio regular e a
juvenilização na EJA: diálogos, entrelaçamentos, desafios
e possibilidades sobre Quefazeres docentes. / Larissa
Martins Freitas.-2015.
176 p.; 30cm

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

1. Ensino Médio 2. Juvenilização na EJA 3. Quefazeres
docentes 4. Auto(trans)formação Permanente de Educadores
5. Desafios à práxis educativa na EJA I. Henz, Celso Ilgo
II. Título.

© 2015

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

E-mail: lari.mfreitas@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

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

**INTERFACES ENTRE O ENSINO MÉDIO REGULAR E A
JUVENILIZAÇÃO NA EJA: DIÁLOGOS, ENTRELAÇAMENTOS,
DESAFIOS E POSSIBILIDADES SOBRE *QUEFAZERES* DOCENTES**

elaborada por
Larissa Martins Freitas

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Balduino Andreola, Prof. Dr. (UNILASALLE)

Doris Pires Vargas Bolzan, Prof. Dr^a. (UFSM)

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

Santa Maria, 27 de agosto de 2015.

Dedico esta dissertação

À minha família, em especial, ao meu irmão
Luciano Martins Freitas *(in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

*Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo este sorriso
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
de que muito pouco eu sei
ou nada sei [...]*

*É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir [...]*

*Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz
(Renato Teixeira e Almir Sater)*

Nesta tarde ensolarada em que me entrego à escrita destes agradecimentos, sinto-me imensamente feliz. Feliz por estar viva. Feliz por me encontrar permanentemente caminhando e por ter a oportunidade de aprender sempre. Feliz por saber que, neste percurso, muitas pessoas caminharam/caminham comigo, algumas há um bom tempo, outras há pouco ou por um período de tempo, mas todas com uma importância singular em minha vida. Ao longo destes dois anos de mestrado sorri, chorei, cantarolei, amei, li e reli, aprendi! Compus um pouquinho mais da minha história que se fez, faz e refaz sempre em contato com os Outros e com o mundo. Por isso, neste espaço, quero agradecer a cada uma das pessoas que estiveram/estão, de alguma forma, comigo nesta caminhada em busca de *ser mais*. Agradeço:

A **Deus** por me mostrar todos os dias, a cada segundo, a sua infinita bondade e misericórdia.

A mais bela flor do meu jardim, minha amada filha **Bruna**, pela parceria e cumplicidade de sempre; por ser meu exemplo constante de delicadeza, de generosidade, mas também de força, de esperança, de fé; por me transmitir paz nos momentos em que o percurso foi mais turbulento e por me fazer sorrir e perceber o quanto a vida é maravilhosa. Filha, tu és a minha maior alegria!

Ao meu grande e fiel amor **Tarso**, companheiro de caminhada nesta estrada da vida há 14 anos, pelo apoio incondicional, pelo amor e carinho dedicados a mim e a minha filha

(também sua de coração); por ser meu “porto seguro” e por saber pronunciar sábias palavras nos momentos exatos.

Aos meus pais, **Tania e Hélivio**, por estarem ao meu lado em todas as fases de minha vida, por me cuidarem com amor e carinho e por me apoiarem sempre. Ao meu irmão **Leandro** e minha cunhada **Gicele** por me incentivarem a acreditar neste “sonho possível”. Aos meus avós maternos, **João e Maria**, por compreenderem que diversas vezes necessitei ficar ausente para me dedicar às leituras e à escrita.

Ao **João Victor**, meu afilhado e sobrinho querido, pelas inúmeras vezes que me fez perceber que precisava parar e dar atenção à família; por me olhar profundamente com “olhinhos pidões” e, como que me “puxando a orelha”, mandar-me bilhetinhos “voadores” falando da saudade de brincar comigo.

Ao meu orientador e amigo, professor **Celso Ilgo Henz**, pelo carinho, atenção, compromisso e compreensão dedicados a mim e aos demais orientandos. A este educador/gente/pessoa ético e coerente minha profunda admiração. Serei eternamente grata!

Aos professores **Balduino Andreola, Doris Pires Vargas Bolzan e Valeska Fortes de Oliveira** por participarem da banca avaliadora deste trabalho e por carinhosamente dialogarem comigo, contribuindo muito com a pesquisa e com o eu próprio *ser mais*.

À professora **Sueli Salva** e à **Ethiana Sarachin** pelos intensos diálogos-reflexivos sobre as obras de Bernard Charlot e por me possibilitarem estar junto nesses encontros ricos de aprendizagem.

Aos queridos **Renato, Luciana, Tatiana, Nisiael, Maria Rosângela, Arlete e Melissa** pela parceria constante, força, incentivo e amizade.

Aos colegas do **Grupo Dialogus** pelo convívio afetoso e pelos momentos que ensinamos-aprendemos juntos, em especial à **Joze** pelos diálogos sobre meu texto do projeto de qualificação e a **Danieli** pelo incansável apoio.

Aos colegas do Grupo **GEPFOPE** pela acolhida e pelos diálogos valiosos das manhãs de quinta-feira.

À amiga e colega **Clenir Gastaldo** pelo apoio, compreensão e carinho de sempre; por me tranquilizar nos momentos em que parecia que eu não iria conseguir conciliar trabalho, família e estudo. Obrigada, Clê! Também à amiga e comadre **Christiane do Prado** pelas palavras de incentivo. Tu és pessoa muito especial em minha vida!

Aos **colegas** da Escola Maria Rocha, em especial às minhas diretora e vice-diretora, amigas **Darlene dos Santos Lima** e **Cleunice Dornelles Fialho** pelo apoio e incentivo.

Aos **educadores participantes** desta pesquisa, os quais gentilmente se dispuseram a dialogar-refletir conosco.

À **UFSM** e ao **PPGE** por me proporcionarem realizar este curso.

Voa Liberdade

*Voa, voa minha liberdade
Entra, se eu servir como morada
Deixa, eu voar na sua altura
Agarrado na cintura
Da eterna namorada*

*Voa, feito um sonho desvairado
Desses que a gente sonha acordado
Voa coração esvoaçante
Feito um pássaro gigante
Contra os ventos do pecado*

*Voa nas manhãs ensolaradas
Entra, faz verdade essa ilusão*

*Voa no estalo do meu grito
Quero ver teu infinito
Neste azul sem dimensão
Voa...*

(Jessé).

RESUMO

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

INTERFACES ENTRE O ENSINO MÉDIO REGULAR E A JUVENILIZAÇÃO NA EJA: DIÁLOGOS, ENTRELAÇAMENTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES SOBRE *QUEFAZERES* DOCENTES

AUTORA: LARISSA MARTINS FREITAS

ORIENTADOR: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ

Data e local da defesa: Santa Maria, 27 de agosto de 2015.

Esta Dissertação de Mestrado insere-se na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Objetivamos, com esta investigação, compreender com os educadores (professores) expressam os dizeres sobre seu *quefazer* docente por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, considerando as interfaces entre o Ensino Médio e a juvenilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em vista de uma práxis educativa humanizadora. Para tanto, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: como, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, os educadores(as) anunciaram o seu *quefazer* docente refletindo sobre as interfaces entre a escola regular e a juvenilização na EJA, em vista de práxis educativas humanizadoras? Metodologicamente este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso (multicasos), porém, também possui características de pesquisa-formação, uma vez que os sujeitos coautores participam ativamente em todas as etapas da pesquisa. Para a dinâmica dos encontros formativos com os educadores, utilizamos a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, inspirados nos Círculos de Cultura freireanos em aproximação com a pesquisa-formação (JOSSO, 2004, 2010). Como aportes teórico-conceituais nos embasamos nas proposições de Paulo Freire em diálogo com outros autores, tais como: Charlot (2000), Brandão (2013), Henz (2003, 2007, 2010, 2012), Arroyo (2001, 2005, 2014), Carrano (2011), Imbernón (2009, 2010, 2011), Garcia (2010), entre outros. Emergiram dos diálogos com os educadores e com os estudantes 5 (cinco) temáticas geradoras de análise e compreensão: os processos auto(trans)formativos do ser educador; o ensino de conteúdos e/ou a aprendizagem; o processo de juvenilização na EJA; o aprender e o desaprender: frustrações e esperanças e o desafio da dialogicidade da amorosidade e da rigorosidade. Para análise e interpretação dos resultados, utilizamos o enfoque hermenêutico, pois este possibilita compreender a realidade que se apresenta a partir do modo pelo qual cada um está no mundo. Escutando os estudantes e, a partir das falas deles, dialogando com os educadores, verificamos que os educandos que buscam a EJA são principalmente jovens entre 18 (dezoito) e 21 (vinte e um) anos que migraram para a modalidade em razão de terem vivenciado experiências mal sucedidas no Ensino Médio regular e/ou devido à falta de sentido atribuída por eles à referida etapa e, ainda, que buscam uma educação mais humana, significativa e afetuosa. Constatamos que, na EJA, os docentes possuem um olhar diferenciado para os jovens estudantes e comprometem-se a refletir sobre seus *quefazeres* docentes com vistas a melhor acolher esses educandos e tornar o ensino na modalidade efetivamente significativo e mobilizador de aprendizagens, no entanto ainda possuem resistência em dialogar sobre os seus *quefazeres* no ensino regular. Concluímos que são muitos os desafios que se colocam à auto(trans)formação permanente de educadores do Ensino Médio, com vistas a propiciar uma educação conscientizadora e libertadora que possibilite o *ser mais* tanto dos próprios docentes quanto dos estudantes, assim como percebemos que a EJA tem procurado caminhar nessa direção.

Palavras-chave: Ensino Médio. Juvenilização na EJA. *Quefazeres* docentes. Auto(trans)formação Permanente de Educadores. Desafios à práxis educativa na EJA.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado em Educação
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

INTERFACES BETWEEN THE REGULAR HIGH SCHOOL AND THE YOUTHNIZATION IN EJA: DIALOGUE, TWISTS, CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF TEACHERS' *WHATDOINGS*

AUTHOR: LARISSA MARTINS FREITAS

ADVISOR: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ

Date and place of presentation: Santa Maria, August 27, 2015.

This Master's Thesis is part of the Training Research Field, Knowledge and Professional Development of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria/RS. We aim, with this research, understand how the educators (teachers) express the words about his teaching *whatdoings* through Dialogical Circles Investigative-training, considering the interfaces between High School and the youthnization in Youth and Adult Education (EJA), in view of a humanizing educational praxis. Therefore, we seek to answer the following research problem: how, through the Dialogical Circles Investigative-training, educators announce their teaching *whatdoings* reflecting on the interfaces between regular school and the youthnization in EJA, in view of educational praxis humanizing? Methodologically this study is based on a qualitative approach of the study case type (multicases), but also has research training features, as coauthors subjects actively participate in all stages of research. For the dynamics of formation meetings with educators, we use the methodology of the Dialogical Circles Investigative-training, inspired by Freire's Culture Circles in approach to research-training (JOSSO, 2004, 2010). As theoretical and conceptual contributions we used Paulo Freire's propositions in dialogue with other authors such as: Charlot (2000), Brandão (2013), Henz (2010, 2012), Arroyo (2001), Carrano (2011), Imbernón (2009, 2010, 2011), Garcia (2010), among others. Five (5) thematic generating analysis and understanding emerged from the dialogues with educators and students: the processes of auto(trans)formation of the educator; the teaching content and/or learning; the youthnization process in EJA; the learning and unlearning: frustrations and hopes and the challenge of dialog of loveliness and rigor. For analysis and interpretation of results, we use the focus on hermeneutic approach, as it allows to understand the reality that appears from the way in which each is in the world. Listening to students and, from their speeches, talking with educators, we found that the students who seek EJA are mainly young people between 18 (eighteen) and 21 (twenty-one) years, who migrated to the modality because they have experienced unsuccessful experiences in the regular High School and / or due to lack of meaning given for them to said step, and also seeking a more humane, meaningful and loving education. We noted that in EJA, teachers have a different look for young students and are committed to reflect on their teaching *whatdoings* in order to better accommodate these students and make teaching in the modality an effectively mobilizing significant and learning mobilizing, though they still have resistance to dialogue about their *whatdoings* in regular education. We concluded that there are many challenges facing the permanent auto(trans)formation of high school educators, in order to provide an awareness-and liberating education that enables them to be both teachers themselves as students, as well as realize that EJA has sought to move in this direction.

Key-words: High School. Youthnization in EJA. Teachers' *whatdoings*. Permanent Auto(trans)formation of Educators. Challenges to educational praxis in EJA.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Caminhos metodológicos escolhidos	64
FIGURA 2 – Movimento da dinâmica dos Círculos dialógicos Investigativo-formativos.....	70
FIGURA 3 – Critérios para a escolha da escola	77
FIGURA 4 – Temáticas de análise e compreensão.....	87
FIGURA 5 – Desafios à formação permanente de educadores da EJA	143

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfil dos educadores da Escola do Bairro	83
QUADRO 2 – Perfil dos educadores da Escola do Centro	85
QUADRO 3 – Perfil dos Estudantes da EJA das Escolas do Bairro e do Centro quanto ao número de reprovações no Ensino Médio.....	104
QUADRO 4 – Perfil dos Estudantes da EJA das Escolas do Bairro e do Centro quanto à faixa etária.....	115
QUADRO 5 – Razões/motivos apontados pelos estudantes para o processo de juvenilização na EJA.....	116

LISTA DE SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional de Desenvolvimento Escolar
CPE	Coordenação Pedagógica Escolar
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do e Rio Grande do Sul
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
GAP	Gabinete de Projetos do Centro de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MpD	Matrícula por Disciplina
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	173
ANEXO B – Termo de confidencialidade	176

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	27
CAPÍTULO 1 – METAMORFOSES QUE ME CONSTITUÍRAM E CONSTITUEM ESSE SER NO E COM O MUNDO: INICIANDO O DIÁLOGO.....	33
CAPÍTULO 2 – NA CONCRETUDE DA VIAGEM... O PERCURSO.	61
2.1 No alçar do voo.... alguns caminhos escolhidos.....	63
2.2 Na construção do percurso... Desvelam-se os cenários	76
2.3 Na escola... O diálogo com as diferentes vozes... Um sonho audaz?	80
2.4 Temáticas geradoras de análise e compreensão da pesquisa	86
2.5 Considerações de caráter ético	87
CAPÍTULO 3 – INTERFACES ENTRE O ENSINO MÉDIO E A JUVENILIZAÇÃO NA EJA: UM CAMPO REPLETO DE POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES.....	89
3.1 Ensino Médio: um histórico de educação elitista e excludente	90
3.2 Trilhando caminhos ainda incertos no Ensino Médio:	100
3.3 O processo de juvenilização na EJA: razões-emoções para educadores e estudantes	113
CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES: UM DESAFIO AMOROSO E ESPERANÇOSO EM BUSCA DO <i>SER MAIS</i> DE EDUCADORES E ESTUDANTES DA EJA	129
4.1 Auto(trans)formação permanente de educadores: o desafio da dialogicidade, da amorosidade e da rigorosidade	139
INTERROMPENDO PARA PROSSEGUIR EM DIÁLOGO.....	155
REFERÊNCIAS.....	163
ANEXOS	171

PRIMEIRAS PALAVRAS...

*Caminhando contra o vento
Sem lenço, sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou [...]
Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes, pernas, bandeiras
Bomba e Brigitte Bardot
O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia
Eu vou [...]
Por entre fotos e nomes
Sem livros e sem fuzil
Sem fome sem telefone
No coração do Brasil
Eu vou [...]
Por que não? Por que não?
(Caetano Veloso – Alegria, Alegria -1967).*

A canção “Alegria, Alegria” composta, musicada e interpretada por Caetano Veloso, em um período de grande efervescência cultural e política, propõe uma *caminhada contra o vento*, ou melhor, contra a ordem imposta e vigente das coisas, e contra aquilo que todos estão fazendo, sugerindo, nas entrelinhas, a busca pela libertação. Metaforicamente, a letra faz uma denúncia ao abuso de poder, à violência praticada pelo Regime Militar e à precariedade na educação brasileira, proporcionada pela própria ditadura, a fim de deixar as pessoas mais alienadas. O interessante é que, mesmo em um momento de violência e *silenciamento*¹, o compositor da música exultou a felicidade na melodia, chamando todos à vida.

É com este sentimento de felicidade em busca de uma vida mais justa e humana que me propus a escrever estas primeiras palavras e as demais apresentadas nesta Dissertação. Também é com o desejo de luta e de coragem que me dispus/disponho a ir “caminhando contra o vento, sem lenço e sem documento”. Isso por acreditar que somente posso alcançar aquilo que almejo no momento em que aceito dialogar abertamente sobre todas as situações-limites que me inquietam, sem receios de ter que enfrentar “o sol de quase dezembro” a procura de

¹ Entendido aqui como negação do direito de viver plenamente a cidadania e a democracia, *dizendo a sua palavra* (FREIRE 2011a, 2011b).

alternativas viáveis para que a mudança aconteça. Espero sinceramente ter provocado em mim mesma e em outras pessoas, durante esta caminhada investigativa, algum movimento de mudança e reflexão a respeito da temática pesquisada.

Antes de apresentar o estudo, penso ser conveniente justificar o motivo pelo qual escolhi abrir os capítulos desta dissertação com músicas do Movimento “Tropicália”. Em um primeiro momento, atribuo a escolha à minha paixão pela palavra cantada, pois esta proporciona em mim uma sensação agradável de bem-estar por unir três elementos importantes: as palavras, a harmonia e o ritmo. Depois, porque ela tem um modo singular de trabalhar o real, de forma criativa e crítica, despertando as pessoas à reflexão. E, ainda, em razão de que a Tropicália representa um movimento de luta contra o *silenciamento* e contra a opressão em nosso país, aspectos que relaciono com a realidade de muitas de nossas escolas e de nossos estudantes e educadores² do Ensino Médio.

O interesse por este estudo surgiu em decorrência de minhas vivências como educadora e atualmente coordenadora pedagógica em uma escola de Ensino Médio da cidade de Santa Maria, bem como de estudos já realizados em minha trajetória acadêmica desde a graduação, Licenciatura em Letras-Português no ano de 1996, passando pela Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UNIFRA) em 2000, e, principalmente, pela Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – (UFRGS) em 2009. Despertou, mais precisamente, devido às reflexões sobre os escritos de Paulo Freire relacionados aos *saberes* e *fazer*es da prática escolar e à importância da Formação Inicial e Permanente de Educadores, temas esses discutidos no Grupo de Pesquisa *Dialogus* – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, do qual faço parte desde 2011.

De forma geral, como educadora, busco problematizar situações que tenho vivenciado no cotidiano da escola pública e que me causam inquietações pela urgência com que precisam ser discutidas por envolverem “gente”. Percebo o quanto são importantes e necessários espaços-tempo de diálogo entre os educadores e deles com os estudantes sobre os seus *quefazer*es e sobre as situações-limite

² Utilizamos a expressão educadores, nesta dissertação, para nos referirmos aos professores de escola.

vivenciadas no contexto das escolas de Ensino Médio regular e, conseqüentemente, das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola tem sofrido com as novas exigências impostas pelas rápidas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Essas transformações tornam-se grandes desafios para as equipes diretivas e para os educadores, pois exigem deles práxis educativas diferenciadas, que atendam as reais necessidades dos educandos e priorizem uma educação mais humana e humanizadora. O Ensino Médio, principalmente, passa por uma forte crise de identidade, visto que está completamente desvinculado do que seria necessário para que os processos de ensino-aprendizagem significativos aconteçam, uma vez que existe apenas a preocupação com os conteúdos e com a necessidade de preparar para concursos que visam o ingresso no Ensino Superior.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, já se apontava a necessidade de reflexão e mudança na educação; no entanto, poucas foram as escolas que discutiram e modificaram seus Projeto Político Pedagógicos (PPP) em busca de melhorias e, muitas daquelas que fizeram essa alteração em seus documentos, não conseguiram efetivamente “tirar” do papel as mudanças trazidas no PPP. Isso causou uma estagnação nas práticas educativas dos educadores e acabou refletindo diretamente nos educandos, que perderam o interesse pela escola. Sem contar que aqueles que não se “enquadraram/enquadram” na metodologia tradicional, ainda vigente nas escolas, acabaram/acabam sendo excluídos da educação regular e/ou “convidados” a procurarem a EJA para concluírem seus estudos.

Diante disso, considerei importante dialogar com os estudantes da EJA que vieram do Ensino Médio regular sobre essas situações-limite e, a partir das falas deles, dialogar com os educadores nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Nesse viés, objetivo com esta pesquisa compreender com os educadores os dizeres sobre seu *quefazer* docente por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, considerando as interfaces entre o Ensino Médio e a juvenilização na EJA, em vista de uma práxis educativa humanizadora.

Para isso, busquei responder ao seguinte problema de pesquisa: Como, através dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, os educadores(as) anunciam o seu *quefazer* docente refletindo sobre as interfaces entre a escola regular e a juvenilização na EJA, em vista de práxis educativas humanizadoras?

Os capítulos desta dissertação foram organizados da seguinte maneira:

No capítulo 1, intitulado “**Metamorfoses que me constituíram e constituem esse ser *no e com o mundo: iniciando o diálogo***”, apresento um pouco da minha história, das minhas vivências e experiências as quais foram me constituindo como pessoa e profissional, costurando à escrita as falas dos educadores coautores deste estudo. Ao mesmo tempo, vou justificando o interesse pela temática do estudo, bem como expondo o problema, as questões orientadoras e os objetivos geral e específicos da pesquisa. Começo o diálogo com a música *Metamorfose Ambulante*, de Raul Seixas, por ser ela uma canção que representa ao máximo a liberdade e a possibilidade de cada um se despir de “velhas opiniões” ou certezas e de se auto(trans)formar permanentemente.

Logo a seguir, no capítulo 2, “**Na concretude da viagem... o percurso...**” explico a abordagem metodológica, o enfoque e os instrumentos escolhidos para o estudo. Além disso, apresento os contextos da pesquisa, assim como os sujeitos coautores, explicando como se deu a relação pesquisadores/coautores, e as temáticas geradoras de análise e compreensão. Ainda, disserto sobre a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, desenvolvida pelo Grupo *Dialogus* – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire com base nos Círculos de Cultura freireanos. Abro o capítulo com a canção *Sonho de Ícaro*, de Piska e Claudio Rabello, buscando fazer uma analogia entre o desafio de se viajar em um balão e de se aventurar em uma pesquisa.

Em “**Interfaces entre o Ensino Médio regular e a juvenilização na EJA: um campo repleto de possibilidades e contradições**”, capítulo 3, faço um resgate histórico do Ensino Médio no Brasil e das políticas públicas implementadas ao longo dos anos. Na sequência, desenvolvo reflexões sobre os caminhos ainda incertos dessa etapa da Educação Básica e das interfaces entre o Ensino Médio regular e a juvenilização na Educação de Jovens e Adultos, entrelaçando-as aos dizeres dos educadores sobre o seu *quefazer* docente frente a essas situações. Em alguns momentos, além das falas dos educadores, a título de provocação dos diálogos, trago falas de estudantes das duas escolas participantes deste estudo. Inicio o capítulo com a música *Para não dizer que não falei de flores*, de Geraldo Vandré, procurando fazer uma relação entre a luta dos milhares de jovens e adultos que marchavam, no período da ditadura militar, em busca da libertação e de um país

mais justo e democrático e a necessidade dessa mesma luta hoje em nossas escolas de Ensino Médio.

Já, no capítulo 4, **“Formação permanente de Educadores: um desafio amoroso e esperançoso em busca do *ser mais* de educadores e estudantes da EJA”**, adentro na discussão sobre a formação docente no decorrer das últimas décadas. Em seguida escrevo sobre a possibilidade de uma auto(trans)formação dialógica permanente, voltada para o desenvolvimento e a constituição do ser educador, partindo da sua realidade concreta. Para instigar a reflexão, trago a música *Cálice*, de Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil, por esta ser uma canção panfletária de luta contra a censura e pelo resgate do direito de *dizer a palavra*³, buscando fazer um convite à libertação da “palavra presa na garganta”.

Em **“Interrompendo... para prosseguir em diálogo”** teço algumas (in)conclusões acerca dos achados da pesquisa. Abro as reflexões com a canção *E que as crianças cantem livres* de Taiguara, visto que ela reflete belissimamente o sonho e a esperança de um novo tempo, mais humano e mais justo, e, do mesmo modo, convoca cada um a refletir sobre a sua condição de oprimido e silenciado, para, então, buscar permanentemente *ser mais*.

³ Ernani Maria Fiori destaca, no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*, que, ao dizer a palavra, “o homem assume conscientemente a sua essencial condição humana”. (FREIRE, 2011b, p. 17).

CAPÍTULO 1 – METAMORFOSES QUE ME CONSTITUÍRAM E CONSTITUEM ESSE SER NO E COM O MUNDO: INICIANDO O DIÁLOGO



*Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Eu quero dizer
Agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
(Metamorfose Ambulante – Raul Seixas)*

Início⁴ este texto com a música “Metamorfose Ambulante”, composta em 1973, por ela representar para mim, e creio que para muitas outras pessoas, as inúmeras “possibilidades” que a vida oferece de quebrar paradigmas, de transformar e se *auto(trans)formar*⁵ e de evoluir. Como humana e, portanto, dotada de sentimentos, sonhos e, sobretudo, de esperança, coloco-me na condição de eterna aprendiz; e dou-me o direito de estar nessa permanente busca que vem me constituindo como pessoa/gente/profissional nas relações e inter-relações *com* os outros e *com* o mundo. Do mesmo modo, luto para que esse direito não seja somente meu e/ou de poucos, já que “a natureza humana é programada, jamais determinada” (FREIRE, 2011a, p. 99) e, sendo assim, todos possuem a condição ontológica de *ser mais*⁶.

⁴ Neste capítulo, optei por escrever em primeira pessoa, visto que faço um resgate da minha história pessoal e justifico o interesse pela pesquisa.

⁵ Henz (2012, p. 06) salienta que o processo de auto(trans)formação “implica consciência, intencionalidade e responsabilidade no sentir/pensar/agir, intersubjetivamente, de cada um(a)”. A formação é um movimento permanente e inacabado de cada ser humano sobre si mesmo, para o que o diálogo problematizador e a intersubjetividade são fundamentais. Embasa-se na perspectiva freireana de que “ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011b, p. 96).

⁶ Segundo a proposta freireana, o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade (ZITKOSKI, 2010, p. 369).

Na canção que abre este capítulo, Raul Seixas compara o movimento permanente de busca ao da metamorfose das borboletas⁷, demonstrando a necessidade de modificar algo⁸ que parecia imutável, mas não era, e dando ênfase à luta pela democracia. Inteligentemente, o compositor, através dessa comparação, deixa clara a sua posição sobre o que acontecia no país e convida os demais brasileiros a se libertarem de “velhas opiniões formadas sobre tudo” e “voarem” livremente. Além disso, ao compor o verso “eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes” ele reafirma o direito à liberdade de expressão e a possibilidade de modificar o que está imposto. Afinal, as coisas são mutáveis, por isso cada um pode refletir sobre as verdades absolutas que o aprisionam e dar a elas novas concepções, novos olhares, novos sentidos.

É com essa convicção e com a intenção de aqui *dizer a minha palavra*, a partir da provocação de meu orientador, que escrevo neste capítulo um pouco sobre como fui me constituindo e justifico esta pesquisa. Saliento que, ao longo do texto, já vou “costurando” na minha escrita e na minha história as “vozes” dos sujeitos coautores participantes deste estudo, educadores da EJA, os quais serão melhor apresentados no capítulo dois. Trago também, em alguns momentos, falas de estudantes das escolas participantes, pois foi a partir delas que iniciei a conversa com os educadores, por acreditar que esse é um entrelaçamento necessário em razão da temática da pesquisa.

Confesso que fazer registros sobre mim mesma, sobre a minha vida e sobre minha história não é uma tarefa fácil. *A escrita é uma aventura perigosa. Nela o coração humano se registra e se revela* (MELO, 2011, p. 09). A complexa relação entre viver e escrever sobre o vivido permite despir-me de “velhas opiniões” e vislumbrar novos horizontes, uma vez que, ao colocar minha história no papel, tenho a oportunidade de recordar, de reviver momentos, de andar por caminhos já antes trilhados – agora com um olhar mais maduro, mais apurado – [re]significando-os.

⁷ As borboletas iniciam suas vidas na forma de um minúsculo ovo (e tudo começa pelo ovo!) e deste passam a ser larvas. A partir daí vão crescendo conforme se alimentam e, quando atingem seu tamanho máximo para aquele formato, transformam-se em ninfas, fiando um casulo a seu redor. Logo após serem fixadas, elas diminuem seus movimentos e, no interior da cutícula, seus órgãos se vão transformando em órgãos de adulto. Nesse momento, então, dá-se a metamorfose e de larvas sem cor e beleza, elas se transformam em adoráveis borboletas que, ao romperem o casulo, saem a voar livremente. Fonte: <http://www.sitedecuriosidades.com/curiosidade/metamorfose-completa-da-borboleta.html>.

⁸ Aqui fazendo referência ao movimento de repressão da ditadura militar.

É nesse (re)encontro comigo mesma que reafirmo minha subjetividade, meu modo singular de caminhar, de ver e vivenciar os acontecimentos e as pessoas que fizeram e fazem parte do processo que me constituiu e me constitui gente. Revisitando a minha memória, percebo-me como presença viva e ética *no* e *com* o mundo, como sujeito capaz de nele intervir e com ele construir história. Sim, “o fato de me perceber *no* mundo, *com* o mundo e *com* os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele [...], mas a de quem nele se insere” (FREIRE, 2011a, p. 53). E, ao me colocar como parte dessa teia de relações que só acontecem quando somos presença *no* mundo e interagimos com as outras pessoas e *com* a vida, assumo-me como ser social e, portanto, responsável e esperançoso.

E eis que aqui estou, perdida entre lembranças e palavras, buscando, através da escrita, partilhar alguns momentos vividos, aqueles que considero mais expressivos nos processos auto(trans)formativos pelos quais fui me constituindo como ser humano que se faz e refaz constantemente no contato com os outros seres humanos. Foram/são justamente esses momentos que me permitiram/permitem penetrar em uma história “a história singular de um sujeito, escrita na história maior da espécie humana” (CHARLOT, 2000, p. 53).

Penso ser conveniente primeiro me apresentar, já que “não se pode realmente conhecer o que se é sem levar em conta aquilo que faz” (GUEDIN e FRANCO, 2011, p. 88). Sou Larissa, filha da Tania e do Hélivio, irmã do Luciano e do Leandro, mãe da Bruna, esposa do Tarso, tia/dinda do João Victor e cunhada da Gicele. Nasci na cidade de Santa Maria, RS, no dia 27 de setembro de 1975 e, assim como meus irmãos, fui planejada e esperada com muito amor e carinho. Meu pai é militar aposentado, uma mistura de homem rígido e afetuoso. Com ele aprendi que a família é a base, o alicerce e compreendi que é sempre possível sonhar e acreditar nesse sonho. Minha mãe é educadora de matemática também aposentada, e como tal, é uma pessoa mais direta, mais objetiva, por isso é ela quem me tranquiliza, quem me orienta. Quando meu pai estava de serviço à noite, meus irmãos ficavam em casa e eu, muitas vezes, acompanhava a mãe na escola, justamente porque era sempre eu quem queria fazer isso. Eu amava aquele lugar! Amava ver a minha mãe carinhosamente ensinando/aprendendo com aquelas pessoas, já adultas.

Meu primeiro contato com a escola, como estudante, foi aos seis anos de idade, direto na primeira série, já que, naquela época, não se atribuía o valor necessário à educação infantil. Estudava na mesma escola em que minha mãe era professora e, por essa razão, sentia-me muito a vontade, pois aquele cenário já era, de certo modo, conhecido para mim. Posso dizer que as experiências vivenciadas nesses anos iniciais do Ensino Fundamental foram gratificantes, visto que eu via a escola como um espaço de alegria, não que as práticas das minhas educadoras tenham sido diferenciadas ou estimuladoras da curiosidade, pelo contrário, eram bem tradicionais, mas tínhamos ali momentos de brincadeiras, de ouvir histórias, de cantar, de sonhar, de partilhar, de conviver amorosamente. Sim, eu era feliz naquele lugar e com aquelas pessoas.

É impressionante, no entanto, como há uma imensa ruptura entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Lembro-me como se fosse hoje das falas dos professores nos primeiros dias de aula: “agora as coisas são diferentes”; “você têm que estudar”; “aqui não tem moleza, ou estuda ou reprova”; “quem incomodar fica de castigo, nada de recreio”; “você não estão aqui para brincadeira”; “escola é lugar de gente séria”, entre outras tantas falas que tinham/têm um poder imenso de silenciar e de amedrontar os corações das crianças. Matemática, português, ciências, geografia, estudos sociais, cada disciplina na sua gavetinha, e de repente uma voz abafada gritava no fundo da sala: “- Ai, meu Deus! Quando mesmo é o dia da Educação Física?”.

Assim foram se configurando os meus rotineiros dias de aula. Quinta, sexta, sétima séries. Nessa época eu e meus colegas já estávamos acostumados, ou melhor, acomodados àquela situação. Sempre gostei muito de estudar. Dedicava-me ao máximo, até porque tinha em casa uma mãe professora. Porém, na sétima série, tive uma grande desilusão, quando passei a ter uma nova disciplina: desenho geométrico. Eu não entendia aquela matéria e a professora só explicava uma única vez. Quem entendeu ótimo, quem não entendeu, paciência. Dois míseros milímetros que esqueci naquele desenho feito com o compasso, e uma vida que tomou um novo rumo. Reprovei! Reprovei porque tirei 9,5 no exame (Mas como? meu coração perguntava. - 9,5 não é uma nota boa?). Reprovei porque faltaram cinco décimos! Reprovei porque deveria tirar 10,0 e não tirei!

Dialogando com os estudantes da totalidade⁹ 7 de uma das escolas participantes desta pesquisa¹⁰, tive a oportunidade de observar que outras pessoas viveram experiências parecidas com a minha em seus processos de aprendizagem (ou (des)aprendizagem), não só no Ensino Fundamental, mas, principalmente, no Ensino Médio regular. No momento em que discutíamos sobre as experiências deles ao longo de sua vida escolar, umas das meninas demonstrou essa mesma compreensão ao lamentar que a educadora de Língua Portuguesa da escola em que ela estudava anteriormente a reprovou “*por um ponto só mesmo tendo feito a prova final e ido muito bem*” (estudante da totalidade 7/EB¹¹). Diante desse relato, questiono-me: qual é o verdadeiro sentido da escola? Ela está trabalhando a favor de quem? Como ainda se desconsidera o crescimento demonstrado pelo estudante ao final do ano letivo? Estamos trabalhando em prol de aprendizagens ou (des)aprendizagens?

As falas socializadas pela jovem e por outros estudantes da EJA fizeram emergir a *primeira temática geradora de análise e compreensão*¹² desta pesquisa, 1) **O aprender e o desaprender: frustrações e esperanças**. Considero importante esclarecer que essa temática está constantemente imbricada nas demais desenvolvidas e foi sendo problematizada ao longo do estudo, conforme se apresentaram as discussões.

Situações como essas vivenciadas por mim, pela estudante e por tantos outros educandos, vistas hoje de outro ângulo, conferem-me a responsabilidade de refletir permanentemente sobre o meu *quefazer* como educadora/gente/pessoa. Ao mesmo tempo, mostram-me o quanto necessito exercitar sempre a minha sensibilidade para levar em conta as especificidades e singularidades de cada um dos estudantes, dentro do tempo próprio dele, a fim de que meus gestos sejam suficientemente maduros e mobilizadores de aprendizagens e não desestimuladores. Para Freire (2011a, p. 43), “às vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno o simples gesto do professor”. Muitas vezes não temos noção do quanto um olhar, uma palavra, uma atitude impensada de um educador pode estimular positivamente a vida escolar de um

⁹ Nas EJA Ensino Médio existem 3 (três) totalidades: 7 (sete), 8 (oito) e 9 (nove), as quais equivalem, respectivamente, ao 1º (primeiro), 2º (segundo), e 3º (terceiro) anos do Ensino Médio.

¹⁰ As escolas participantes serão apresentadas no capítulo dois.

¹¹ Está sigla faz referência à Escola do Bairro, participante da pesquisa.

¹² As temáticas emergiram a partir dos diálogos com os estudantes e com os docentes. No capítulo 2 (dois) explico mais detalhadamente esse processo.

educando/gente/pessoa, ou ainda, minimizá-lo, fazendo-o sentir-se inferior e sem capacidade de aprender.

O gesto de minha educadora pode não ter sido percebido por ela da mesma forma, mas em mim causou um sentimento de impotência em razão de não poder questionar a situação. Contudo, quero esclarecer que o mesmo não me trouxe desesperança, muito menos me impossibilitou de ver a escola como um espaço de alegria e aprendizagem, pois outras tantas educadoras mostraram-me que isso era/é possível. Mas o fato de não ter perdido a esperança por uma escola mais humana e sensível, não me permite, porém, “fechar os olhos” para as situações desumanizantes que inúmeras vezes ainda hoje se repetem nas escolas. Digo isso por acreditar que “minha esperança é necessária, mas não suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída” (FREIRE, 2011c, p. 14). Então, vou tentando aqui, em meio as minhas lembranças e andarilhagens, alimentar ainda mais a esperança crítica que habita em mim, para que assim eu possa compreender as escolhas que venho fazendo e refletir sobre elas permanentemente, para não estar “demasiadamente certa de minhas certezas” (Ibidem, 2011a, p. 29).

Percorrendo minha história, reporto-me agora ao ano seguinte ao da minha reprovação, quando fui estudar em uma escola particular da cidade. Tinha uma prima que era educadora lá e que havia dado aos meus pais as melhores referências sobre o ensino da instituição; além disso, nesta escola, como não existia a disciplina na qual reprovei, eu não precisava repetir a 7ª série. Tudo novo, sala de aula, educadores, colegas, só o que me parecia familiar era a forma de ensinar. Quadro, giz, conteúdos, muitos aliás, e um dia a dia de abrir e fechar de portas entre as trocas de períodos e de disciplinas. Hoje sei o motivo que me levou a reprovar novamente nesse colégio: eu não consegui me acostumar. Sentia falta da minha antiga escola e dos meus queridos colegas. Havia construído uma história lá, com aquela gente, com a minha gente! Eles eram quem eu queria ao meu lado.

Novo ano, nova mudança: fui transferida para a Escola Estadual João Belém. Diferentemente da outra, nesta as pessoas eram mais humanas, mais simples, menos robóticas! Os educadores eram mais afetuosos, mais autônomos, menos programados para as “ensinagens”, e tinham práticas educativas que estimulavam um pouco mais a criatividade. Comecei então a emergir, a retornar à superfície, a respirar. A escola novamente passou a ser um lugar prazeroso para mim. É,

realmente foi uma experiência boa. Lá encontrei aconchego, fiz amigos, aprendi muitas coisas, voltei a sorrir! Escola é lugar de ser feliz! Não é? Não, nem sempre é, embora devesse ser! Freire amorosamente afirma que

A alegria na escola [...] não é só necessária, mas é possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior – a alegria de viver –, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver [...] significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. [...] lutar para a alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança no mundo (FREIRE, 1993, p. 09 e 10).

E essa alegria se dá no contato com os outros seres humanos, nas relações entre educadores, educandos, pais e demais agentes educativos. Nessa fase da minha vida não tinha consciência do quanto a escola estava/está esvaziada do sentimento da alegria, como se não pudesse/possa oferecer práticas educativas sérias, mas também capazes de alimentar sorrisos e de estimular o ensinar e aprender de todos. Talvez eu não tenha percebido isso naquele momento porque nessa escola, em que eu estava cursando a 8ª série pela segunda vez, me sentisse mais gente, mais feliz, mais viva.

Ainda nessa série, completei quinze anos e, ao contrário de muitas outras moças que vivem a magia da festa, o meu sonho tão esperado deu lugar ao inesperado: perdi meu irmão mais velho em um acidente de carro. Não quero aqui me prolongar nesse acontecimento tão doloroso, apenas registrá-lo e salientar que meus tão recentes colegas/amigos e, principalmente, alguns dos meus educadores fizeram toda a diferença em minha vida e me mostraram que não era feio sofrer e chorar, mas que também era possível superar aquele momento.

Agora tomando distância desse período e refletindo sobre ele, vislumbro com nitidez a importância de sentir-se acolhido na escola e isso exige de mim uma responsabilidade ética com os estudantes e educadores com as quais convivo. É que sei “que lido [...] com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções, as esperanças tímidas às vezes dos educandos” (FREIRE, 2011a, p. 141) e reconheço que não tenho como desconsiderar isso. Foram os gestos amorosos e acolhedores de muitos dos meus educadores que me ajudaram a superar aquela situação para caminhar rumo ao Ensino Médio.

Assim como eu, várias educadoras compartilharam as marcas que traziam na lembrança deixadas por seus educadores. A educadora *Brígida*¹³, ao ser convidada a dividir comigo e com seus colegas a lembrança do professor que mais a marcou durante a vida escolar, revelou: *“eu me lembro da professora dos anos iniciais. Ela era incrível! Uma vez na segunda série eu tive uma crise de choro e ela me pegou no colo com todo amor e carinho. Nunca a esqueci!”* (EDUCADORA BRÍGIDA/EB). Observo nesta fala e em outras tantas compartilhadas naquele dia que os educadores os quais marcaram, de alguma forma, a vida daquelas pessoas foram os abertos às relações de afeto. Isso não quer dizer que os conhecimentos são dispensáveis ou menos importantes, mas, pelo contrário, que é possível primar pelo *ser mais* de todos e de todas sem precisar fazer com que a prática educativa seja pesada e rançosa.

Nessa dimensão, Freire alerta ainda que

É falso tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem-querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao quefazer docente (2015, p. 138-139).

Não só acredito nessas palavras, como, pensando sobre elas, vejo que os “pequenos grandes” gestos afetuosos de meus educadores serviram como força formadora de minha constituição também como educadora/gente/pessoa. Carrego comigo características daqueles que me fizeram/fazem acreditar em uma educação mais humana, pautada no compromisso amoroso com o outro. Esse mesmo sentimento foi compartilhado pela educadora *Brígida*, quando esta se lembrou de sua professora de ciências da 6ª série, a qual, segundo ela, era maravilhosa, pois a tratava com muito carinho. Ela destacou, inclusive, que escolheu fazer licenciatura em Biologia em função dessa professora e afirmou: *“nunca a esqueci! Eu me lembro da imagem dela, das aulas e dos gestos que ela fazia”*. Com base nessa afirmativa,

¹³ Utilizamos este texto apenas nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos educadores coautores participantes.

compreendo que *Brígida* não só admirava a sua educadora, como queria ser tão humana, gentil e competente quanto ela.

Com essas socializações e reflexões feitas durante um dos encontros com as educadoras da Escola do Bairro surgiu a *segunda temática geradora de análise e compreensão* deste estudo: 2) **Os processos auto(trans)formativos do ser educador**. Saliento que a referida temática não só está inteiramente entrelaçada às minhas vivências e experiências reveladas neste capítulo, como também nas dos docentes coautores que foram sendo apresentadas ao longo desta dissertação.

De volta as minhas andarilhagens, começo a lembrar da época em que realizei o sonho de entrar no Ensino Médio, Ao contrário de mim, vários colegas tiveram esse sonho adiado, pois precisaram parar de estudar para trabalhar, ou não tiveram condições de se manter na escola. Naquele tempo essa etapa da Educação Básica não era obrigatória e, portanto, as escolas ofertavam poucas vagas. Lembrome de que meu pai precisou ir para a fila de inscrição às 4h da manhã, a fim de garantir a continuidade dos meus estudos. Nesse contexto, posso afirmar que tive “sorte”, uma vez que, além de conseguir a vaga, esta era na minha primeira escola, onde cresci acompanhando minha mãe e estudando. Eu já conhecia aqueles corredores, aquelas salas, aquelas pessoas. Eu estava feliz com o fato de retornar àquele “chão”!

Então, no início do ano de 1991, começaram as aulas no tão esperado Ensino Médio. Tudo diferente, mas o meu coração cheio de expectativas. Mesmo sabendo que as aulas talvez não tivessem o brilho que eu e meus colegas gostaríamos, era bom estar ali. Realmente dessa etapa da Educação Básica não me lembro de momentos das quais possa considerar relevantes, nem mesmo de aprendizagens significativas. As aulas eram extremamente tradicionais e os professores, em sua maioria, tinham uma grande preocupação com o ensino propedêutico, preparatório para o vestibular. Frequentemente diziam: “o vestibular está aí, vamos estudar!”; “todo mundo prestando atenção, isso é matéria para o vestibular”; “gente, por favor, olhem para cá, esse conteúdo cai na prova amanhã”. Não me recordo de pelo menos um deles, alguma vez, ter perguntado se pretendíamos prestar o vestibular, se tínhamos interesse de saber todos aqueles conteúdos. Claro que muitos dos meus colegas queriam ir para a universidade, assim como eu, porém havia uma expressiva quantidade de jovens/adolescentes que não almejavam isso. E eram exatamente alguns destes jovens/adolescentes, meus colegas, que desistiam de

frequentar as aulas e os quais, mais adiante, eu encontrava no turno da noite, quando acompanhava a minha mãe.

Admito que, nessa fase da minha vida, fui uma aluna mediana, pois não via nas práticas de meus educadores estímulo para estudar e, por isso, o pouco que fazia era decorar para a prova do dia seguinte. Quero, no entanto, destacar que não tenho a pretensão aqui de julgar os meus professores; muito pelo contrário, sei que vários deles estavam ali oferecendo o melhor de si, dentro das possibilidades que lhes eram oferecidas e do que acreditavam ser importante para nós. Além disso, na época, pouco se falava em ensino diferenciado, muito menos em aprendizagens significativas, e os educadores considerados “competentes” eram os mais tradicionais. Atualmente sei que, nesse tipo de educação, “em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os alunos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2011b, p. 80).

E aqueles estudantes que, de alguma maneira, não se encaixavam nesses moldes terminavam por perder o interesse pela escola. Hoje pensando sobre isso, percebo que um ou outro na minha sala conseguiu manter-se atento às aulas e, daqueles que alcançaram a aprovação, poucos foram os que efetivamente aprenderam os conteúdos. Ouvindo os estudantes da totalidade 7 das escolas participantes da pesquisa, pude verificar que muitos deles experienciaram no ensino regular práticas tradicionais tanto quanto as que vivenciei. Entre um relato e outro, uma estudante enfatizou: *“não é preciso que o professor traga um polígrafo para nós, mas uma leitura interessante”* (estudante da totalidade 7/EB). Exatamente! Dessa maneira as atividades em sala de aula deixam de ser meras “lições” e ganham um sentido, assim como os textos passam a se oferecer à nossa inquieta procura (FREIRE, 1997, 16).

Essa reflexão fez-me lembrar com carinho da minha educadora de Língua Portuguesa do Ensino Médio e do quanto eu fui feliz nas aulas dela. Era uma mulher séria, mas que demonstrava dedicação em tudo que ensinava. O que a fazia diferente dos demais era a forma amorosa, humilde e justa com que nos¹⁴ tratava. Embora trabalhasse os conteúdos programáticos para o vestibular, sabia exatamente como nos provocar, estimulando a nossa curiosidade através de

¹⁴ Por acreditar que em alguns momentos da minha escrita e das minhas lembranças relato histórias que não tenho como desvincular das de outras pessoas, utilizo neste texto a primeira pessoa também no plural (nós).

situações concretas de nossas vidas. Além disso, possuía um jeito todo especial de nos fazer adorar as aulas dela; levava sempre textos interessantes e polêmicos para discutirmos e nos proporcionava momentos de grande aprendizagem sobre, por exemplo, como escrever um texto com mais clareza e coesão a partir das nossas próprias dificuldades na escrita. Certamente ela despertou em mim o gosto pela leitura e a escrita.

Contemplando esses momentos que ficaram em minha memória e entrelaçando-os às leituras e experiências que vivenciei/vivencio na escola, compreendo a importância de um educador mobilizador de aprendizagens. Conversando com os jovens da EJA sobre isso, escutei de um deles: *“o professor com quem mais aprendi foi um de história. Ele não era de escrever muito no quadro, gostava mais de contar o conteúdo para gente. Aprendi muito com ele!”* (estudante da totalidade 7/EB). Essa afirmativa revela que o estudante possui o entendimento de que a práxis do seu educador fez com que ele aprendesse e, inclusive, lembrasse com carinho do referido professor como aquele que fez a diferença em sua vida escolar. Daí a importância de repensar seriamente sobre o verdadeiro sentido da escola, para que ela realmente estimule aprendizagens, em qualquer que seja a etapa e/ou modalidade de ensino. O que não é possível é “haver ensino neutro de conteúdos como se estes em si mesmos fossem tudo” (FREIRE, 2013, p. 167).

Ao contrário de muitos jovens que não conseguem concluir seus estudos dentro de um período “dito normal”, concluí meus estudos na Educação Básica em janeiro 1994, carregando em minha vida escolar um ano de reprovação. Logo após essa conquista, casei e, como queria muito ter um/a filho/a para trazer de volta a alegria da casa, logo engravidei. Em outubro do mesmo ano nasceu a minha amada filha Bruna, minha maior alegria, uma benção de Deus em minha vida. Mesmo com os afazeres da casa e com os cuidados que dedicava à família, costumava estudar e ler bastante, sempre imaginando um dia cursar uma licenciatura. Dois anos depois iniciei minha graduação, Letras-Português, no Centro Universitário Franciscano, (UNIFRA). Foi um momento de grande realização, pois desejava muito ser educadora, sonhava com isso desde pequena. Hoje, tomando distância percebo que esse sonho foi influenciado muito diretamente pela minha mãe, um exemplo de educadora amorosa e ética, bem como reforçado por minha professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Durante o curso tive o privilégio de conhecer educadoras maravilhosas, dentre elas a professora Magali Lopes da Luz, que me mostrou, nas aulas de didática e nas constantes orientações de estágio, o quanto é possível ensinar/aprender com nossos estudantes de maneira lúdica. Também foi ela quem me apresentou algumas obras do grande educador Paulo Freire. Nesse período, aprendi/ensinei muito e, principalmente, compreendi que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011a, p. 47) e que não existe ensinar/aprender desvinculado do diálogo amoroso e ético com os estudantes.

E foi acreditando nisso que realizei o meu estágio do Ensino Fundamental na Escola Educandário São Vicente de Paulo. Uma experiência incrível! Amava cada uma daquelas crianças! Fizemos muitas descobertas juntos, viagens de estudo, gincanas de verbos, e várias outras atividades. Na época eu pesquisava sobre a possibilidade de ensinar/aprender a partir da leitura e da (re)leitura de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, esse era o meu tema da monografia. Líamos coletivamente as histórias, algumas vezes eu retirava as falas das personagens e entregava a eles os quadrinhos somente com imagens, para que escrevessem sua própria narrativa; outras vezes solicitava que reescrevessem apenas o final ou criassem as próprias histórias, desenhando os quadrinhos e as personagens; fazíamos maquetes, teatros, enfim, eram momentos ricos de aprendizagem mútua. E o mais interessante estava no fato de que tanto os pais quanto os estudantes encontravam-se abertos a tudo que íamos propondo. O estágio terminou em julho, mas, continuei com a turma até o final do ano.

Já em meu estágio do Ensino Médio não tive a mesma alegria. Assumi uma turma de terceiro ano em uma escola pública central da cidade. Na época, as práticas educativas dos professores estavam a serviço do ensino propedêutico (e na verdade, para muitos ainda estão!). Todos ali trabalhavam a fim de preparar os estudantes para o vestibular. E o que mais me deixava impressionada era/é que os pais cobravam/cobram da escola essas práticas tradicionais. A educadora *Questionadora* mencionou que isso “*é o que os pais querem, é o que a comunidade quer*” (*EDUCADORA QUESTIONADORA/EC*¹⁵). Essa revelação demonstrou o

¹⁵ Está sigla faz referência à Escola do Centro, participante da pesquisa.

quanto a cultura em relação à escola é forte e trabalha para um ideal de ser humano competitivo e, portanto, em prol da manutenção das diferenças de classes.

Na primeira conversa com a responsável pela turma do terceiro ano em que estagiei, minha supervisora de estágio na escola, recebi a lista de conteúdos que deveria cumprir e ela me pediu que usasse o polígrafo que ela mesma tinha elaborado, visto que os estudantes o tinham comprado e era complicado não usar. Compreendi o pedido, mas procurei fugir um pouco à regra, até porque nas aulas de didática havia aprendido sobre a importância de realizar práticas diferenciadas as quais partissem da realidade daqueles estudantes, só que nem a professora supervisora, nem as coordenadoras aceitavam meus argumentos. Percebi que elas me achavam uma educadora “fraca” por não querer exigir que os estudantes decorassem todos os conteúdos programáticos. Mesmo explicando que iria trabalhar cada um deles só que de outra forma, não consegui ser ouvida.

Histórias como a minha ainda se repetem inúmeras vezes no espaço da escola e vejo que, em muitas delas, não há um movimento entre a instituição formadora do professor estagiário e a escola, nem desta para aquela, a fim de encontrar alternativas viáveis de trabalho conjunto. Garcia (2012, p. 63-64) afirma que a universidade e a escola “devem dialogar para que a formação inicial docente “fale a linguagem da prática”, mas não uma prática apoiada na mera transmissão, uma prática profissional comprometida com a ideia de que todos somos trabalhadores do conhecimento”. Sim! Foi disso que precisei naquele momento de aprendizagem da prática e é disso que outros tantos também necessitam ainda hoje. Talvez se tivesse havido o diálogo entre a minha instituição e a escola, todos nós tivéssemos crescido juntos. Em uma conversa com a minha orientadora, ela me disse que teríamos que seguir o que a escola estava pedindo, uma vez que era complicado conseguir estágio e não poderíamos fechar as portas para os próximos acadêmicos. “A solução realmente mais fácil para encarar os obstáculos [...] é a acomodação fatalista em que muitos de nós se instalam” (FREIRE, 2013, p. 132).

Infelizmente, mesmo indignada, emudeci e me tornei conivente com aquela “ordem desumanizante” (FREIRE, 2011a p. 81), na medida em que aceitei a situação que me foi imposta. Conteúdos e mais conteúdos despejados por mim naqueles jovens/adolescentes: eram as malditas orações coordenadas e subordinadas, reduzidas de infinitivo, de gerúndio ou de participio, descontextualizadas e carregadas de conceitos frios. “Nessa visão distorcida da

educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2011b, p. 81). Como se não bastasse isso, havia ainda as provas em que os educandos demonstravam o quanto “aprendiam” marcando um “x”, sim, um pequeno e insignificante “x” na alternativa que considerassem correta ou incorreta.

E, dessa forma, conclui meu estágio. Nessa época já tinha me separado e voltado para casa de meus pais. Formei-me no final do ano de 1998 com uma sensação de impotência em relação às frustrações do estágio no Ensino Médio, mas também com um grande sentimento de esperança por estar concretizando um sonho, por continuar acreditando em uma escola mais humana e por saber que continuaria estudando, visto que me matriculei na Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UNIFRA). Freire (2011c, p. 35) alerta que “sem o mínimo de esperança não podemos nem sequer começar o embate, mas sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança”. A partir daquela frustração que tive no estágio do Ensino Médio, resolvi que com o tempo hastearia a minha “bandeira” de luta por uma educação menos fria e mecânica em busca de uma mais alegre, rigorosa, seriamente significativa e humana.

Então, retomei os estudos no ano seguinte. Nesse mesmo período, iniciei na Escola Educandário São Vicente de Paulo, onde eu havia realizado estágio com crianças de quinta e oitava séries. Era uma atividade gratuita e extremamente gratificante. As crianças, em sua maioria, eram de famílias de baixo poder aquisitivo e, muitas delas enfrentavam problemas familiares graves. Desse modo, era um grande desafio mobilizá-las. Buscava despertar nelas o gosto pela leitura e pela escrita: fazíamos a hora do conto, teatros, viagens de estudo, debates, seminários. De acordo com Hofmann (2001, p. 25), “o conhecimento não segue um caminho linear, mas prossegue entre descobertas, dúvidas, retomadas, obstáculos, avanços”. A experiência me proporcionou um sentimento nobre de realização pessoal e profissional. Eu sabia que tinha muito a aprender, todavia acreditava que estava no caminho certo.

Da mesma maneira que no Educandário, resolvi me voluntariar para dar aulas gratuitas também no Ensino Médio, pois tinha um propósito estabelecido a partir das experiências no estágio e, sabendo que seria um grande desafio, queria vivenciá-lo. Logo descobri que uma professora de outra escola central da cidade estava afastada e que os alunos da turma dela tinham ficado sem aula na disciplina de

Língua Portuguesa. Imediatamente fui até lá e conversei com a vice-diretora, que, após obter algumas informações a meu respeito, através de uma conversa com a minha orientadora de estágio, me acolheu com muito carinho. Dois dias depois iniciei no turno da noite, com cinco períodos corridos, cada um em uma turma diferente. Não foi nada fácil! Os educandos eram jovens e adultos que estudavam nesse turno porque precisavam trabalhar. Conversávamos muito sobre a realidade deles e fazíamos seminários discutindo temáticas que elegíamos juntos como importantes. Confesso que não me preocupei diretamente com o ensino dos conteúdos gramaticais, pois acredito que as dúvidas vão surgindo durante a escrita; preferi trabalhar com eles a leitura, a escrita, procurando possibilitar que enriquecessem seus vocabulários e aprendessem a argumentar coerentemente sobre diferentes assuntos. Foi muito gostosa aquela experiência.

A partir disso, senti que estava na hora de conquistar o meu espaço na profissão que escolhi, e iniciei os estudos para prestar concurso público. Fui aprovada e, em julho de 2001, recebi a tão esperada carta chamando-me para assumir o cargo no magistério público estadual. Nesse momento senti uma felicidade que não poderia aqui expressar em palavras, pois além de iniciar a minha vida profissional, estava também começando uma nova vida conjugal com o meu atual esposo. E foi justamente com ele que fui conhecer a minha primeira escola como docente efetiva. Esta se localizava/localiza no interior da cidade de Formigueiro e atendia/atende estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Eu tinha turmas de quinta a oitava séries, todas com mais de trinta estudantes de diferentes idades, os quais não vivenciaram experiências muito positivas na escola, alguns inclusive cursando a mesma série há mais de três anos.

No início foi um caos. Fiquei apavorada! Não sabia como agir, nem por onde começar, pois sentia que a faculdade tinha me dado o suporte teórico necessário e indispensável para iniciar minha trajetória profissional, mas precisava saber como aliar esse conhecimento à prática, visto que não tinha mais quem me acompanhasse e orientasse como no estágio. E admito que senti falta disso, uma vez que precisei fazer escolhas e a tomar decisões. Dialogando com os educadores participantes deste estudo, verifiquei que ambos compartilhavam da mesma percepção. Na Escola do Centro o docente *Didi* salientou que “*na verdade saímos do curso da Graduação sem saber muita coisa. Aprendemos mesmo com a prática*” (EDUCADORA DIDI/EC). Do mesmo modo, na Escola do Bairro, *Júlia* enfatizou:

eu acho que a universidade não me preparou para dar aulas. Na parte pedagógica ninguém me preparou para saber como lidar com o aluno que grita no meu rosto, que bate a porta, que fica o tempo todo mexendo no celular, que responde para mim. [...] Eu tenho bem pouco experiência, mas fui aprendendo com a experiência mesmo. [...] A universidade, mais precisamente a faculdade de matemática me preparou muito pouco para ser professora de matemática (EDUCADORA JÚLIA/EB).

Agregando as colocações feitas pelas educadoras à minha história, percebi como se revelaram parecidos os nossos sentimentos em relação ao período de inserção à docência. Nessa fase, assim como elas, tive a impressão de que a formação inicial deveria ter me orientado em todas as questões relacionadas ao ensino e aos estudantes, principalmente sobre o que e como ensinar. Ao chegar à escola, no entanto, não encontrei ninguém que me orientasse sobre essas questões e precisei ir construindo a minha própria forma de ensinar-aprender, realizando leituras e participando de diferentes eventos na área da educação. Assim como eu, creio que todos, ou a grande maioria dos educadores já passaram por situações, no mínimo, semelhantes a minha durante essa fase. Hoje, com base nos diálogos e nas aprendizagens que experienciei fazendo as disciplinas do Mestrado em Educação, aprendi que o período de inserção à docência “[...] não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas sim tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo” (GARCIA, 2010, p. 125). Infelizmente em nosso país não existem políticas públicas unificadas de inserção, ficando esse acompanhamento a critério de cada escola e, muitas vezes, isso não acontece.

No meu ver, o problema maior em relação a essa falta de acompanhamento e de orientações aos “professores principiantes” (GARCIA, 2010) é que eles terminam por não saber como lidar com as situações-limites dentro do espaço da escola, e às vezes nem tentam entender o porquê de elas acontecerem, ficando, de certo modo, frustrados com a profissão ou “demasiadamente certos de suas certezas” (FREIRE, 2011a). Em outras palavras, assim como existem docentes que buscam *ser mais* diante dos desafios que vão encontrando na realidade da escola e na distância que esta se apresenta da formação inicial, outros percebem essa distância como um choque em função da realidade enfrentada através do contato com as turmas e as salas de aula. Esta dura descoberta provoca nestes educadores o sentimento de rejeição à formação anterior obtida e passam a adquirir a certeza de que são os únicos responsáveis pelo sucesso (TARDIF, 2014, p. 51). Acredito que, se as

escolas oportunizassem espaços-tempo de diálogo e formação, os educadores poderiam refletir sobre as “atitudes” tomadas por seus estudantes, com vistas a buscar compreender o que elas realmente querem dizer, fazendo desses espaços momentos de auto(trans)formação e de emancipação¹⁶ de todos.

Durante a minha experiência de inserção na escola, encontrei dificuldade de perceber que, como educadora “titular”, eu poderia ter “questionado” algumas “certezas” pouco pedagógicas que precisei acatar e com as quais eu não concordava. Inicialmente, planejava as aulas preocupando-me muito mais com a lista de conteúdos que a diretora havia me passado, dizendo que eu deveria cumprir, do que com aquelas pessoas que estavam ali a minha frente. E isso me deixava inquieta e apreensiva. Certo dia, neste mesmo ano, ouvi de um dos estudantes que aquilo não era o que ele queria aprender, queria sim era saber sobre a terra, sobre os tratores modernos e sobre as novidades no setor da agricultura. Ele me disse aquilo com muito cuidado para não me magoar, mas suas palavras ficaram como que latejando em meu pensamento.

Naquele dia, retornei para casa inquieta, refletindo sobre o que aquele menino me dissera. Aquelas palavras realmente me tocaram. Eu sabia que tinha que mudar, necessitava buscar novas práticas que estivessem de acordo com a realidade daqueles jovens/adolescentes e, sobretudo, precisava acreditar mais em mim e na forma como eu percebia a educação. Lembrei-me então do meu estágio no Ensino Fundamental. Aquela tinha sido uma experiência maravilhosa! Por que não vivenciá-la com os meus queridos educandos desta escola também? Foi nesse momento que resolvi, já na próxima aula, sair com eles para o pátio, em que tinha/tem um imenso gramado com muitos pinus. Sentamos à sombra de um deles e começamos a conversar. Fui ouvindo as suas histórias e contei a eles a minha. Depois pedi que cada um escrevesse um pouquinho do que aquele momento tinha representado para eles. Voltei para casa curiosa com uma imensa vontade de ler o que tinham escrito.

Ao tomar conhecimento, admito que não me surpreendi. Sabia que todos tinham gostado da nossa aula “diferente”, já que demonstraram através de palavras e gestos a sua alegria. Gostaram de ser ouvidos! Estavam se sentindo gente! E eu também me sentia assim. Foi então que resolvi conversar com os meus colegas

¹⁶ “O processo emancipatório freireano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos” (MOREIRA, 2010, p. 146).

sobre o acontecido na intenção de trabalharmos juntos, porém somente os educadores de história e geografia e de artes aceitaram o desafio, já vinham pensando nisso e praticando atividades mais cheias de vida com seus estudantes. Os demais colocaram muitos empecilhos, uma vez que não queriam dispor de mais tempo das suas horas para planejar as atividades. Na época não conseguia compreender essas atitudes, hoje vejo com clareza que é preciso humildade para aceitar que nossas verdades não são únicas. Do contrário,

Como ouvir o outro, como dialogar, se só ouço a mim mesmo, se só vejo a mim mesmo, se ninguém que não seja eu mesmo me move ou me comove. Se, humilde, não me minimizo nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e a ensinar. A humildade ajuda-me a jamais me deixar cair preso no circuito de minha verdade. (FREIRE, 2013, p. 122).

Nessa perspectiva de estar aberta ao diálogo, à troca e a ensinar e aprender junto com os educandos, eu e os meus colegas fomos tornando nossa prática mais significativa. Passamos a construir propostas interdisciplinares e o resultado foi muito positivo, no final do ano fizemos um festival de teatro com todas as séries e o roteiro das peças foi elaborado pelos próprios estudantes. Com certeza, vivenciamos ali momentos únicos, singulares, em que ensinamos/aprendemos com os nossos educandos a partir da realidade concreta em que viviam. Se eu não tivesse parado para ouvi-los, talvez permanecesse até agora presa em falsas certezas.

No ano seguinte, assumi mais vinte horas no estado, só que na escola de Ensino Médio da cidade. Não precisaria nem revelar o imenso “frio na barriga” que senti, já que minhas experiências com essa etapa de ensino não tinham sido muito boas. Nessa instituição fiquei responsável pelas primeiras, segundas e terceiras séries de Literatura e por uma terceira série de Língua Portuguesa. Concomitante a isso tinha a quinta, a sexta, a sétima e a oitava séries no São João Batista. Um desafio e tanto! Aliás, algo desumano, pois era quase impossível fazer um trabalho coerente com o que eu acreditava/acredito – o qual considerasse as especificidades de cada um – tendo uma carga horária excessiva, com séries e pessoas de idades tão diversificadas.

E essa continua sendo a realidade vivenciada pelos educadores da escola pública ainda hoje. Os docentes das duas escolas participantes da pesquisa destacaram as dificuldades que enfrentam tendo uma carga horária exorbitante, precisando realizar todas as exigências burocráticas da escola, planejar suas

atividades, e ainda se contentar com um salário irrisório. A docente *Gisele* comentou: *“nós temos quantos primeiros anos aqui, gente? A, B, C, D, E, F e G. Sete primeiros anos. Com duas aulas por semana. Tu achas que o professor tem condições de fazer alguma coisa decente com esses alunos?”* (EDUCADORA GISELE/EB). Nesse momento, a educadora *Mariposa* salientou que, dessa forma, *“não se consegue nem ter outro olhar para o aluno”* (EDUCADORA MARIPOSA/EB). Na sequência do diálogo, *Brígida* destacou que, dependendo da disciplina e do número de horas, não é possível *“nem conhecer todos os alunos. Às vezes o professor olha e pensa: esse rosto eu conheço”* (EDUCADORA BRÍGIDA/EB).

Esses desabafos trouxeram à reflexão questões importantes que precisavam ser discutidas entre os educadores, mas que não podiam/podem ser colocadas como justificativa para as práticas não tão estimuladoras de aprendizagem. Acredito que não devemos confundir questões sérias como essas! Necessitamos lutar sim por condições minimamente favoráveis de trabalho, pois esse é um direito nosso e de todo cidadão, no entanto, precisamos também mostrar o nosso comprometimento com a educação e o quanto podemos ser bons educadores. Freire (2011a, p. 65) afirma sobre isso que *“o combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à pessoa e ao direito de ser”* do educando.

No período em que assumi essas turmas de Ensino Médio, já me questionava sobre o porquê dos profissionais daquela escola não se assustarem nem um pouco com o alto índice de evasão (ou exclusão?) e repetência. Mas, por mais que tentasse dialogar com eles sobre essa problemática, não conseguia ser ouvida, visto que eles acreditavam que era tudo muito normal e que os jovens é que não se interessavam pelo estudo. A escola trabalhava com base na listagem de conteúdos programáticos exigidos para o vestibular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), todavia eram pouquíssimos os que se inscreviam para prestar o concurso, pois a maioria pretendia trabalhar logo, a fim de garantir a sobrevivência. Essa situação inquietava-me muito e confesso que fiquei um pouco desapontada com a realidade do Ensino Médio, mas não desesperançosa, pois percebia cada vez mais a falta de espaços para reflexão sobre essa realidade nas instituições por onde passei. As reuniões pedagógicas na verdade eram, e muitas ainda são, sempre administrativas e terminavam com discussões político-partidárias voltadas para os interesses individuais de poucos ali presentes. Fiquei dois anos nessa escola

trabalhando a minha disciplina isolada das demais, pois lá ninguém tinha a prática de pensar atividades coletivas. Permaneci nessa cidade até final de 2003, quando pedi transferência para Santa Maria.

Iniciei 2004 já na referida cidade, dividida entre a Escola Estadual de Ensino Fundamental João Link Sobrinho, em que assumi a quinta série e a coordenação pedagógica e a Escola Estadual de Ensino Médio Prof^a Maria Rocha, com os primeiros anos. No “Link”, como todos chamavam, fiquei apenas dois anos, não que eu não amasse aquela escola e os meus queridos colegas e estudantes, mas porque queria concentrar minhas horas em um só lugar e surgiu a oportunidade. O Ensino Médio vinha/vem sendo, ao longo da minha caminhada como educadora, um desafio e eu precisava me dedicar mais a ele. Cheguei com a mente e o coração cheio de ideias. Queria tentar tornar o ensino daqueles estudantes mais significativo, fazendo com que as aulas fossem prazerosas e de aprendizado mútuo. Assim que comecei a trabalhar no turno da manhã com as segundas e terceiras séries, conheci algumas colegas que estavam construindo projetos importantes e a elas me uni. Tínhamos os projetos de “Literatura e Cinema”, “Hora da Leitura” e “Turistas curiosos”. Era maravilhoso!

Com o tempo, essas colegas foram se aposentando e outras poucas se agregaram ao grupo, já que a maioria argumentava que não podia se envolver devido ao excesso de carga horária que possuía. Além disso, a escola era tradicionalmente reconhecida pelo seu ensino propedêutico e os docentes tinham imenso orgulho disso. Era melhor manter a tradição! Lógico que em menos de dois anos passei a ser bastante criticada. Cheguei a ouvir de alguns colegas que “eu devia mesmo era estar querendo me candidatar à diretora”. Na escola pública acontece muito isto: alguns colegas interpretam mal o fato de alguém querer fazer atividades diferentes das que a maioria faz. Não fiquei/fico chateada por isso, pois sei que tem muito de insegurança e de desmotivação, todavia fico triste por saber que poderia ser diferente se as equipes diretivas das escolas oferecessem mais momentos de encontro e de diálogo sobre as práticas educativas dos docentes.

Diante disso, fui esmorecendo e, não precisou muito tempo para que eu estivesse submetida ao sistema. Acomodei-me em um emaranhado de desculpas que nem eu mesma acreditava. “a acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir” (FREIRE, 2014, p. 45). Hoje, tomando distância desse fato,

percebo o quanto foi fácil cair na “mesmice” e passar a desacreditar no que até então eu considerava verdadeiro: que a mudança é possível! Permaneci literalmente “dando aulas” por um bom período. Tentava até tornar aqueles conteúdos menos cansativos, buscando instigar a curiosidade e a criatividade dos estudantes que ali estavam: fazíamos teatros, seminários, entre outras atividades, entretanto realizava tudo com as portas da sala de aula fechadas para evitar problemas.

Em 2007, recebi o convite para assumir a coordenação do Concurso Literário do Município, na época em sua vigésima sétima edição, coordenado pela Escola em parceria com a 8ª Coordenadoria de Educação e com a Câmara de Vereadores, juntamente com uma colega. Começamos a fazer projetos e a estimular a leitura e a escrita dos educandos. Oferecíamos oficinas literárias de produção de poesias e de crônicas no turno inverso às aulas. As educadoras da área passaram a estimular os estudantes e sempre tivemos um número expressivo de jovens/adolescentes participando. Além da nossa escola, inscreviam/inscrevem-se educandos de inúmeras outras escolas públicas e particulares da cidade. Foi um período maravilhoso de grandes aprendizados, uma vez que realizávamos atividades em conjunto com os educadores da área de Português/Literatura, Arte e História. Permaneci na coordenação desse evento por seis anos.

Em 2009, concomitante à coordenação do Concurso Literário Municipal, assumi também a coordenação pedagógica da escola. Um desafio e tanto! Não me sentia preparada para isso: primeiro porque teria que conquistar os meus colegas, instigando-os a buscarem refletir comigo sobre os nossos *quefazeres*; segundo, porque tinha me afastado muito das leituras sobre educação. Mas “ninguém supera a fraqueza sem antes reconhecê-la” (FREIRE, 2014, p. 52) e eu reconhecia que precisa estudar novamente e me entregar a esse desafio. Aliás, sempre gostei de estudar e considerei isso fundamental e necessário para o meu crescimento pessoal e profissional. A partir daí saí da inércia e voltei a respirar depois de anos “afogada” pelo sistema.

O primeiro ano não foi nem um pouco fácil, embora significativo, uma vez que aprendi muito com o grupo. Iniciei com eles refletindo sobre o índice de aprovações, reprovações, abandonos e transferências ocorridas na escola durante o ano anterior. Todos ficaram perplexos com os resultados. Tínhamos um número absurdo de reprovações e abandonos. Sentimos que precisávamos mudar aquela situação. Sendo assim, passei, juntamente com as minhas colegas da coordenação, a

convidá-los a repensar o nosso Projeto Político Pedagógico (PPP): reuníamos-nos constantemente, conversávamos com os pais, ouvíamos os estudantes. Em seguida começamos a discutir sobre: que escola queremos? Que aluno pretendemos formar? Que sociedade visamos ter? Percebemos então que era necessário estudar, buscar a teoria a qual jamais poderia estar desvinculada da prática e vice-versa. Afinal, “quem ajuíza o que faço é minha prática, mas minha prática iluminada teoricamente” (FREIRE, 2013, p. 120).

Nesse mesmo período iniciei com mais 15 (quinze) colegas o Curso de Especialização em “Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)”, oferecido pelo Instituto Federal Farroupilha, campus Júlio de Castilhos, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi um ano de leituras, de (des)construções e (re)construções do meu próprio *quefazer* docente. Uma experiência singular! De acordo com Larrosa (2002, p. 20) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Sim, e fomos inúmeras vezes tocados, justamente porque estávamos pesquisando sobre as situações-limites que encontrávamos em nossa escola, em nossa realidade educativa. E isso permitiu também que discutíssemos com os demais colegas sobre o que estávamos pesquisando/estudando. Enfim, passamos a ter um olhar cuidadoso sobre os nossos estudantes e as nossas práticas e, melhor ainda, aprendemos a nos percebermos como seres humanos e, por isso, inacabados, e não “perfeitos e infalíveis” (FREIRE, 2013, p. 144).

Nessa mesma época despertou em mim o interesse por conhecer um pouco mais sobre os *quefazeres* dos educadores do Ensino Médio noturno da escola, pois tínhamos um número expressivo de educandos que pediam transferência do diurno para a noite. Neste turno oferecíamos a modalidade de Matrícula por Disciplina (MpD), na qual os educandos podiam cursar apenas aquela/s que faltava/faltavam para concluírem essa etapa da Educação Básica. Eu conhecia a angústia e sentimento de insatisfação dos meus colegas da noite em relação a essa modalidade, uma vez que eles observavam que os estudantes não obtinham bons resultados e acabavam desistindo. Sabia também que esses docentes viam o PROEJA como um atrativo para os estudantes e, por isso, já estavam discutindo com as coordenadoras da noite sobre essa possibilidade.

Diante disso, realizei o estudo “Professores do Ensino Médio noturno Matrícula por Disciplina: reflexões para a implantação do PROEJA”. Infelizmente ainda hoje não conseguimos concretizar esse sonho, mas tanto a minha pesquisa, quanto a dos demais educadores que fizeram a Especialização auxiliaram para o aprendizado e conhecimento de todos.

Contudo, percebia que cada vez mais aumentava o número de estudantes do diurno evadidos ou que pediam transferência para outras instituições. Em razão disso, solicitei às secretárias da escola que me encaminhassem cada um desses jovens/adolescentes para que eu pudesse ouvir deles o porquê de saírem da escola. Quando começávamos a conversar, eles ficavam sem jeito de dizer o que sentiam. Alguns asseguravam que queriam terminar o Ensino Médio mais rápido, já que precisavam trabalhar e ajudar nas despesas da casa. E uma grande parte afirmava não ver no ensino regular um sentido, já que não buscavam o Ensino Superior e a escola preparava para isso. Na verdade, desde sua organização inicial, o Ensino Médio brasileiro foi se caracterizando como elitista, “à medida que sua função jamais foi a de fechar a Educação Básica, mas, sim, abrir a porta para o ciclo da Educação Superior” (CARNEIRO, 2012, p. 21). Nesse sentido, questionava-me: como efetivamente convidar os educadores do Ensino Médio à reflexão sobre a prática, dialogando com eles sobre as situações-limite que se apresentam nas escolas com vistas a alcançar práxis educativas humanizadoras?

Buscando ampliar meus conhecimentos sobre essa e outras questões referentes à educação, comecei a participar do Grupo de Pesquisa *Dialogus – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire*, pois acredito que minha formação, assim como a de qualquer educador/pessoa é permanente. Penso que “a formação permanente de educadores, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade de que venho falando, entre a prática e a teoria” (FREIRE, 2013, p. 117). Com este grupo tive a oportunidade de dialogar com outros educadores de escolas diversas e da universidade e com acadêmicos de áreas diferentes. Cada encontro passou a ser para mim um momento de revigorar as energias, a esperança, a alegria e de acreditar que a mudança é possível, bem como que podemos transformar nossas escolas em espaços-tempo de diálogo humanizador em que todos possam se sentir dignamente respeitados e acolhidos.

Mas a vida me surpreendeu mais uma vez e mudou repentinamente o trajeto que eu vinha percorrendo. Recebi a notícia de que minha filha estava com leucemia.

Precisei ser forte! Precisei lutar! Foram sete meses de tratamento, de momentos difíceis e de bênção recebidas a cada etapa vencida. Foi igualmente um tempo de novos aprendizados, de outros aprendizados, um tempo de alicerçar a fé, de reforçar a esperança, de perdoar, de superar, de conhecer novas pessoas e novas histórias, de acreditar em sonhos possíveis. E, então, ela ficou curada! Quanta alegria! A partir dessa experiência, passei a valorizar mais a vida e ainda mais as pessoas.

Retornei à escola e aos estudos trazendo comigo novos sonhos, novas esperanças, acreditando na possibilidade de contribuir, de alguma forma, para um mundo mais justo, mais humano e menos excludente. De volta ao Grupo *Dialogus*, comecei então a estudar sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), justamente porque é nessa modalidade que muitos dos estudantes buscam “refúgio”. Lembrei-me do período em que acompanhava a minha mãe na escola e, nesse momento, percebi que, mesmo sem ter consciência disso na época, carreguei comigo a inquietude de querer entender as(os) razões/motivos reais de os estudantes buscarem o ensino noturno. Razões/motivos estas(es) escondidas(os) muitas vezes por trás das palavras de muitos professores com as quais convivi que atribuíam essa migração ao fato do estudante “não conseguir acompanhar o Ensino Médio regular do diurno”.

E, infelizmente, este ainda é um discurso pronunciado por alguns professores que passam a considerar o ensino noturno de menor qualidade, acreditando que este foi criado para atender os que “possuem pouca capacidade de aprendizagem”. Compartilhou dessa mesma percepção a educadora *Tita*, a qual revelou que não foi nada fácil convencer alguns docentes da Escola do Centro sobre a importância de oferecer Ensino Médio na modalidade EJA, uma vez que estes “já tinham o noturno como segunda categoria, terceira categoria, décima categoria” (EDUCADORA TITA/EC). Tanto *Tita* quanto os demais docentes da modalidade EJA, os quais também trabalham no ensino regular, salientaram inclusive que, para alguns colegas do diurno, se a escola “oferecesse essa modalidade iria ser desvalorizada pela sociedade. As pessoas não iriam mais querer a escola, porque teria EJA!” (EDUCADOR QUESTIONADORA/EC).

Novamente se apresenta muito forte, nesses relatos, a representação do papel da escola, da educação e dos educadores, vista pela sociedade e por muitos docentes como espaço de ascensão social de poucos e de reprodução de classes. Do mesmo modo, mostra-se o lugar social de desprestígio que a Educação de

Jovens e Adultos ocupa em grande parte das instituições educativas. Refletindo sobre isso, penso que talvez os educadores mais resistentes e apegados ao modelo de escola dominante estão na verdade tentando esconder a falta de sentido de seu próprio *quefazer* docente que não corresponde às expectativas dos estudantes deste século. Para Arroyo (2001, p.57), “ressituar nosso ofício nos tensões processos de ensinar-aprender a ser humanos traz novas profundidades para repensar os problemas vividos na prática. Não adianta fugir deste núcleo onde historicamente nos situamos”.

Concomitante aos estudos sobre a EJA no/com o Grupo *Dialogus*, participei, como “Bolsista Professora de Educação Básica”, do Projeto “Inovações Educacionais e Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil (IEPAM)”, desenvolvido no âmbito do Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC), no Centro de Educação (CE), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Este projeto objetiva identificar, caracterizar e analisar as inovações educacionais (pedagógicas, curriculares, didáticas e de gestão escolar) geradas ou consolidadas nas diversas Práticas Escolares, incluindo os Processos Formativos de Professores, desenvolvidas em Escolas de Educação Básica (EEB), tanto relacionadas ao processo de participação no Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB (ANEB, ANRESC, Prova Brasil) ou em Sistemas Estaduais e Municipais equivalentes ao SAEB, como relacionados ao envolvimento de seus alunos em Exames de Certificação por Competências (ENEM e ENCCEJA).

Nesse interim, abriram as inscrições para a seleção de Mestrado em Educação na UFSM, no qual participei e ingressei. Diante disso, deixei de ser bolsista do NEC e passei a ser Bolsista de Mestrado da Fundação de Amparo à Pesquisa do e Rio Grande do Sul (FAPERGS), o que me possibilitou dedicar maior tempo aos estudos com o Grupo *Dialogus*. E foi com muita alegria e comprometimento que busquei aproveitar cada momento desta experiência maravilhosa. Foram muitos os desafios durante esses dois anos, uma vez, além das leituras e da realização das disciplinas, continuei trabalhando 20 horas na coordenação da escola, o que me exigiu também dedicação. Mas, ao mesmo tempo, foram momentos ímpares de grande aprendizado, de troca de ideia e conhecimentos e de reflexão sobre o meu *sentir/pensar/agir*¹⁷. Cada disciplina, cada orientação,

¹⁷ (HENZ, 2003).

cada momento formal e informal de encontro dialógico-reflexivo vivenciado contribuiu para a minha auto(trans)formação como pessoa e profissional e reafirmou a minha condição de ser humano inacabado em busca permanente por *ser mais*.

É impressionante o quanto essa aventura imensurável de sobrevoar a própria história possibilitou-me compreender como fui me constituindo em cada passo dado, em cada experiência vivida, em cada alegria ou tristeza. Ao mesmo tempo, fez-me perceber que sou apenas uma “lagarta” que ainda passará por inúmeras metamorfoses e que nunca se sentirá completamente uma borboleta adulta, pois estas, quando assim se configuram, não mudam mais. À medida que alcei/alço voo e tomo distância, pude/posso vislumbrar tudo que “fiei/fio” ao longo de minha caminhada no contato com o outro e que, de alguma forma, sempre contribuiu/contribui para o meu aprendizado e para a construção dos conhecimentos, tornando-me quem sou.

Em meus processos auto(trans)formativos, aprendi/aprendo constantemente que é preciso um olhar cuidadoso e humano para os nossos estudantes e educadores, a fim de que as escolas sejam um espaço não só de “ensinagens”, mas de alegria, de diálogo, de amorosidade, enfim, um lugar de gente! Nessa perspectiva, fui buscando aprofundar, no Mestrado, os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos. Essa modalidade sempre recebeu pessoas que necessitavam/necessitam trabalhar durante o dia para ajudar no sustento da família; mulheres que engravidaram enquanto eram jovens/adolescentes e precisaram parar de estudar para cuidar do(s) filho(s). São homens e mulheres que buscam a formação exigida pelo mundo do trabalho, mas terminam abandonando a escola repetidas vezes, por não disporem de tempo, ou ainda, por não terem suas necessidades atendidas e, muitas vezes, nem sequer expectativas de vida. Pessoas que voltaram a estudar “para se encontrarem com gente, para se descobrirem e assumirem como gente” (HENZ, 2010, p. 01), contudo que nem sempre encontram esse espaço e acabam desistindo outra vez.

Do mesmo modo, a EJA acolhe outros seres humanos que vivenciam no seu dia a dia os desafios apresentados pelo mundo em constantes transformações e que não têm direito a dignidade e ao pleno exercício da cidadania, por serem excluídos não só da sociedade, mas também da própria escola regular. São jovens, cada vez mais jovens, que buscam uma educação mais significativa e humana nas salas de aula da EJA e que trazem consigo especificidades e singularidades próprias da sua

idade, desafiando os educadores e mudando o perfil dessa modalidade. Buscando conhecer a realidade e compreender o processo acelerado de juvenilização na EJA dialoguei primeiro com os estudantes dessa modalidade para depois, a partir das falas deles, dialogar com os seus educadores, sujeitos coautores deste estudo, nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Esta pesquisa buscou responder a seguinte problemática: **como, através dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, os educadores(as) enunciam o seu *quefazer* docente refletindo sobre as interfaces entre a escola regular e a juvenilização na EJA, em vista de práxis educativas humanizadoras?**

Com base nesse problema de pesquisa, muitas inquietações e questionamentos começaram a emergir e foram compondo as seguintes questões orientadoras desta pesquisa de Mestrado: o que leva os jovens, cada vez mais jovens, a migrarem do Ensino Médio regular para a Educação de Jovens e Adultos, na visão dos educadores? Esses jovens encontram na Educação de Jovens e Adultos uma educação diferenciada e significativa? Quais os olhares e dizeres dos educadores acerca de seus *quefazeres* e dos desafios que encontram na EJA?

O objetivo geral do estudo foi: **compreender com os educadores os dizeres sobre seu *quefazer* docente por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, considerando as interfaces entre o Ensino Médio e a juvenilização na EJA, em vista de uma práxis educativa humanizadora.**

A fim de concretizar esse objetivo geral e responder às questões de pesquisa, elenquei os seguintes objetivos específicos: conhecer, na voz dos educadores, o perfil dos estudantes do Ensino Médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos das escolas participantes da pesquisa; reconhecer, com base no olhar dos educadores, quais as(os) razões/motivos que levam os jovens estudantes a buscarem a EJA; analisar com os docentes do Ensino Médio EJA, na formação permanente, as interfaces entre o Ensino Médio regular e a juvenilização nessa modalidade, a partir das falas dos estudantes jovens e adultos das escolas participantes desta pesquisa; analisar com esses educadores os dizeres sobre o seu *quefazer* docente, e os desafios que se colocam para as práxis educativas na EJA Ensino Médio.

A ideia central foi realizar um estudo em que pesquisadores e sujeitos coautores dialogassem abertamente. Nessa perspectiva, utilizei a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a qual foi melhor especificada no

capítulo 2 (dois), que já vem sendo desenvolvida desde 2007 pelo Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus* – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, em suas experiências de formação permanente de educadores das redes estaduais e municipais de diversas cidades do Estado do Rio Grande do Sul. As formações permanentes com esses educadores acontecem dentro do Projeto “Humanização e Cidadania na Escola: diálogos com professores”, cujo objetivo é proporcionar espaços-tempo de investigação-ação com os docentes da Educação Básica, oportunizando uma reflexão sobre a realidade social e escolar e sobre possíveis mudanças em suas práxis educativas. Isso porque o Grupo prioriza o direito de cada um *dizer a sua palavra*, bem como acredita que só existe transformação quando esta parte do diálogo-problematizador e da *escuta sensível*¹⁸ ao outro.

Por isso a necessidade de ouvir as diversas vozes em uma conversa amorosa e esperançosa comprometida com um mundo mais justo e digno. Subindo, descendo em voos circundantes ou espirais fomos juntos tecendo reflexões e compreendendo que é possível vislumbrar horizontes ainda desconhecidos que permitam descortinar o sentido do nosso próprio *quefazer* docente, para então revê-lo, e superá-lo, pois “não há conhecimento pronto e acabado, do mesmo modo que não há vida absoluta. Tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução” (GHEDIN & FRANCO, 2011, p, 147). No próximo capítulo apresento os contextos do estudo e os sujeitos coatores, bem como a abordagem teórico-metodológica da pesquisa.

¹⁸ Condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática. Na medida em que aprendemos a escutar, paciente e criticamente, o outro, passamos a falar com ele e não para ele. (SAUL, 2010, p. 159).

CAPÍTULO 2 – NA CONCRETUDE DA VIAGEM... O PERCURSO...



Voar, voar
Subir, subir
Ir por onde for
Descer até o céu cair
Ou mudar de cor
Anjos de gás
Asas de ilusão
E um sonho audaz
Feito um balão...

(Sonho de Ícaro – Piska e Claudio Rabello)

Em tempos¹⁹ de sonho e esperança na luta pela democracia no país, nasce a primorosa canção “Sonho de Ícaro”. De inspiração ímpar, a melodia faz uma alusão poética entre o sonho e a aventura de viajar em um balão, expressando a singular sensação de liberdade que podemos ter ao nos permitirmos sonhar e nos lançar nesse sonho, mesmo sabendo dos riscos que corremos. Isso porque, quando nos dispomos à experiência de viajar em um balão, sabemos que só controlamos o subir e descer de acordo com a maior ou menor liberação de gás, no entanto, ainda assim estamos ao sabor do vento (MENDONÇA, 2002), ou seja, influenciados por desafios que vão surgindo e sobre os quais não temos poder ou controle.

Muitos talvez se questionem sobre o porquê de iniciar este capítulo com essa música ou sobre o que tem ela a ver com a pesquisa que realizamos, mais ainda, com os caminhos metodológicos que trilhamos ao longo do percurso. Podemos aqui assegurar que houve uma analogia quase perfeita entre eles. Primeiro porque, ao nos aventuramos à experiência de pensar e organizar o processo de uma pesquisa para alcançar os objetivos propostos, lançamo-nos também ao sabor do vento, visto que, ao longo do caminho, íamos fazendo ajustes e pequenos desvios, conforme as necessidades que se apresentaram. Segundo, em razão de que somos eternos sonhadores em busca de *inéditos viáveis*²⁰ e, como tais, dispusemo-nos ao desafio

¹⁹ A música *Sonho de Ícaro* foi composta em 1984. Nesse período, o Brasil vivia um momento de crise financeira e de luta pela tão sonhada liberdade após anos de ditadura militar.

²⁰ É um sonho possível que, ao ser “alcançado, torna-se um sonho possível realizando-se, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos inéditos viáveis. É uma palavra na acepção freireana mais rigorosa [...] palavra ação, portanto práxis [...] Uma palavra epistemologicamente empregada para expressar, com enorme carga afetiva cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas” (FREITAS, 2010, p. 224).

de pensar uma pesquisa que pudesse, de alguma forma, contribuir positivamente com a transformação da realidade social do espaço e de todos os sujeitos envolvidos no estudo.

Sabemos que

Os novos entendimentos sobre a realidade social, que deixa de ser vista como mecânica, linear, previsível para ser considerada dinâmica, histórica e complexa, fazem que se supere a concepção de causalidade, de previsibilidade, em direção a uma atitude que percebe a realidade como um todo dinâmico com múltiplas e variáveis configurações (GUEDIN & FRANCO, 2011, p. 103).

Nessa perspectiva, a ciência vem se (re)construindo gradativamente, visando atender às novas necessidades impostas aos pesquisadores. Isso porque carrega consigo as marcas de um tempo histórico que reflete os valores socioculturais de cada época, atribuindo ao seu fazer representações e ideias do momento (Ibidem, 2011, p. 55). Isso exige dos pesquisadores um novo olhar que valorize as necessidades humanas, principalmente na educação que carece de (re)definições, a fim de que realmente a ciência possa “*contribuir significativamente com o trabalho do professores, para que não sejamos apenas explorados por ela*” (EDUCADORA PÉTALA/EB). Se não for dessa forma, como percebemos na manifestação da educadora, as pessoas passam a não ver sentido em participar das pesquisas, por acreditarem que elas não contribuem em nada com a melhoria da sua condição de educador e, desse modo, a ciência perde sua razão de ser!

Caminhando nessa direção, entendemos que fazer ciência, hoje, “[...] é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, [...] das coisas que repousavam a espera do desnudamento. É dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam” (FREIRE, 2013, p. 105). Pesquisamos para compreender a realidade a qual vislumbramos conhecer, bem como para alargar o entendimento da própria complexidade humana, visto que o homem é um ser que faz história e, portanto, que age sobre o mundo e produz conhecimento. E, sob esse entendimento, Guedin e Franco (2011, p. 103) afirmam que o homem, “ao produzir conhecimento, transforma e é transformado”. Por isso, a pesquisa só se faz significativa no momento em que instiga os participantes envolvidos ao desvelamento de suas necessidades, provocando-os à reflexão e, conseqüentemente, a conscientização do que é preciso ser modificado. Esse tipo de

pesquisa dá a todos a possibilidade de evoluir, de transcender, de *mudar de cor* e de superar velhas convicções em busca da emancipação. E é exatamente nessa perspectiva de pesquisa que acreditamos!

Diante disso, expomos, neste capítulo, a abordagem metodológica do processo investigativo a que nos aventuramos, a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, o método de interpretação e compreensão das falas, o contexto e os sujeitos do estudo, as temáticas de análise e compreensão e as considerações de caráter ético.

2.1 No alçar do voo.... alguns caminhos escolhidos

Pensar em que caminhos seguir para realizar esta pesquisa de maneira coerente e comprometida com a temática a que nos propusemos investigar e, ainda, cuidadosa e ética com os sujeitos interlocutores que se dispuseram a caminhar conosco foi um desafio. É sempre difícil fazer escolhas, ainda mais quando estas estão diretamente relacionadas à complexidade dos fenômenos humanos dentro de um contexto sócio-histórico-cultural em que o homem “se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2013, p. 21). Mas é igualmente bom saber que, como humanos, somos seres inacabados e, por isso, capazes de refletir, questionar, sonhar, transformar, *ser mais*.

Do mesmo modo, foi um desafio pensar na forma como iríamos efetivamente realizar os momentos de encontro com os participantes interlocutores da pesquisa, visto que considerávamos/consideramos importante oferecer espaços e processos, epistemológicos e auto(trans)formativos, de *autêntico diálogo*²¹, em que todos pudessem se sentir engajados ativamente nas discussões. E ainda, de que maneira poderíamos fazê-los entender a sua importância nesse processo, como sujeitos que têm muito a nos dizer, percebendo-se como seres históricos e inacabados, inseridos em um tempo e não apenas imersos nele.

²¹ Freire diz que uma relação de autêntico diálogo é “aquela em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido” (FREIRE, 2010, p. 58).

Nessa perspectiva, após algumas reflexões e ponderações sobre o caminho a seguir, optamos por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo estudo de caso, mas que também tem muito da pesquisa-formação (JOSSO, 2004, 2010), uma vez que prioriza o diálogo entre os sujeitos participantes e deles conosco, a partir das próprias situações-limite daqueles espaços educativos, refletindo sobre elas e buscando alternativas para superá-las. Além disso, para a dinâmica dos encontros, escolhemos a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a qual vem sendo desenvolvida pelo Grupo *Dialogus: Educação, Formação e Humanização* com Paulo Freire, inspirada nos *Círculos de Cultura*²² freireanos em aproximação com a perspectiva de pesquisa-formação de Josso (2004, 2010). A figura a seguir representa essa escolha.



Figura 01 – Caminhos metodológicos escolhidos

Fonte: elaborado pela autora.

Delimitamos a abordagem qualitativa, visto que esta possibilita valorizar o processo através do qual as pessoas vão se relacionando dentro de seu contexto

²² Constituem-se como um espaço dinâmico de aprendizagem e troca de conhecimento. Nesse espaço os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos reúnem-se para discutir uma situação-problema, representativa de situações reais. Os diálogos nos Círculos de Cultura buscam levar à reflexão acerca da própria realidade, para, na sequência, decodificá-la (VASCONCELOS, 2006, p. 53).

social, levando em conta suas vivências e experiências da cotidianidade, bem como suas expectativas e contribuições direcionadas ao espaço-tempo em que estão situadas. A pesquisa qualitativa é utilizada, então, “no estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os homens fazem a respeito de como vivem, constroem [...] a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2013, p. 24). Tal definição foi reconhecida pelo educador *Zezeu*, em um dos encontros na Escola do Centro, quando este salientou que:

Esses momentos de encontro da pesquisa, pelo que me parecem, propõem que nós dialoguemos e entendamos sobre qual é essa nova identidade que nós estamos assumindo agora como educadores da EJA, o que isso muda na nossa metodologia e como isso influencia, inclusive, na forma como nos vemos lá no Ensino Médio regular. Possibilitam que pensemos também a nossa representação como professores [...] (EDUCADOR ZEZEU/EC).

Diante dessa compreensão expressa por *Zezeu*, percebemos que o fato da pesquisa qualitativa ter possibilitado que o educador, juntamente com o grupo, refletisse sobre questões relacionadas à sua realidade concreta, interpretando-as, na busca por esmiuçá-las e compreendê-las, provocou nele o entendimento do papel da própria abordagem escolhida para a pesquisa e da importância dele e dos demais nesta investigação. A colocação feita pelo referido educador deixou-nos muito felizes, pois mostrou a coerência da abordagem escolhida com o estudo dialético-reflexivo aqui apresentado.

Sendo assim, podemos afirmar que “todas as pessoas que participam do estudo qualitativo são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir no problema que identificam” (CHIZOTTI, 2010, p. 83). Isso faz com que tanto os sujeitos participantes quanto os pesquisadores possam ir refletindo sobre as vivências, as falas, as expressões, os sentidos dados às situações experienciadas pelo grupo, para, a partir dessas reflexões, irem modificando e produzindo ações. Assim, a abordagem qualitativa

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 ao rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. (Ibidem, 2009, p. 79).

Sob esse prisma, entendemos que o pesquisador precisa estar imerso no contexto estudado, com vistas a alcançar uma compreensão global do fenômeno. Mas, para essa compreensão, é necessário que ele não seja apenas um mero observador, e sim um pesquisador capaz de assumir “uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, buscando entender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam” (CHIZZOTTI, 2010, p. 82). Ou seja, precisa estar atento a todos os fenômenos, desde os claramente manifestos até os que permanecerem ocultos.

Daí a importância de fazermos um estudo mais aprofundado, em contextos específicos, que nos proporcione uma visão mais nítida da realidade. Por isso optamos pela pesquisa do tipo estudo de caso (multicasos)²³, a qual contribui para a compreensão do recorte de um contexto de estudo representativo da realidade. Segundo Yin (2001, p. 39), “o estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo com profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Todavia ele só tem sentido quando é significativo, completo, e estuda uma unidade bem delimitada não só com a preocupação de analisar apenas aquele caso, mas de compreender o que ele representa dentro de um todo e a partir desse todo.

Nessa dimensão, o caso a ser estudado é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente para buscar compreender uma realidade e para propor uma intervenção. Da mesma maneira é “um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação” (CHIZZOTTI, 2010, p. 102). Por isso, não se limita apenas a descrever os acontecimentos, mas a analisá-los, buscando compreender os múltiplos aspectos que envolvem o contexto e a temática do estudo.

No entanto, acreditamos que não é possível

conhecer a realidade de que participam a não ser com eles, como sujeitos também deste conhecimento que, sendo, para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento. [...] Na perspectiva libertadora [...] a pesquisa, como ato do conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de

²³ Optamos por fazer um estudo de casos múltiplos, pois este permite que trabalhemos com diferentes contextos e fontes de evidência.

um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. (FREIRE, 1996, p. 35).

Por isso, reiteramos que não temos a pretensão de apenas conhecer como pensam, falam e vivem os sujeitos dentro de uma realidade social, muito menos de prever possíveis “soluções” para as situações-limites levantadas por esse grupo. O que buscamos é mergulhar em sua realidade para, com eles, captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros atores, com vistas a despertar nesses sujeitos o desejo de mudança e, com eles, criar meios para a transformação (JOSSO, 2004, p. 25).

Diante disso, esta pesquisa epistemológico-política possui também características de pesquisa-formação, visto que “os participantes investem ativamente em cada etapa do trabalho” (JOSSO, 2010, p. 135). A pesquisa-formação ultrapassa a ideia de dissertar apenas sobre a formação dos sujeitos, para que estes se assumam como sujeitos da formação. Isso porque o sujeito interlocutor, na processualidade dialógica dos encontros, vai tomando consciência de si, do outro e da sua realidade, e, a partir das reflexões feitas com o grupo, vai descobrindo “novos meios de pensar e de fazer diferente” (JOSSO, 2004, p. 241), torna-se capaz também de fazer e refazer o mundo e a si mesmo.

Desse modo, os sujeitos participantes da pesquisa têm a oportunidade de compartilhar com o grupo e com os pesquisadores reflexões sobre a prática, distanciando-se dela para melhor compreendê-la e modificá-la. Dito de outra forma, os sujeitos da pesquisa dialogam-reflectem sobre seu próprio *quefazer*, reconhecendo-se como produtores de conhecimento e, portanto, como sujeitos capazes de “refletir sobre si mesmos e sobre sua própria atividade” (FREIRE, 1979, p. 39), constituindo-se como seres da práxis, os quais projetam a ação para transformar a realidade que os condiciona, caminhando em busca do *ser mais*.

Nesse contexto, todos os sujeitos participam ativamente da pesquisa como coautores²⁴, construindo práticas capazes de intervir na sua realidade. Afinal, quando estamos a serviço da emancipação de homens e mulheres, temos como premissa que cada um “participa na investigação como investigador e estudioso e não como mero objeto” (FREIRE, 1999, p. 37). Por meio das “vozes” desses

²⁴ O termo coautor foi denominado pelos autores, pois o entendimento do mesmo é de que não existe um autor único, todos os sujeitos envolvidos também participam dialogicamente e, portanto, é impossível determinar um sujeito como o principal.

coautores fomos desvendando, durante os encontros formativos, as situações-limites, refletindo e analisando com eles as relações e interações do contexto em que se encontram, para que todos nós, pesquisadores e participantes interlocutores, no diálogo, encontrássemos novos sentidos para as suas práticas.

Sendo assim, para dinâmica dos encontros com os sujeitos deste estudo, definimos como metodologia os “Círculos Dialógicos Investigativo-formativos”. Essa metodologia, como mencionamos anteriormente, vem sendo assumida pelo “Grupo *Dialogus* – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire”, registrado junto à base do CNPq e coordenado pelo professor Celso Ilgo Henz, para a realização dos encontros de estudo e pesquisa na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), assim como para dinamizar as formações permanentes com educadores das escolas das redes municipal e estadual da cidade e do estado, e também em outras pesquisas de dissertação de mestrado já realizadas ou em andamento.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos surgiram inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. Buscamos, assim como o próprio autor dizia, “reinventar”²⁵ a sua criação, pois ele, da mesma maneira que se denominava um ser inacabado e inconcluso, considerava ter deixado um legado que também precisava ser “reinventado” por aqueles que se comprometem com uma educação crítica, libertadora, transformadora e humanizadora, adequada a seu tempo e capaz de possibilitar a consciência crítica de homens e mulheres em busca do *ser mais*.

De acordo com Brandão (2013), a proposta de Paulo Freire “não se impõe sobre a realidade ou sobre cada caso. Ele serve a cada situação. O mesmo trabalho coletivo de construir o método²⁶, a cada vez, deve ser também o trabalho de ajustar, inovar e criar a partir dele” (p. 68). Nessa perspectiva, não existem receitas determinadas e prontas, tudo depende da situação e do contexto. Então, o “método” não precisa apresentar uma estrutura rígida, podendo ser pensado e adequado com vistas a atender às necessidades dos sujeitos envolvidos e ao contexto, buscando sempre a libertação e a emancipação de todos.

²⁵ Vista aqui a partir da concepção de seguir Paulo Freire, sem repeti-lo ou tomá-lo como um “guru” ou um mito. Dito de outra forma, reinvenção é inerente aos múltiplos caminhos do legado de Paulo Freire (SCOCUGLIA, 2010, p. 357).

²⁶ É importante destacar aqui que Paulo Freire incomodava-se “quando lhe atribuíam a autoria de um método de alfabetização. Ele dizia que tinha criado uma metodologia que mais se aproximava com um método de conhecer do que de ensinar” (FEITOSA, 2008, p. 74).

Desse modo, assim como os Círculos de Cultura “reúnem um coordenador com algumas dezenas de homens do povo, num trabalho comum de conquista da linguagem em que a condição essencial da tarefa é o diálogo” (FREIRE, 2001, p. 27), os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos procuram, através diálogo-problematizador, proporcionar uma reflexão crítica sobre o ato educativo, com um coletivo de pessoas, educadores e/ou educandos, com base nas questões levantadas pelo grupo em relação à temática. Nesse contexto, é importante esclarecermos que, na premissa freireana, o diálogo é entendido como

[...] uma relação horizontal A com B. Nasce da matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, [...] se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2014, p. 141).

Sendo assim, a comunicação se estabelece a partir da palavra como forma de dizer e fazer o mundo, ou seja, a palavra verdadeira torna-se práxis social comprometida com o processo de humanização, no qual ação e reflexão constituem-se de modo dialético. Sob esse prisma, podemos afirmar que “o diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo é bem-sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou” (HERMANN, 2002, p. 91). Essa dialeticidade se efetiva nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a fim de que homens e mulheres percebam-se como sujeitos no mundo, imersos e inseridos em uma realidade sócio-histórico-cultural e capazes então de transformá-la.

Nessa dimensão, cada sujeito envolvido na pesquisa ocupa um papel único e singular e, por isso, têm a possibilidade de *dizer a sua palavra* compartilhando saberes em um processo de construção colaborativa e auto(trans)formativa do conhecimento e de reflexão sobre a própria prática educativa, pois “somente um trabalho coletivamente realizado pode chegar à construção de um saber” (JOSSO, 2010, p. 27). Um dos pressupostos da proposta de Freire é justamente o de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011b, p. 96).

Para que a efetivação harmônica e crítico-reflexiva, logo no primeiro encontro expusemos aos participantes alguns movimentos importantes para a dinâmica dos

círculos dialógicos, discutidos e organizados pelo subgrupo que vem aprofundando os estudos sobre a metodologia durante os encontros de estudo do “Grupo *Dialogus*”. No quadro abaixo, apresentamos esses movimentos, ressaltando que eles “não ocorrem linearmente ou de forma estanque; todos estão imbricados uns nos outros, dentro da processualidade dialética de uma espiral” (HENZ e FREITAS, 2015).

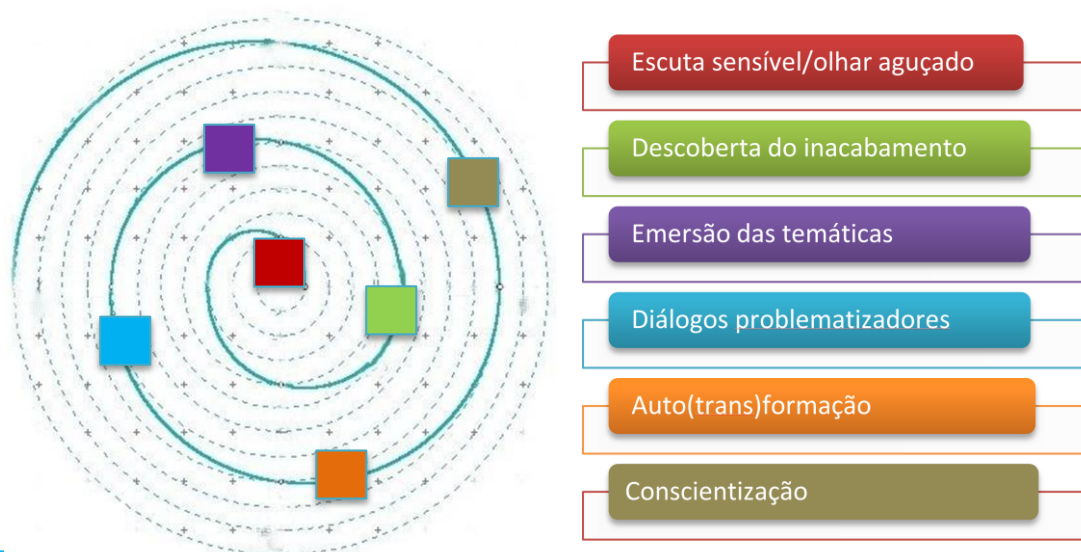


Figura 02 – Movimentos da dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos

Fonte: elaborado pela autora.

Inicialmente, conversamos com os coautores sobre a própria dinâmica dos círculos, esclarecendo que, durante os diálogos, todos precisavam estar atentos à fala de cada um dos interlocutores, bem como eram livres para *dizer a sua palavra* conforme fossem se sentindo convidados à fala. Neste *primeiro movimento* a ideia era que pesquisadores líderes e interlocutores pesquisadores pudessem vivenciar uma experiência concreta de troca de sentimentos, de percepções, de crenças e de opiniões, baseada na **escuta sensível** e no **olhar aguçado** ao outro, na busca pela razão de ser das problematizações apontadas pelo grupo. Ressaltamos aqui que essa escuta sensível transcende “a capacidade auditiva e difere-se da pura cordialidade” (SAUL, 2010, p. 159), para além da palavra, em que consideramos

também os gestos, os olhares, as reações, os sentimentos despertados por esses momentos reflexivos dialógicos.

Ao longo dos encontros, fomos provocando diálogos entre os interlocutores envolvidos, com vistas a convidá-los a adentrar no *segundo movimento* da dinâmica dos círculos, que está relacionado à possibilidade de cada um se descobrir como ser **inacabado** e ter, conseqüentemente, a progressiva consciência de que, como humanos, estamos em permanente processo de busca e (trans)formação. Dessa maneira, desafiamos os sujeitos coautores a refletirem sobre o cotidiano da escola e da sala de aula em vistas a repensar criticamente a prática para melhorá-la (FREIRE, 2011, p. 40). Esse movimento foi compreendido pelos educadores envolvidos, como podemos perceber no relato da educadora *Tita*, quando esta afirmou que os momentos de

diálogo servem para fazermos uma avaliação de nós mesmos, ver em que patamar nós estamos hoje, o que a gente avançou, ouvir também o outro colega, e vemos que estamos todos na busca cotidiana por superação. Eu acho que esses dois momentos nos propiciaram isso (EDUCADORA TITA/EC).

Essa percepção da educadora, assumida não só por ela, mas por todos os presentes, e compartilhada conosco naquela noite de diálogo, demonstrou a consciência do grupo em relação à sua incompletude e à necessidade de buscar constantemente superar-se. Acima de tudo, permitiu que todos vislumbrassem a possibilidade de ouvir o outro, dividir com ele as inquietações, desejos, esperanças, alegrias, frustrações, saberes, bem como problematizar essas experiências, não só, como enfatiza Freitas (2010, p. 88), para a tomada de “consciência da realidade, mas também no engajamento e na luta pela transformação”. Isso provocou em nós o sentimento de alegria e de esperança, pois, de maneira madura e responsável, o grupo assumiu-se como formado por pessoas em processo de aprendizagem, capazes de errar, mas também capazes de repensar seu *quefazer* docente, refletindo criticamente sobre ele, autoavaliando-se e buscando novas formas de ensinar/aprender.

Tecidas essas considerações, por acreditarmos que era o momento, passamos a dialogar com os educadores da EJA, sujeitos interlocutores desta pesquisa que serão posteriormente apresentados, sobre e a partir de algumas falas proferidas pelos seus estudantes acerca das percepções deles em relação à escola

e ao Ensino Médio. A partir daí começaram a emergir as **temáticas de pesquisa**, o que constitui o *terceiro movimento da dinâmica*, e cada um foi pronunciando o seu sentir/pensar/agir. “Ao proceder dessa forma, eles denunciam suas condições existenciais, movidos pela ação-reflexão-ação e pela proposição de saídas para o impasse, anunciando novas possibilidades de intervenção na realidade” (ROMÃO, 2006, p. 179-180). Ou seja, o mundo pronunciado passou a ser, para os sujeitos da fala, um mundo agora posto em reflexão e, por essa razão, passível de ser (trans)formado.

Nessa perspectiva, foram se constituindo os **diálogos-problematizadores**, *quarto movimento* da dinâmica, o que mobilizou cada um dos participantes a pensar sobre os questionamentos que foram sendo levantados. Com base nessas discussões, novas indagações começaram a surgir, isso porque, ao indagar, o ser humano mobiliza a sua capacidade de fazer opções, de decidir e de escolher e, quando exerce essa capacidade de escolha, não muda totalmente o mundo, mas muda sua posição diante e dentro dele. Sobre isso, o educador *Zezeu* destacou que, problematizando,

Conseguimos pensar exatamente como os nossos contextos estão mudando e como eu estou mudando dentro de cada um deles, a gente está conseguindo se ver de outro jeito. Foi exatamente o que a colega falou, a gente precisa constantemente parar para refletir sobre algumas coisas que precisavam ser discutidas e melhoradas (EDUCADOR ZEZEU/EC).

Com base no entendimento revelado por *Zezeu*, podemos inferir que os diálogos proferidos sobre as temáticas levantadas, enriquecidos pelas falas dos estudantes, possibilitaram que os educadores tomassem distância da sua realidade concreta, bem como de seu próprio *quefazer* docente para, então, se perceberem em um contexto sócio-histórico-cultural de mudanças, em que são exigidas novas posturas, novos olhares, novas práticas docentes. Além disso, provocou nesses educadores, de certo modo, consciência de que é necessário encontrar tempo para esses momentos de reflexão dialógicos em que possam ser trazidas à discussão as questões que os desafiam e cada um tenha a oportunidade de se ver como um ser humano concreto em busca do *ser mais*. Freire (2011b, p. 108), afirma que “existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”.

Nesse contexto, caminhamos rumo ao *quinto movimento*: o da **auto(trans)formação**. Nesse momento, os participantes dos círculos tiveram a possibilidade e a responsabilidade de vivenciar seu sentir/pensar/agir em busca da própria emancipação e da emancipação de todos. Segundo Henz (2014), “a auto(trans)formação permanente de professores se dá por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do *ser mais*”. E isso, para o autor, só é possível por meio do processo dialético de ação-reflexão-ação com os outros e com o mundo, de maneira que todos se percebam como sujeitos condicionados, mas também como capazes de mudar essa realidade.

Por fim, chegamos ao *sexto movimento da dinâmica*, o da **conscientização**²⁷. Nesse momento dos círculos dialógicos cada um dos participantes, no seu tempo, foi tomando consciência das situações-limite que o circundavam e começou a refletir criticamente sobre elas, condição essencial para que o comprometimento humano com o mundo e com os outros aconteça. Observamos isso na fala da educadora *Tita*, ao enfatizar que os momentos de diálogo e reflexão contribuíram para que o grupo pudesse ter consciência de seu papel e do que estava buscando como educador da EJA. Ela salienta:

foi uma coisa muito positiva ver que nós estamos nos esforçando, vendo o passo errado que a gente deu algumas vezes, porque demos muitos credito. Mas isso mesmo foi compreendido por nós e até superado qualitativamente e eu acredito que a gente esteja no caminho [...], claro que falta muito para atingirmos o patamar do que a gente sempre pensou de EJA, mas estamos no caminho (EDUCADORA TITA/EC).

A enunciação de *Tita* demonstra que ela e os demais educadores encontravam-se, nesse momento, em processo de *decodificação*²⁸ de suas concepções em relação ao próprio *quefazer* docente, visto que não só tomaram consciência das suas fragilidades em relação a isso, como também passaram a buscar alternativas de ação para melhorá-la. Nesse momento do encontro várias ideias de atividades interdisciplinares foram surgindo, as quais serão discutidas e

²⁷ Na concepção freireana, a conscientização é tomar posse da realidade, primeiramente afastando-se dela para perceber a radicalização utópica que a informa; depois para desmitologizá-la, ou seja, para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a reforçar a estrutura da realidade dominante. (FREIRE, 2001, p. 33).

²⁸ É um ato cognoscente que “promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento” (GUTIÉRREZ, 2010, p. 71).

apresentadas ao longo dos capítulos desta dissertação, e cada um dos educadores presentes foi apontando possibilidades de trabalhar diferente. Freitas (2010, p. 88), inspirada nos pressupostos freireanos, enfatiza que “é através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro das possibilidades concretas, fazendo e refazendo a si mesmos”.

Nesse viés, “a pesquisa é entendida como a realização de atividades transformadoras da subjetividade do sujeito aprendente e cognoscente. É, portanto, igualmente o sujeito da pesquisa e o sujeito cognoscente que estão em formação.” (JOSSO, 2010, p. 19). Desse modo, acreditamos que, durante os encontros dialógicos, tanto os pesquisadores quanto os sujeitos interlocutores do estudo encontraram-se/encontram-se em processo permanente de ação/reflexão/ação, e, conseqüentemente, de aprendizagem e de construção mútua. Sobre isso, novamente a educadora *Tita* mencionou: “*esses momentos serviram para fazermos uma avaliação nossa e de nossa realidade concreta, para sabermos em que patamar estamos, refletir sobre isso e avançar*” (EDUCADORA TITA/EC).

Essa manifestação da coautora da pesquisa, em nossa compreensão, demonstra a sua consciência em relação ao papel que ocupa na sociedade não só como educadora, mas como “ser humano” *no mundo, com o mundo e com os outros*, uma vez que se vê aprendente, inconclusa e, por isso, capaz de agir para sua própria transformação e a de sua realidade concreta. Segundo Guedin e Franco (2011, p. 143),

Não há o que possa explicar melhor o sentido das práticas pedagógicas educativas do que os limites e as possibilidades para estabelecer em si um processo sistemático de reflexão sobre elas. O que é feito não se explica pelo como se faz, mas possui sentido diante dos significados atribuídos pelo sujeito. Esses significados não são latentes, mas emanam, de fato, dos sentidos construídos. O fazer prático só tem sentido em face do horizonte de significações que se pode conferir ao “por que fazer”. O horizonte das significações possibilita um descortinar dos sentidos da própria prática em relação a outras práticas sociais.

Da mesma forma que *Tita*, durante os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, os demais educadores se sentiram desafiados a entender o sentido de suas práticas pedagógicas, cada um a sua maneira; alguns em diálogo ativo com o grupo, outros com os próprios pensamentos, mas ambos em processo de autoconhecimento e auto(trans)formação. Afirmamos isso porque percebemos que o silêncio, para alguns, presente em toda a sua profundidade, indicou uma tomada de

consciência, no mínimo, de que algo precisava ser repensado. Para Rossato (2010, p. 326) “a partir do momento em que alguém compreende e toma consciência de seu papel no mundo, sua transformação se torna inevitável e gera, portanto, uma ação para atingir tal fim”.

De qualquer modo, o *sentir/pensar/agir* foi pronunciado e mobilizado quase que totalmente através do diálogo que se tornou elemento orientador e possibilitador de toda a pesquisa. Mas não há como falarmos em diálogo sem falarmos em linguagem, em interpretação, o que, como vimos, não se restringe apenas a textos escritos, mas a todo o processo interpretativo. Sendo assim, precisávamos escolher um método de análise e interpretação que “permitisse o aclaramento dos horizontes de significados” (GUEDIN e FRANCO, 2011, p. 164).

Diante disso, para análise e interpretação dos diálogos, utilizamos o enfoque hermenêutico, por entendermos que ele contribui para a compreensão e o desvelamento do que é significativo para cada pessoa, a partir das suas vivências e experiências dentro de seu contexto sócio-histórico-cultural. Esse tipo de enfoque possibilita a tomada de consciência de si e do outro, visando compreender a realidade que se apresenta a partir do modo pelo qual cada um está no mundo. Nessa dimensão, compreender

[...] significa aprender o sentido. Mas esse sentido sempre encontra-se num determinado contexto; é aquilo que é “significativo” num respectivo mundo, a partir do qual a linguagem humana pode descortinar muitas significações e/ou intencionalidades dentro de uma totalidade impregnada pela história, tradição, vida cotidiana, diferentes maneiras de ver e viver a existência humana e o mundo em que ela se constitui (HENZ, 2003, p. 24).

Desse modo, para podermos compreender o espaço das salas de aula do Ensino Médio, principalmente da EJA, buscamos primeiro compreender e interpretar a forma como que cada um e uma olha e também compreende esse espaço, em um movimento dinâmico de existência e de relações humanas. Contudo, para a compreensão do todo é preciso considerar a compreensão das partes, assim como é necessário considerar as partes para o entendimento do todo. Isso é o que Scheleiermacher²⁹ denominou de “círculo hermenêutico”; a compreensão é um processo de reconstrução gramatical e psicológica onde, através do círculo

²⁹ Considerado o pai da hermenêutica moderna e suas marcas encontram-se nas mais reconhecidas teorias da Alemanha dos séculos XIX e XX.

hermenêutico, agrupam-se as partes para chegar à unidade do todo. (HENZ, 2003, p. 103).

Nesse sentido, “compreender é sempre um processo de fusão de horizontes” (HERMANN, 2002, p. 49) no qual as pessoas trazem consigo as suas concepções sobre o mundo, sobre os outros e sobre as coisas que as cercam. Ainda de acordo com a autora, a hermenêutica reivindica olhar o mundo com base na sua finitude e historicidade de onde decorre o caráter interpretativo, visando à busca de sentido para as coisas e a interpretação. A interpretação, então, “ultrapassa o texto escrito e se refere a uma manifestação vital que afeta as relações dos homens entre si e com o mundo” (Ibidem, 2002, p. 15).

No entanto, o fato de compreendermos não significa que precisamos concordar com o que ou quem se compreende, mas sim, termos a oportunidade de pensar e ponderar aquilo que o outro pensa (GADAMER, 2002, p. 23), dialogicamente. Daí reside a importância de todos estarem abertos para as novas vivências, compartilhando com o grupo, através do diálogo nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, reflexões sobre quem são, como se constituíram e o porquê de suas práticas. Nesse sentido, a hermenêutica auxilia na compreensão desses diálogos, uma vez que possibilita buscar o que está implícito nas entrelinhas da conversa, desvelando como o ser humano atribui sentido a si próprio e à totalidade sócio-histórico-cultural em que está imerso.

2.2 Na construção do percurso... desvelam-se os cenários...

Escolhidas as rotas a serem trilhadas, passamos a apresentar os cenários que fizeram parte de nosso estudo. Antes disso, porém, explicamos a forma como adentramos nesses cenários e os percalços que encontramos ao longo do caminho. Iniciamos exibindo os critérios de participação das escolas, delimitados com vistas a responder ao objetivo geral desta pesquisa, são eles:

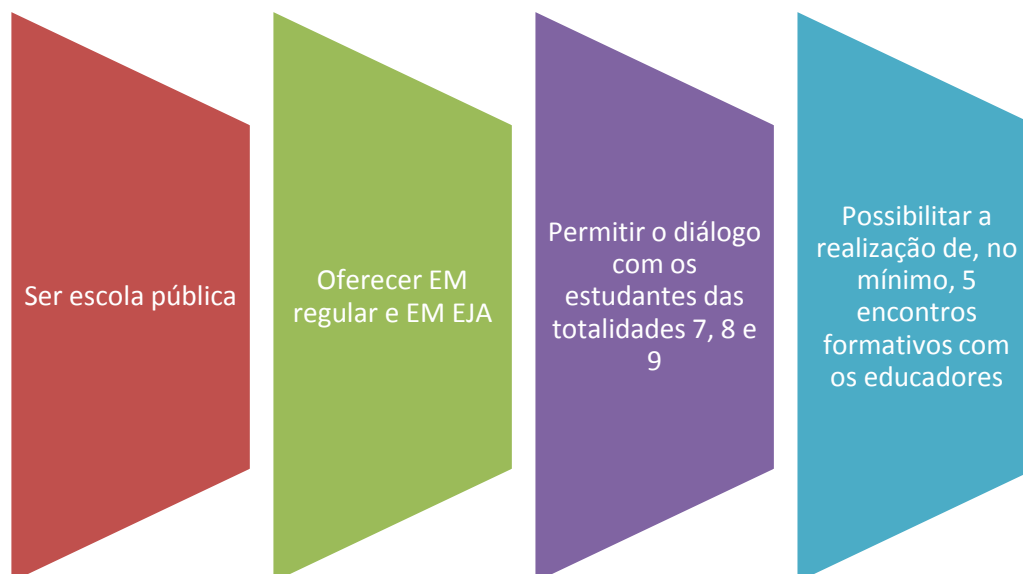


Figura 03 – Critérios para a escolha da escola

Fonte: elaborado pela autora.

Para atender aos critérios 1 (um) e 2 (dois), procuramos a 8ª Coordenadoria de Educação (8ªCRE) a fim de obter uma informação mais completa. Com base na informação de que havia 06 (seis) escolas públicas oferecendo Ensino Médio regular e Ensino Médio na modalidade de Educação de jovens e Adultos na cidade de Santa Maria, RS, no ano de 2013, começamos a busca por aquelas que aceitassem participar do estudo. Nosso primeiro movimento foi contatar as escolas e solicitar um agendamento com o diretor e/ou o coordenador pedagógico, para que pudessemos apresentar o estudo e fazer o convite.

Já no primeiro contato via telefone, em diálogo direto com os coordenadores, recebemos a notícia de que duas das escolas não tinham o interesse de participar do estudo, visto que, no momento, estavam envolvidas em outras atividades que exigiam delas tempo. Logo depois, não obtendo retorno por telefone, visitamos as outras 04 (quatro) escolas que faltavam. Destas, duas pediram uns dias para tomar a decisão e, após uma semana, comunicaram que não iriam participar, uma vez que estavam com uma demanda de atividades a cumprir na própria escola e que, em função das reuniões do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio³⁰, não teriam disponibilidade de participar de outros encontros.

³⁰ Instituído pela Portaria 1.140 de 22 de novembro de 2013, representa, “a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e

Mas, para nossa alegria, duas escolas concordaram em agendar o encontro e dialogar sobre a pesquisa. Entusiasmados, fomos até elas para expormos os objetivos e as intenções do estudo às equipes diretivas. Nessa oportunidade, explicamos sobre o nosso interesse em dialogar com os educadores da EJA a partir das falas de seus próprios estudantes. Para tanto, enfatizamos que precisaríamos primeiro agendar os encontros com os educandos, um com cada totalidade (T7, T8 e T9), para depois marcarmos os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com os educadores. Ressaltamos, porém, que eram necessários no mínimo cinco (5) “encontros formativos”. Depois de esclarecidas todas as dúvidas sobre a pesquisa, as coordenadoras das escolas comprometeram-se em conversar com os educadores e de, após a concordância deles, agendar os encontros.

Na semana seguinte, recebemos os tão esperados telefonemas das duas escolas confirmando a participação, o que nos deixou muito animados, já que teríamos a oportunidade de dialogar, horizontalmente, com suas diferentes “vozes”: os estudantes e os educadores. Desse modo, os contextos deste estudo foram duas escolas da rede pública estadual da cidade de Santa Maria, RS, que oferecem Ensino Médio regular e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, uma situada no Bairro Camobi e outra no Centro da cidade.

A Escola Estadual de Educação Básica, situada no Bairro Camobi, oferece Ensino Fundamental nos turnos da manhã e da tarde e Ensino Médio regular nos turnos da manhã e da noite, bem como Ensino Médio na modalidade EJA no período da noite. Seus estudantes são moradores das vilas periféricas mais próximas, muitos inclusive que vem “sendo proibidos de ser” (FREIRE, 2013, p. 110) cidadãos dignos e esperançosos, vivendo em situação de vulnerabilidade social. No ano de 2014, em que foram realizados os encontros com os estudantes, contou com um total de 783 (setecentos e oitenta e três) estudantes matriculados: destes, 355 (trezentos e cinquenta e cinco) no Ensino Fundamental, 271 (duzentos e setenta e um) no Ensino Médio e 51 (cinquenta e um) na EJA. Para dar conta da demanda do número de turmas, possui 82 (oitenta e dois) educadores, 11 (onze) atuando também na EJA.

A modalidade EJA foi inaugurada nesta escola no ano 2001 e, portanto, está completando 14 anos de história. Tem como objetivo geral a educação formal para que, com aprendizagem significativa, capacite cidadãos para intervir na sociedade. Para isso, incentiva um aprendizado contínuo com educação solidária, cidadã e autônoma para a continuidade de sua formação. Nessa perspectiva, tem como objetivos específicos: assegurar o direito à escolarização àqueles que não tiveram acesso ou continuidade do estudo na idade adequada; garantir a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, vedada qualquer forma de discriminação e segregação; assegurar oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho; respeitar o ritmo próprio de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem; organizar o tempo escolar a partir do tempo disponível do aluno trabalhador; assegurar a prática de gestão pedagógica e administrativa democrática voltada à formação humana e possibilitar a formação de uma rede articulada de ações que garantam o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação [...] apoiando, mediando, complementando e suplementando a escolarização dos alunos.

Já a Escola Estadual de Ensino Médio localizada na região central da cidade atende estudantes do Ensino Médio regular não só da região central, mas de diferentes bairros e vilas da cidade, o que faz com que tenha um perfil diversificado de jovens e adultos. Suas turmas constituem-se dentro da seguinte organização: segundas e terceiras séries no período da manhã, primeiras séries no da tarde e as três séries no turno da noite. Neste ano tem um total de 1260 (mil e duzentos e sessenta) estudantes matriculados, sendo que, destes: 538 (quinhentos e trinta e oito) nas primeiras séries, 396 (trezentos e noventa e seis) nas segundas e 326 (trezentos e vinte e seis) nas terceiras. Seu corpo docente é composto por 100 (cem) educadores, sendo que, destes, 11 (onze) atuam tanto no Ensino Médio regular quanto na EJA.

Em 2014, a partir do segundo semestre, passou a ofertar também o Ensino Médio EJA, recebendo 20 (vinte) educandos, todos matriculados na primeira série do Ensino Médio. Atualmente possui duas turmas com 50 estudantes matriculados, sendo que, destes, 18 (vinte) na totalidade 7 (sete) e 20 (vinte) na totalidade 8 (oito) frequentando. Destacamos que, os educadores da EJA, juntamente com a

coordenadora pedagógica, lutaram durante dois anos para conseguir aprovação do projeto pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), porém, o maior desafio vivenciado por eles foi convencer alguns colegas do Ensino Médio regular, os quais estão há mais tempo na escola, de que a EJA não diminuiria a qualidade do ensino e nem a visibilidade da instituição perante a sociedade. A modalidade tem como objetivos: assegurar o direito à escolarização àqueles que não tiveram acesso ou continuidade do estudo na idade adequada; garantir a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, vedadas quaisquer formas de discriminação e segregação; assegurar as oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho; respeitar o ritmo próprio de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem; organizar o tempo escolar a partir do tempo disponível do aluno trabalhador; assegurar a prática de gestão pedagógica e administrativa democrática voltada à formação humana e possibilitar a formação de uma rede articulada de ações que garantam o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação [...] apoiando, mediando, complementando e suplementando a escolarização dos alunos.

As escolas contam ainda com diretor, vice-diretores, Coordenação Pedagógica Escolar (CPE), Serviço de Orientação Educacional (SOE) e demais profissionais do serviço de apoio administrativo e financeiro: assistente administrativo/financeiro, serviço de secretaria, serviço de pessoal, serviço de conservação/limpeza/merenda, serviço de monitoria, biblioteca, serviço de reprografia, serviço de audiovisual, serviço de laboratório de ciências e informática. Após conhecer o cenário, apresentamos a seguir os sujeitos coautores deste estudo.

2.3 Na escola... o diálogo com as diferentes vozes... *Um sonho audaz?*

Os coautores interlocutores desta pesquisa são docentes da Educação de Jovens e Adultos de duas escolas públicas estaduais da cidade de Santa Maria. Para a seleção desses sujeitos, elencamos como critério: ser educador tanto do Ensino Médio regular quanto da EJA, visando considerar os objetivos do estudo; e

ter disponibilidade e interesse em participar dos encontros e dialogar conosco nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Ressaltamos aqui que estes espaços de diálogo foram para nós momentos ricos de aprendizagem e de formação.

Normalmente os estudos que envolvem as escolas, e mais especificamente os educadores e sua formação, preocupam-se apenas em ouvir esses profissionais. Por ser esta uma pesquisa de caráter dialógico, dentro da concepção freireana de educação, pensamos ser coerente escutar primeiro os estudantes das escolas públicas participantes, para, depois, dialogar com os seus educadores sobre a problemática do estudo. Salientamos, no entanto, que as falas desses educandos, jovens e adultos da EJA, embora não menos importantes, foram utilizadas apenas como temáticas geradoras para os diálogos com os docentes, e aparecem em alguns momentos no texto para facilitar a compreensão das discussões.

Acreditamos que “[...] o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro” (FREIRE, 2011b, p. 109), nem se transformar em uma mera troca de opiniões a serem consumidas pelos pesquisadores. Mas sim, deve ser um momento de reflexão sobre as próprias situações-limite enfrentadas por aquele grupo, para que todos os envolvidos no processo busquem *ser mais*.

Partindo dessa premissa, fomos até as escolas para fazer os agendamentos. Contudo, conseguimos programar para o 2º semestre de 2014 apenas os encontros com os estudantes e educadores da Escola do Bairro, visto que a primeira turma de EJA na Escola do Centro da cidade estava começando a funcionar e os educadores precisavam de um tempo de integração com os estudantes. Desse modo, com esta referida escola, realizamos a pesquisa apenas no início deste ano letivo de 2015. Assim que combinamos as datas com as coordenações, explicamos como seria a dinâmica e já conversamos com os educandos. Os encontros foram organizados por totalidade. Primeiramente nos reunimos com os jovens da totalidade 7 (sete) e dialogamos com eles. Logo em seguida, conversamos com os da totalidade 8 (oito). E, por último, somente na Escola do Bairro com os da totalidade 9 (nove), já que na outra instituição não existe ainda essa turma.

Iniciamos o encontro propondo que todos se apresentassem escrevendo em um papel aquilo que gostariam de dizer sobre eles mesmos, sem identificar o nome. Após escreverem, pedimos que colocassem os papezinhos dentro de um balão,

enchendo-o e colando-o no painel de apresentações. O passo seguinte foi solicitar que cada um dos jovens e adultos ali presentes pegasse um balão, que não o seu, e o estourasse, retirando o papel com as informações dadas pelo colega. A partir do que estava escrito, eles tinham que tentar adivinhar quem era aquela pessoa que se apresentava. Pensamos nessa dinâmica, pois era a primeira vez que iríamos nos encontrar com os estudantes e isso poderia deixá-los inibidos.

O resultado foi um momento de descontração muito significativo. Todos demonstraram ter gostado da brincadeira proposta e até os mais tímidos foram se sentido à vontade para *dizer a sua palavra*. Assim que eles iam descobrindo quem era a pessoa, esta falava a sua idade, se trabalha ou não e se tem filhos. Dessa maneira fomos construindo o perfil dos grupos. Os estudantes expuseram também as(os) razões/motivos que os fizeram procurar a EJA, a fim de concluir seus estudos, justificando a sua resposta. Destacamos que tanto o perfil traçado quanto as informações foram sendo apresentadas no decorrer do texto, costuradas com as falas dos educadores.

Assim que concretizamos a experiência maravilhosa de dialogar com os estudantes, a qual nos proporcionou grandes aprendizados, sentamos com as equipes diretivas das escolas para montar o cronograma dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com os docentes. Combinamos que faríamos, no mínimo, 05 (cinco) encontros e que estes aconteceriam uma vez por mês, nas quartas-feiras, no horário das reuniões de estudo e planejamento da Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, a realização de todos os encontros planejados aconteceu apenas na Escola do Bairro. Na Escola do Centro, foram concretizados somente dois, pois, ao longo do tempo, a escola precisou desmarcar três deles, devido a alguns imprevistos. Importa informarmos, contudo, que, mesmo com apenas dois momentos de diálogo, os encontros foram extremamente reflexivos e intensos.

No primeiro encontro, apresentamos a proposta da pesquisa aos educadores e salientamos que esta poderia ser, de certo modo, repensada a partir de sugestões dadas por eles. Além disso, explicamos que aqueles interessados precisariam atender aos critérios elencados para participação no estudo, quando fomos informados de que todos os docentes poderiam participar, visto que trabalhavam/trabalham no Ensino Médio regular e na EJA e tinham o interesse.

Tão logo esclarecemos cada movimento do estudo e as dúvidas que foram surgindo, explicamos a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos,

bem como entregamos o Convite e o Termo de Confiabilidade, e recolhemos os Termos de Consentimento dos participantes pesquisadores interlocutores. Nessa oportunidade, em meio a apresentações, falamos um pouquinho sobre nossa caminhada pessoal e profissional para cada grupo, bem como conhecemos um pouquinho sobre cada um dos docentes. Dessa forma, os 21 (vinte) educadores participantes/coautores, 09 (nove) da Escola do Bairro e 11 (onze) da Escola do Centro, apresentaram-se e se mostraram dispostos a contribuir com o estudo, compartilhando e (re)construindo cooperativamente conhecimentos, bem como dividindo incertezas.

Assim, nos quadros a seguir, apresentamos cada um deles com as suas respectivas formações, tempo de atuação docente e tempo de atuação específica na EJA. Iniciamos com o perfil dos educadores da Escola do Bairro.

Quadro 01 – Perfil dos educadores da Escola do Bairro

IDENTIFICAÇÃO DO EDUCADOR	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA	Nº DE HORAS-ATIVIDADE SEMANAIS
BRÍGIDA	Ciências Biológicas	Especialização em Zoologia de Vertebrados do RS	10 anos	9 anos	20h
PENSADORA	Filosofia	---	8 anos	4 ano	20h
FLOR DE LIZ	Orientação Educacional	Especialização em Orientação Educacional	20 anos	15 anos	20h
GISELE	Física Licenciatura Plena	---	11 anos	11 anos	32h
KARECA	Artes Plásticas Licenciatura Plena e Música	---	3 anos	20 anos	60h
KAKÁ	História e Língua	---	17 anos	2 anos	20h

MARIPOSA	Portuguesa Licenciatura Plena				
	Letras- Português- Inglês	Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA	18 anos	15 anos	40h
PÉTALA	Licenciatura Plena em Geografia	Especialização em Educação Ambiental	6 anos	4 anos	20h
PRETA	Letras- Português- Inglês	---	3 anos	1 ano	20h
JÚLIA	Matemática Licenciatura Plena	Mestrado Profissional em Matemática	3 anos	2 anos	40h

Fonte: elaborado pela autora.

Observamos, a partir das apresentações dos educadores Ensino Médio EJA da Escola do Bairro, que a maioria deles possui experiência acima de seis anos de trabalho na referida escola, bem como na EJA. Apenas três docentes começaram na modalidade há menos de dois anos, conforme podemos ver no quadro 01. Por considerarmos relevante, destacamos que somente a educadora Pétala possui outra escola, os demais trabalham exclusivamente na instituição, o que contribui para a aproximação do grupo. Percebemos também que dos dez educadores, somente quatro possuem pós-graduação e destes um realizou especialização voltada à formação específica para trabalhar com a EJA.

Conforme relato da coordenadora pedagógica e dos próprios docentes, a EJA esteve sem coordenação nos anos de 2012 e 2013, o que dificultou muito o trabalho deles. *Brígida* salientou: “*eu acho que o grupo se sentiu meio perdido, porque ficou muito tempo sem supervisão*” (EDUCADORA BRÍGIDA/EB), porém afirmou que os docentes fizeram um belo trabalho, mesmo sem coordenação, devido à experiência que possuem. Desde o início de 2014, o grupo vem se reunindo e planejando atividades interdisciplinares, visando voltar a trabalhar por temáticas geradoras,

como era anteriormente. Outro fator relevante é que os educadores moram na mesma comunidade em que fica localizada a escola, e isso possibilita que conheçam melhor os estudantes e a realidade em que estes vivem.

No quadro a seguir, demonstramos o perfil dos educadores da Escola do Centro de Santa Maria.

Quadro 02 – Perfil dos educadores da Escola do Centro

IDENTIFICAÇÃO DO EDUCADOR	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA	Nº DE HORAS-ATIVIDADE SEMANAIS
DIDI	Ciências Biológicas	---	3 anos	1 ano	57h
FLOR	Matemática	Esp. Matemática	8 anos	1 ano	40h
GUTO	Artes Plásticas	---	3 anos	18 anos	20h
JACQUE	Letras-Português	Esp. Letras Português e respectivas literaturas	6 anos	1 ano	30h
JU	Química	---	2 anos	1 ano	60h
MARIA	Geografia	Esp. Educação Ambiental	2 anos	1 ano	20h
QUESTIONADORA	Letras	Mestrado em Educação – LP1 Formação de Professores	10 anos	1 ano	40h
NARA	História	Esp. Mídias em Educação	3 anos	10 anos	50h
TAMI	Língua Espanhola e Respectivas Literaturas	Esp. Língua Portuguesa Esp. Em Educação Ambiental	1 ano	1 ano	40h
ZEZEU	Língua Inglesa e Respectivas Literaturas	Mestrado em Linguística Aplicada	2 anos	1 ano	40h
TITA	Filosofia	Esp. Filosofia Política da América Latina	12 anos	1 ano	20h

Fonte: elaborado pela autora.

A Escola do Centro possui um perfil bem diferente. Dos 11 (onze) educadores participantes do estudo, apenas 4 (quatro) trabalham na instituição há mais de 6 (seis) anos; os outros 5 (cinco) chegaram lá nos últimos 3 (três) anos, destes, a maioria está completando o período do estágio probatório e um possui contrato. No entanto, precisamos salientar que o grupo é muito unido e planeja algumas atividades avaliativas e Trabalhos com Projetos por áreas do conhecimento. Verificamos também que, mesmo com uma excessiva quantidade de horas-atividades, os educadores estão estudando juntos nas reuniões de quarta-feira e, pretendem, com o passar do tempo, trabalhar não em momentos esporádicos por área do conhecimento, mas sim diariamente.

2.4 Temáticas geradoras de análise e compreensão da pesquisa

Iniciamos o processo de definição das temáticas geradoras de análise e compreensão deste estudo com a retomada das falas dos sujeitos participantes transcritas. Na medida em que fomos fazendo essas leituras, começamos a agrupar os trechos de acordo com cada temática que ia se mostrando relevante, considerando os objetivos da investigação. Destacamos que as temáticas foram sendo constituídas com base nos diálogos com os estudantes, assim como ao longo dos cinco encontros com os educadores da Escola do Bairro e dos dois encontros com os da Escola do Centro.

A figura a seguir apresenta as temáticas de análise e compreensão levantadas, bem como a temática transversal que perpassou todo o diálogo com os educadores e estudantes.

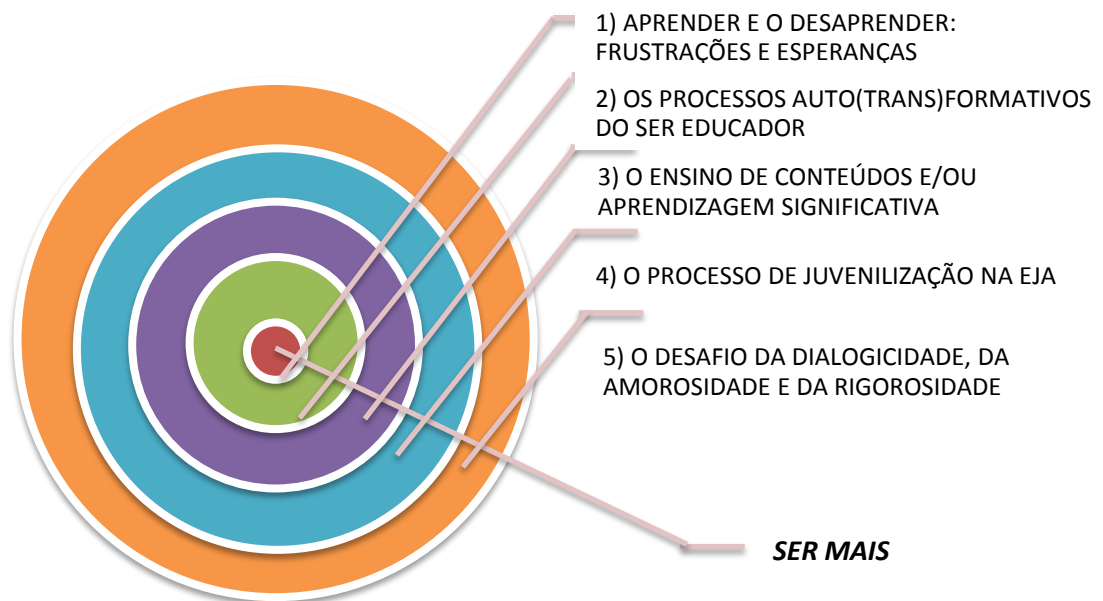


Figura 04 – Temáticas geradoras de análise e compreensão

Fonte: elaborada pela autora.

Desenvolvemos cada uma das temáticas geradoras de análise e compreensão conforme estas foram se apresentando e se encaixando nos capítulos desta dissertação. Ressaltamos que elas não aparecem apenas em um capítulo específico, pois foram sendo construídas e entrelaçadas na dialeticidade e amorosidade dos diálogos crítico-reflexivos.

2.5 Considerações de caráter ético

Este estudo tomou como base as considerações éticas do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.ufsm.br/cep>. Nosso primeiro passo foi fazer o registro do projeto no Gabinete de Projetos do Centro de Educação (GAP). Logo depois, cadastramos o mesmo no site da Plataforma Brasil, informando os objetivos, a justificativa e as palavras-chave do estudo, assim como encaminhamos o **Termo de Confidencialidade (TC)**, o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, a **autorização institucional** e a

folha de rosto emitida pelo SISNEP no momento em que realizamos o cadastro, documentos esses necessários à solicitação de aceite da pesquisa. Duas semanas depois o projeto foi aprovado pelo referido Comitê sob o número 41780915.0.0000.5346.

Salientamos que, antes disso, para obtermos as autorizações institucionais, nos reunimos com os vice-diretores e com as coordenadoras de cada uma das escolas e apresentamos o problema de pesquisa, bem como os objetivos e a justificativa da mesma. Não podemos deixar de expressar em palavras aqui a nossa alegria e gratidão para com a receptividade de ambas as escolas. Após a aprovação, agendamos o primeiro encontro com os educadores participantes, a fim de dialogar com eles sobre o estudo, informando-os acerca das condições de participação, e deixando-os à vontade para aderir ou não, dando-lhes o direito a desistir a qualquer momento e sem nenhum prejuízo.

Os diálogos resultantes dos encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com os educadores coautores foram utilizados por nós única e exclusivamente nesta pesquisa e, futuramente, serão apresentados em artigos da área da Educação. Ressaltamos que as informações obtidas são confidenciais e serão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos participantes, que têm assegurado o sigilo sobre sua participação. Destacamos também que serão mantidas de forma anônima e a sua divulgação se dará da mesma forma.

As falas transcritas foram gravadas em CDROM e serão armazenadas por cinco anos a contar da publicação dos resultados, sob a responsabilidade do pesquisador responsável pelo estudo, professor Dr. Celso Ilgo Henz. Após esse período, serão destruídas.

Definido o percurso, conhecidos os cenários, as rotas e os passageiros, apresentamos, no capítulo 3, as paisagens vislumbradas ao longo do caminho, às vezes um pouco nebulosas ou turvas, mas sempre com um rastro de sol ao final do horizonte.

CAPÍTULO 3 – INTERFACES ENTRE O ENSINO MÉDIO REGULAR E A JUVENILIZAÇÃO NA EJA: UM CAMPO REPLETO DE POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES



*Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção [...]*

(Para não dizer que não falei de flores- Geraldo Vandré)

Iniciamos este capítulo refletindo sobre a música “Para não dizer que não falei de flores”, composta em 1968, que foi/é símbolo de luta pela igualdade de homens e mulheres, os quais tiveram suas vozes silenciadas durante um longo período de ditadura militar no país. A melodia convida todos os socialmente excluídos a entoarem em uníssono o grito pela libertação, buscando tomar para si as rédeas da história, bem como representa as “marchas” dos milhares de jovens e adultos trabalhadores e dos estudantes que tinham consigo um desejo de mudança por um país mais justo e democrático. Escolhemos essa canção pelo viés desafiador que apresenta. Nas entrelinhas podemos perceber que Geraldo Vandré, usando seu talento poético e musical, alertava para a necessidade de que os seres humanos que se encontravam insatisfeitos com sua condição de oprimidos e explorados tomassem para si a tarefa de construção de uma sociedade humanamente justa. Ou seja, que, conscientes de sua condição, percebessem que a única forma de sair do estado de opressão passava por uma ação participativa e cooperativa.

Muitos anos correram após esse acontecimento histórico marcante, e podemos afirmar que ainda hoje o refrão da música que abre este capítulo tem muito a nos dizer, pois a sociedade, embora não mais reprimida pela censura, oprime ainda milhares de homens e mulheres, privando-os de sua condição de *ser mais*. Mesmo que, de maneira diferente, reforça a manutenção do *status quo* vigente e nada faz para atender ao clamor pela justiça e equidade social, tornando-se cada vez mais dominadora. Permanecem os discursos “de exaltação do silêncio imposto

de que resulta a imobilidade dos silenciados” (FREIRE, 2014, p.89), os quais são vistos como seres que carregam um fardo ou sina determinado, como se não houvesse possibilidade de mudança e esperança por um mundo mais humano e democrático.

E a educação, infelizmente, vem trabalhando ainda, na maioria das vezes, a serviço dessa dominação, por meio de uma hegemonia ideológica que aliena e perpetua uma relação de produção e distribuição social do poder de Estado. É imperativo, “do ponto de vista dos interesses dominantes, que [...] a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (FREIRE, 2011a, p. 97), pautada em bases históricas elitistas. Esse tipo de educação prioriza o monólogo, em que o educador, neste caso também opressor, mesmo que inconscientemente, pensa ser o único detentor do conhecimento e vê o estudante como mero objeto e, portanto, incapaz de pensar ou agir pela própria consciência.

No Ensino Médio isso é ainda mais intenso, visto seu caráter excludente e meritocrático construído ao longo da história, em que poucos são os que conseguem se libertar “da engrenagem seletiva e segregadora” (ARROYO, 2014, p. 70) para alcançar uma vida social mais justa e digna. Para entender melhor a configuração dessa etapa de ensino no Brasil e o seu delineamento como ensino fragmentado, seletivo e excludente, faremos um breve histórico a seguir para, mais adiante, dialogar com os principais sujeitos envolvidos nesse processo: os educadores e os estudantes.

3.1 Ensino Médio: um histórico de educação elitista e excludente

O Ensino Médio brasileiro sempre esteve a serviço de uma educação voltada para a classe dominante. Desde o período colonial, momento em que foi instituído pelos jesuítas, o ensino secundário, como era nomeado, já possuía um estilo disciplinar rígido e era destinado apenas a uma minoria pertencente à elite brasileira. Diante disso, percebemos que, nessa fase, “desenvolveu-se uma prática educativa de não comunicação, mas de comunicados, de repetição e de transmissão de valores, ideias e produtos culturais dos colonizadores” (HENZ, 2012, p. 69) que se perpetuou até a expulsão dos jesuítas em 1759.

A partir de então, em substituição a esse modelo, originaram-se as aulas régias, ministradas por “professores” formados pelos jesuítas que acabaram por reproduzir a ação pedagógica destes. Segundo Romanelli (2009, p. 36), nessa estrutura de ensino “a perfeita transição de um nível escolar para o outro, a graduação foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas”. As aulas régias eram restritas às elites locais, visto que tinham o objetivo de preparar a classe mais abastada para ingressar no Ensino Superior fora do Brasil. Ainda no século XVIII, surgiu, com a mineração, a pequena burguesia, a qual reafirmou a ideia de educação para a elite. Nesse período, observamos que a escola serviu de instrumento de ascensão social para essa classe intermediária. Aos trabalhadores restava apenas a subordinação, ou seja, educava-se para manter a classe social vigente.

Com a vinda de D. João VI, nasce o Ensino Superior brasileiro. A preocupação exclusiva com a criação desse nível de ensino e o abandono total que ficaram os demais níveis demonstraram claramente que a intenção era proporcionar apenas uma educação para a elite aristocrática e nobre de que se compunha a corte (ROMANELLI, 2009, p. 38). Com o Ato Adicional de 1834, promoveu-se uma das primeiras políticas de descentralização administrativa: o Ensino Superior ficou a cargo do poder central e o ensino secundário acabou sob a responsabilidade das províncias que não tinham recursos para promover uma educação eficiente, acontecimento que terminou por reforçar a baixa qualidade deste ensino.

Sendo assim, “no balanço final, o ensino secundário passou a ser assumido basicamente pela iniciativa particular” (OLIVEIRA, 2004, p. 948), o que acentuou mais ainda seu caráter classista e acadêmico de ensino. O fato de ser destinado a preparar os estudantes para o Ensino Superior fez com que ele adotasse um modelo de ensino propedêutico, sem nenhuma preocupação com a educação popular. Para Carvalho (1980, p. 64), “nesse período, havia um distanciamento absurdo entre a elite e o grosso da população em termos educacionais”. Se analisarmos o ensino atual, percebemos claramente que essas características continuam muito presentes nessa etapa da Educação Básica, visto que ainda há educadores focando suas práticas unicamente na preparação para o ingresso na universidade. Dialogando com os educadores das escolas participantes desta pesquisa, observamos que estes compartilham dessa mesma percepção, pois enfatizaram que, apesar de ter

“mudado bastante nos últimos anos, [...] tem uma resistência ainda de alguns professores” (EDUCADORA QUESTIONADORA/EC).

Após as primeiras décadas do século XX, com a chegada da industrialização no país, criaram-se expectativas de uma educação mais justa, com escolas também para a classe menos favorecida. No entanto, segundo Henz (2012, p. 74), essas escolas foram divididas em: escolas para povo, em que se oferecia o ensino primário e profissionalizante, e escolas para a classe dominante, as quais recebiam um ensino secundário preparatório para o Ensino Superior. O autor ainda afirmou que, nessa época, “reforçava-se ainda mais a distinção entre as classes: uma era preparada só para trabalhar e obedecer, a outra era educada para pensar e decidir os rumos da sociedade brasileira”. Isso nos possibilitou entender que, da maneira como o ensino estava organizado, era impossível uma pessoa da classe popular conseguir ingressar no Ensino Superior, o que garantia a permanência do poder da classe dominante. Nesse aspecto, a educação hoje mudou bastante, pois muitos estudantes das classes populares já adentram as universidades.

Seguido a isso, muitas tentativas de melhoria dos problemas educacionais mais urgentes foram feitas, porém nenhuma delas obteve êxito. Somente com a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, que ocorreram algumas transformações mais significativas na educação brasileira, dentre elas a criação do Ministério da Educação. Nesse contexto, constituiu-se o decreto nº 19.890, complementado pelo Decreto/Lei nº 4.244 de abril de 1942, em que se instituiu a lei Orgânica do Ensino Secundário que compreendia o ensino primário, com quatro anos de duração, e o ensino secundário, organizado dentro de um período de sete anos: quatro de ginásio e três de colegial.

Mas, em 1971, com a Lei nº 5.692/71, alterou-se outra vez a estrutura do ensino. Nessa nova configuração o ensino primário uniu-se ao ginásio, dando origem ao ensino de primeiro grau com oito anos de duração e o colegial passou a ser denominado de ensino de segundo grau. De acordo com Pinto (2002, p. 55), o objetivo dessa configuração, que tinha um caráter de terminalidade dos estudos, era o de diminuir a procura pelo Ensino Superior e de acalmar os ímpetos das manifestações estudantis as quais exigiam mais vagas nas universidades públicas.

A Lei nº 5.692/71 foi implantada formalmente durante o governo militar. Atribuía às escolas de ensino de segundo grau a obrigatoriedade de garantir uma educação profissional de nível técnico ou, até mesmo, auxiliar, com currículos

“esvaziados” dos conteúdos de formação geral, necessários à compreensão crítica da realidade, bem aos moldes do que esse período de repressão queria. A formação técnica era sustentada nas teses ideológicas da Teoria do Capital Humano³¹, e isso subordinou a educação às demandas do mercado de trabalho, e a escola passou a ter currículos fechados, restritos à aprendizagem para o saber fazer, em que a desigualdade social passou a ser atribuída à responsabilidade individual. Esse modelo deixou marcas que perduram até hoje nos currículos escolares, os quais continuam atrelados às relações sociais de produção.

Nessa dimensão, a educadora *Brígida* da Escola do Bairro salientou que a grande preocupação é que os estudantes,

[...] saem sem qualificação nenhuma e o mercado de trabalho não quer só diploma do Ensino Médio. O mercado de trabalho ele quer gente qualificada. Se não for, tu fica uma semana e te botam na rua. Eles não ficam no mercado de trabalho. Hoje em dia o que a gente faz? A gente tá formando quem? A gente tá formando um aluno que nunca vai trabalhar! (EDUCADORA BRÍGIDA/EB).

A enunciação da referida educadora demonstra a sua preocupação em ajudar os estudantes a sobreviverem em uma sociedade capitalista, preparando-se para atuar no mercado de trabalho e não ser excluído dele. No entanto, revela também a influência preponderante exercida pela sociedade e pelo Estado em relação à educação, que acaba sendo um mecanismo de reprodução das diferenças de classe. De acordo com Freitag (1980, p. 33), “[...] a escola assegura que se reproduza a força de trabalho, transmitindo as qualificações e o *savoir faire*³² necessários para o mundo do trabalho e faz com que ao mesmo tempo os indivíduos se sujeitem à estrutura de classes”. Isso faz com que a escola funcione desvinculada de objetivos próprios, impossibilitando que os educadores, bem como os demais sujeitos da comunidade escolar, repensem sobre a serviço de que e de quem ela efetivamente quer trabalhar, o que reflete, conseqüentemente, no ensino que acaba excluindo aqueles que não veem na escola a possibilidade de melhorar sua condição na sociedade.

³¹ Os pressupostos teóricos desta teoria “direcionavam para a elaboração das reformas educacionais da ditadura civil-militar. A educação/formação é definida como investimento que os indivíduos efetuam com vistas à constituição de um capital produtivo – o seu capital humano”. (BRASIL, 2013, p. 20).

³² Segundo o dicionário online, Michaelis (2012), este termo significa ter “habilidade, tato” para algo.

Voltando a configuração do Ensino Médio no decorrer da história, verificamos que, ao final da década de 70, surge um movimento em defesa da escola pública reivindicando a ampliação do direito a educação, ainda limitado a oito anos de escolaridade pública e gratuita às pessoas entre sete e catorze anos (OLIVEIRA, 2013, p. 74). Segundo essa autora, a reivindicação passou a ser conhecida como a defesa do acesso e permanência, mas para isso,

Seria necessário combater o caráter excludente da instituição escolar que, além de muito restrita no acesso (a inexistência de vagas para todos), ainda dificultava a permanência da maioria através do uso de formas autoritárias de ensino e avaliação. Essas formas, denominadas cultura da repetência, impediam que muitos conseguissem concluir sua trajetória escolar (Ibidem, 2013, p. 74-75).

Mas, essa luta por um Ensino Médio para todos se consolidou, de certo modo, apenas com a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a necessidade de ampliação da Educação Básica e o Estado passou a assegurar “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio” a todas as pessoas da população que concluíram o Ensino Fundamental. Nesse período o que mais se discutiu foi o direito à igualdade, “se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível, do ponto de vista social era reclamada como a possibilidade de acesso das classes populares às melhores condições de vida” (Ibidem, 2013, p. 75).

Essa extensão da gratuidade do ensino, no entanto, ficou comprometida com a emenda constitucional n. 14, de 1996, a qual alterou a redação do texto constitucional, substituindo o termo “progressiva extensão da obrigatoriedade” do Ensino Médio por “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”; ou seja, as vagas iriam sendo disponibilizadas de acordo com as possibilidades do Estado. A referida emenda criou, concomitantemente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela lei n. 9.424/96 (MOEHLECKE, 2012, p. 39). Esse fundo, em função de novas orientações políticas, passou a concentrar a destinação de recursos apenas para o Ensino Fundamental regular, ficando o Ensino Médio mais uma vez sem o amparo necessário.

Nesse mesmo ano foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Básicas da Educação Nacional, Lei 9394/96 que,

além de manter a redação original da Constituição, consagrou o Ensino Médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (art. 35) que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral (Ibidem, 2012, p. 39).

A partir daí houve uma ampliação de vagas para o Ensino Médio, porém infelizmente não existiu a mesma ampliação no que diz respeito aos recursos financeiros e ao investimento em formação inicial e permanente de professores necessários para essa extensão, acarretando em uma imensa redução na qualidade do ensino público brasileiro. Mas será que a intenção não era/é justamente essa? Um Ensino Médio de qualidade poderia enfraquecer o controle da classe dominante sobre as classes populares, visto que, se progressista, desafiaria os estudantes das classes menos favorecidas a pensarem criticamente com vistas à emancipação.

Acreditamos que o não cumprimento dos dispositivos legais ocorreu/ocorre por falta de políticas públicas e medidas administrativas e pedagógicas consistentes que não só garantissem/garantam o acesso, mas as condições de permanência e de aprendizagem realmente significativa para os jovens/adolescentes que buscavam/buscam concluir o Ensino Médio. Além disso, o Estado brasileiro precisava/precisa se dispor a perceber que a qualidade na educação não se desenvolve com belos discursos, mas com recursos financeiros necessários para esse desenvolvimento.

Outro fator importante que precisamos destacar é que a LDB definiu a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como etapas constituintes da Educação Básica; isso quer dizer que só se conclui essa etapa de ensino ao final do Ensino Médio (GARCIA, 2014, p. 45). No entanto, este funciona “divorciado do conceito de Educação Básica e descolado das necessidades básicas de aprendizagem de seus alunos” (CARNEIRO, 2012, p. 16). O próprio Estado reforçou a ideia de que o Ensino Médio devia/deve preparar para o ingresso na universidade, como se todos os estudantes fossem/sejam “uma unidade social homogênea, demarcada por interesses únicos e comuns” (Ibidem, 2012).

Ouvindo alguns estudantes da modalidade EJA das duas escolas participantes deste estudo, percebemos que os mais jovens, os quais já desistiram de frequentar o Ensino Médio regular por razões que serão apresentadas no decorrer deste capítulo, concordam que essa etapa de ensino continua não

atendendo aos interesses de todos os educandos ali presentes. Os jovens justificaram a sua afirmativa argumentando que a escola preocupa-se excessivamente com a preparação para o Ensino Superior, trabalhando um número imenso de conteúdos e desconsiderando que muitos ali não possuem esse interesse. Um dos estudantes inclusive salientou: “*eles (docentes do Ensino Médio) precisam resumir em conteúdos que realmente vão servir para nós e não aqueles que não têm serventia para a vida da gente*” (estudante da totalidade 8).

Então, mesmo sendo finalidades da Educação Básica assegurar aos estudantes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, a educação está muito mais a serviço da preparação para o Ensino Superior, acentuando a desigualdade social, do que para a busca da consciência crítica e do *ser mais* de todos. Sobre isso, Pinto (2010, p. 52-53) alerta que

A finalidade da educação não se limita a comunicação do saber formal, científico, técnico, etc. Esta comunicação é indispensável, porém o que se intenta por meio dela é a *mudança na condição humana* do indivíduo que adquire o saber. Por isso a educação é substantiva, *altera o ser do homem*. A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento transformador de seu mundo.

As consequências disso foram/são os níveis insustentáveis de reprovação e abandono que agridem a ética de inúmeros jovens/adolescentes e adultos, excluindo-os das escolas regulares e reafirmando sua condição de oprimidos na sociedade. Conforme Carneiro (2012, p. 139), todo o formato organizacional da escola, do currículo e dos docentes não foi/é construído para formar sujeitos autônomos, mas sim para conformar identidades. Ou seja, a Educação ainda está a serviço da reprodução de uma sociedade excludente.

Ao longo dos anos, o Ministério da Educação (MEC) foi adotando medidas para tentar fortalecer as políticas de aprimoramento da oferta e da qualidade de ensino que vem convergindo para a redefinição e o fortalecimento do Ensino Médio. Dentre elas, criou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que passou a atender a toda a Educação Básica. Isso possibilitou certo investimento a curto e médio prazos voltados à melhoria da qualidade, mas ainda muito distante do mínimo que se espera. Em 2007, criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o qual

prioriza a visão sistêmica da educação, a fim de superar a fragmentação do ensino. No entanto este plano executivo apresentou muitas ações que já estavam sendo realizadas, e não apresentou nenhuma ação mais específica para a valorização do Ensino Médio.

Outra iniciativa do MEC diz respeito à aprovação da Ementa Constitucional número nº 59, de 2009, que altera o artigo 208 da Constituição Federal, tornando obrigatória e gratuita a Educação Básica dos quatro aos dezessete anos de idade. Entretanto, isso continuou deixando de garantir o acesso e a permanência desses estudantes na escola. O problema residiu/reside na questão de que os programas criados, visando mudanças mais significativas, foram/são extremamente fragmentados e só contribuíram/contribuem para reforçar a crise do Ensino Médio.

Buscando ainda superar essa fragmentação, o Ministério da Educação apresentou o Programa Ensino Médio inovador (ProEMI) aos estados, propondo um redesenho curricular do Ensino Médio e dando abertura para a ampliação da jornada escolar, bem como da proposta pedagógica. Em 2011, este programa foi reestruturando a fim de induzir a implementação das novas DCNEM, as quais orientariam esse redesenho curricular. Além disso, o MEC “estruturou um conjunto de ações sistemáticas com o objetivo de constituir uma política pública para o Ensino Médio [...] criando um fio condutor que reconheça o existente, ampliando-o com novas ações necessárias”. (GARCIA, 2014, p. 56). Essas ações priorizam seis aspectos: acesso e permanência, redesenho curricular, infraestrutura, formação e valorização dos professores e gestores, formação dos profissionais da educação não docentes, material pedagógico e avaliação.

No estado do Rio Grande do Sul construiu-se, no final do ano de 2011, a “proposta” do Ensino Médio Politécnico, cujas bases teóricas e de realização estão pautadas na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as áreas do conhecimento; na relação teoria e prática; na pesquisa como princípio educativo; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnicidade e no planejamento coletivo. Visando alcançar os objetivos com mais rapidez, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC)

produziu um documento-base intitulado *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014* no qual propunha a reestruturação curricular do Ensino Médio

para ser implantada de forma gradual durante os anos de 2012 a 2014 (AZEVEDO, 2014, p. 30).

Nessa perspectiva, podemos dizer que, como todas as políticas públicas criadas para a melhoria na qualidade da educação, a do governo estadual começou pelo fim, exigindo que os profissionais implantassem a proposta sem o conhecimento necessário da mesma, e sem oferecer formação para todos os educadores. Apenas no final de 2013 foi regulamentado pela Portaria ministerial de 22 de novembro de 2013 o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, pelo qual o MEC e as secretarias estaduais e a distrital de educação “assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas” (BRASIL, 2013b, p. 01).

Sendo assim, embora a SEDUC não tenha efetivamente discutido com as comunidades escolares sobre as necessidades específicas de cada escola, apresentando-se de maneira extremamente vertical e antidualógica quando produziu um documento-base único (2011-2014) e impôs a sua implantação, esta conseguiu, de alguma forma, “desacomodar” muitos educadores que já deveriam ter construído seus próprios Regimentos e Projetos Político Pedagógicos com base nos princípios da LDB. Além disso, devido aos encontros de estudo semanais ocorridos nas escolas, a fim de entender a proposta e colocá-la em prática, esta possibilitou que os docentes aprendessem a trabalhar mais com seus pares.

Conversando com os educadores para conhecer a percepção deles sobre a referida proposta, estes relataram que ela contribuiu muito, embora *“falte bastante [...], mas ajudou na integração entre os colegas, que hoje já sentam para conversar no sentido de trabalharem mais em conjunto”* (EDUCADORA QUESTIONADORA/EC). Outro aspecto positivo foi a *“busca por afinidade entre os conteúdos”* (EDUCADOR DIDI/EC), através do planejamento e da construção de atividades interdisciplinares. No entanto, a docente *Tita* salientou que essas afinidades a que se referem acontecem somente

entre os professores que mais levam em consideração o todo do aluno, - vejo o todo assim no sentido de um acompanhamento evolutivo dele - tem uns mais, vou usar o termo “chulo”, conteudistas, que pensam “é o meu conteúdo e pronto, se não passou no meu conteúdo não vai”. (EDUCADORA TITA/EC).

Com base na colocação feita por *Tita*, percebemos que ela traz à reflexão exatamente a questão que vimos problematizando no que diz respeito ao “apego” às práticas tradicionais que valorizam o conteúdo pelo conteúdo e não a aprendizagem significativa. Fazer essa “denúncia” de maneira madura, dialogando conosco e com os colegas do grupo, demonstrou o compromisso ético desses docentes com a melhoria da qualidade da educação, pois ambos foram apontando dificuldades em relação ao processo de mudança, ao mesmo tempo em que foram assumindo suas próprias fragilidades no que tange à proposta do novo Ensino Médio. Reflexões como essas demonstram que os educadores presentes nos encontros da pesquisa não só tomaram consciência da necessidade de repensar seu *quefazer* educativo e a avaliação no Ensino Médio, como anunciaram que é preciso respeitar o tempo de aprendizagem de cada estudante. Ao mesmo tempo, mostraram que essa mudança, embora urgente e necessária, também é um processo que ainda encontra resistência por parte de alguns educadores mais tradicionais, mas que está em um movimento significativo.

Sobre isso, Freire (1995) afirma que

[...] é preciso que se compreenda que a mudança da cara da escola não se pode fazer de um dia para outro ou tão depressa quanto eu desejaria que fosse. Isto porque a minha opção de como fazer a mudança da escola implica em ouvir todos os que fazem a escola (pais, educadores, alunos, funcionários, bem como a comunidade em que esta se situa e os especialistas nas diferentes áreas do conhecimento). E isto não é um simples e exclusivo trabalho técnico ou administrativo (FREIRE, 1995, p. 96-97).

Recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, previu metas voltadas para o Ensino Médio. São elas: 1) Meta 3 – “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, p. 08); e 2) Meta 6 – “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (p. 12). A lei em si faz um bom diagnóstico dos problemas educacionais, e traz metas e estratégias importantes, todavia deixa a desejar em relação às ações efetivas a serem tomadas, a fim de alcançar o proposto nessas e nas demais metas e proporcionar a melhoria da qualidade da educação.

Diante disso, o grande desafio continua sendo o de renovação urgente do Ensino Médio para que este assuma efetivamente, com qualidade, sua identidade de etapa final da Educação Básica e liberte-se da ideia de ensino que prepara para a Educação Superior, deixando de excluir todos aqueles que não possuem condições de acesso e de permanência na escola, fato este que somente reforça o poder de uma minoria esmagadora. Entretanto, acreditamos que cabe também às escolas e aos educadores buscarem essas melhorias.

3.2 Trilhando caminhos ainda incertos no Ensino Médio

*[...] Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção [...]
(Para não dizer que não falei de flores – Geraldo Vandré)*

E mais uma vez a melodia nos convida a refletir. O compositor fala do braço armado do sistema e dos “soldados da pátria” que exerciam a profissão e eram treinados para encontrar inimigos. Eles cumpriam a função de silenciar a todos que não concordavam com o que estava imposto. Percorrendo a história da educação brasileira, mais especificamente do Ensino Médio, percebemos que, pelo seu caráter excludente e elitista, este também esteve/está, na maioria das vezes, a serviço da “imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável” (FREIRE, 2014a, p. 66-67).

Como vimos, as reformas que se sucederam foram “ensaios de passos, quase sempre trôpegos, na direção de um destino incerto” (CARNEIRO, 2012, p. 07). Com o progressivo aumento das vagas no Ensino Médio, a escola passou a receber outros sujeitos³³ que adentraram/adentram seus espaços educativos e que com eles trouxeram/trazem a necessidade de *outras pedagogias*³⁴. No entanto, as escolas de Educação Básica continuam educando com metodologias tradicionais, esquecendo-se de seu compromisso em assegurar a qualidade humana de sua oferta. Ainda desconsideram que são espaços de diferentes culturas, histórias de

³³ Expressão criada por (ARROYO, 2012).

³⁴ Expressão criada por (ARROYO, 2012).

vida e saberes que podem e devem ser construídos e compartilhados na relação entre educadores e educandos.

Esses constantes equívocos contribuíram para que o Ensino Médio não tivesse/tenha definições claras quanto as suas funções socioeducativas, desconhecendo, na maioria das vezes, a singularidade de cada sujeito que adentra as escolas, em especial, os oriundos das classes populares. Isso, conseqüentemente, causou/causa resultados danosos para milhares de jovens que veem seus sonhos e expectativas frustrados. Percebemos isso nitidamente na fala de um dos estudantes, e que se fez recorrente entre outros da escola, levada à discussão nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com os educadores da Escola do Bairro: *Eu não tenho mais sonho nenhum. Eu não quero nada. O que vier está bom. Se eu conseguir concluir já estou no lucro (estudante da totalidade 8/EB).*

A afirmação feita pelo estudante demonstra a sua total falta de perspectivas não só em relação à escola, que ainda possui “uma tradição curricular pautada na homogeneidade” (ARROYO, 2014, p. 59), mas em relação à sua própria vida, como sujeito de direitos os quais continuam sendo desrespeitados. Relatos como esse nos inquietam e provocam questionamentos, tais como: será que as escolas estão cientes de sua responsabilidade frente a isso? Caso sim, o que estão fazendo pelos estudantes que não encontram mais razões para sonhar? Até quando vamos nos omitir em relação ao compromisso de nos engajarmos na luta por uma sociedade com condições de uma vida mais humana e mais justa para todos?

Essas inquietações não foram/são apenas nossas, mas de muitos docentes, não obstante ainda permanecerem *silenciados* por alguma razão dentro do espaço da escola. Quando levamos à discussão o relato desse jovem para os educadores dele, embora o estudante não tenha vivenciado essa experiência na escola em que está, percebemos, através do silêncio, do olhar e dos gestos, o quanto esses educadores ficaram incomodados com o que escutaram, optando por não manifestar nenhuma opinião sobre essa questão. Queremos esclarecer, no entanto, que não entendemos esse silêncio como falta de comprometimento do grupo; muito pelo contrário, através de uma escuta sensível, evidenciamos que a fala convidou cada um à reflexão, primeiramente, consigo mesmo, para, mais adiante, com o coletivo. Compreendemos isso como um passo importante para a tomada de consciência da necessidade de mudança e para a busca por esta, visto que, “aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se apropriam dela como realidade

histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por ele” (FREIRE, 2011b, p. 104).

Afirmamos isso também porque, ao final desse mesmo encontro, após diálogos profundos e extremamente difíceis, os quais foram apresentados e problematizados ao longo desta dissertação, fizemos uma dinâmica com o grupo de educadores da Escola do Bairro, a fim de avaliar o encontro. Nessa dinâmica, cada um retirava um envelope de uma caixa e nele encontrava as seguintes provocações: que bom..., que pena... que tal... Entre uma e outra avaliação, a educadora *Mariposa* sentiu-se pronta e desafiada a expressar sua percepção sobre a falta de perspectiva do estudante apresentada no início do encontro, ela salientou:

Que pena que... isso acontece! Eu sou uma pessoa bastante otimista em relação aos alunos. Fico triste quando os vejo sem perspectivas, porque agora eles estão vindo cada vez mais jovens para a EJA e eu penso que nós temos que encontrar uma forma de instigá-los e de mostrar a eles que se os outros são capazes, eles também são! É o que eu digo para eles sempre (EDUCADORA MARIPOSA/EB).

Com base nessa colocação, observamos que *Mariposa* demonstrou o quanto se sentiu “tocada” com o que ouvira e, ao mesmo tempo, confirmou o seu comprometimento em relação ao papel que ocupa. Não só percebeu que algo precisa ser repensado, como alertou para a necessidade de resgatar a dignidade desse e de tantos outros jovens que estão buscando as salas de aula do Ensino Médio EJA. Nesse encontro, certamente, muitos saíram refletindo sobre as palavras de seus estudantes, socializadas naquela noite. Entretanto, nós saímos ansiosos por compreender por que tantos jovens que já tiveram sua dignidade roubada perante a sociedade, ou nunca a conquistaram, precisam reafirmar (ou denunciar) essa condição de oprimidos no Ensino Médio regular para apenas ter a possibilidade de buscar *ser mais* na EJA. Afinal, esses dois espaços não são, ou deveriam ser, educativos? A quem a escola, principalmente a de Ensino Médio regular, está beneficiando quando prioriza a educação tradicional, excludente e silenciadora? Por que temos tanta dificuldade de dialogar sobre isso?

O fato é que o modelo de educação vigente ainda é reflexo de uma sociedade capitalista, dominadora e excludente e de uma educação que foi se configurando também dessa forma, que usa outras armas, que “fere” com palavras, com gestos e com metodologias que já não despertam mais o interesse dos jovens de seu tempo,

permitindo que muitos desacreditem em si mesmos e em suas potencialidades. Encontramos ainda escolas com *paredes frias* que julgam, discriminam e excluem, sem priorizar a dignidade humana e sem considerar os “os saberes de experiência” que educandos trazem em sua bagagem. Fato esse que torna a escola sem sentido e significado para esses jovens, por estar desvinculada da realidade deles avançando “à revelia das necessidades discentes e de suas motivações para estar nela” (AZEVEDO & REIS, 2014, p. 25), ao invés de assumir-se como espaço de possibilidades de um futuro social mais promissor.

Os estudantes afastam-se da escola regular por estarem fatigados pelo número de reprovações que “carregam” em sua vida escolar. Isso se fez explícito nas revelações dos jovens das duas escolas participantes da pesquisa, quando escutamos todos afirmarem que “o Ensino Médio foi uma decepção total”. Diante dessa revelação, perguntamos qual o motivo da decepção e a resposta rápida e espontânea ratificou o que mencionamos anteriormente, pelo expressivo número de reprovações, uma vez que grande parte deles já repetiu pelo menos uma vez algum ano do Ensino Médio. Além disso, ambos salientaram que, quando reprovaram, precisaram “repetir todas as disciplinas novamente” (*estudante da totalidade 7/EB*), até as que foram bem. Ao ler enunciação da jovem, a educadora *Brígida* salientou:

Eu trabalho em supervisão há mais de 20 anos, e uma coisa que me deixa triste é ver que, às vezes, têm colegas que não conseguem se dar conta disso. Mas como é que se o aluno aprendeu ele vai desaprender, gente?! O aluno não tem como desaprender! [...] Então, se ele rodou e passou no 1º ano em Biologia e está repetindo a série, eu não posso rodar esse aluno em Biologia. Porque eticamente isso não existe (EDUCADORA BRÍGIDA/EB).

Observamos na afirmação de *Brígida* a sua consciência e indignação em relação ao exposto e a intensão de convidar os colegas à reflexão. Ao contrário, a resposta do grupo foi o silêncio profundo, que, muitas vezes, diz mais do que as próprias palavras, até que a educadora *Mariposa* manifestou sua opinião: “Mas é o sistema que está assim. Daí ele não pode só fazer o que ele rodou.” (EDUCADORA MARIPOSA/EB). Então *Brígida* rebateu: “nós tínhamos alunos que estavam fazendo pela quarta vez o 1º ano [...] um ano ele rodava na biologia, outro na física e no outro na biologia de novo! [...] mas ele aprendeu em um determinado momento tanto que conseguiu ser aprovado!”. Novamente houve silêncio. Após alguns segundos, os educadores começaram a concordar que essa questão precisava estar efetivamente

em pauta para discussão nas reuniões pedagógicas da EJA. Foi então que sugerimos que fosse discutida principalmente nos encontros pedagógicos do Ensino Médio regular, afinal todos os educadores dali eram também do regular, e não obtivemos resposta.

A partir dessas considerações e, em especial, do silêncio que se fez em vários momentos da conversa, percebemos que tínhamos que trazer à discussão essa temática mais vezes durante os encontros formativos, e foi o que aconteceu. Infelizmente, as escolas de Ensino Médio continuam muito atreladas ao ensino de conteúdos, a práticas ultrapassadas e à avaliação por punição, em razão das atitudes dos estudantes – quando estes estão desestimulados pelo número de vezes que repetem uma mesma série – do que propriamente pela dificuldade na aprendizagem. Contudo, existem outras aprendizagens que precisam ser consideradas na hora de avaliar se um estudante vai aprovar. É necessário que o educador passe a compreender que a se a aprendizagem não aconteceu de forma relevante “[...] torna-se necessária uma avaliação profunda dos processos de ensino e das relações interpessoais, diagnosticando as questões que contribuíram e aquelas que precisam ser repensadas e refeitas” (HENZ, 2011, p. 03).

Buscando problematizar mais estas questões, apresentamos aos educadores um quadro com as informações, fornecidas pelos estudantes, sobre o número de vezes que estes reprovaram no Ensino Médio regular, a seguir.

Quadro 03 – Perfil dos Estudantes da EJA das Escolas do Bairro e do Centro quanto ao número de reprovações no Ensino Médio

TOTALIDADE	ESCOLA DO BAIRRO			ESCOLA DO CENTRO		
	Nunca reprovaram	Reprovaram no mínimo uma vez	TOTAL	Nunca reprovaram	Reprovaram no mínimo uma vez	TOTAL
T7	0	16	16	0	18	18
T8	05	15	20	02	18	20
T9	0	15	15	---	---	---
Total	05	46	51	02	36	38

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Os números apresentados são realmente alarmantes, pois dos 99 (noventa e nove) jovens e adultos das escolas participantes desta pesquisa 7 (sete) nunca reprovaram no Ensino Médio, ou seja, apenas 7,07%. Os demais relataram que a experiência vivenciada nesta etapa de ensino não foi nada agradável e, por isso, procuraram a EJA. Então perguntamos a que eles atribuíram suas a(s) reprovação(ões) e ambos asseguraram terem perdido o estímulo pelas aulas, uma vez que estas são *“cansativas por causa da grande quantidade de conteúdos trabalhados”* e, ainda, *“não dispõem mais de paciência para permanecer na escola durante um período tão longo de tempo”* (estudante da totalidade 9).

Além disso, os estudantes salientaram que não veem sentido no Ensino Médio regular, visto que este trabalha para atender os que pretendem ingressar no Ensino Superior, e eles não se sentem em condições disso, pois não conseguem *“guardar tantos conteúdos na cabeça”* (estudante da totalidade 7/EB). Afirmaram também que tentaram cursar o Ensino Médio regular em diferentes escolas, mas sempre desistiram por se sentirem “fracos” e desinteressados pelas aulas. Um deles disse em um dos momentos de discussão sobre o assunto: *“Eu já rodei três anos, então agora eu resolvi vir aqui para a EJA para ver se consigo terminar”* (estudante da totalidade 7/EC).

Essas revelações fizeram emergir a *terceira temática geradora* deste estudo denominada: 3) **O ensino de conteúdos e/ou aprendizagem significativa**. Nela discutimos, através das vozes dos educadores, e algumas vezes, a título de provocação, através das vozes dos estudantes, as concepções dos docentes em relação à excessiva quantidade de conteúdos trabalhados no ensino regular, bem como em que medida esses conteúdos transformam-se efetivamente nos espaços escolares em aprendizagem significativa. Destacamos que a temática foi levantada pelos estudantes, mas tomou corpo com base nos diálogos com os educadores. E, trazer esse diálogo para o texto foi extremamente desafiador, pois exigiu de nós cuidado para ir desvelando eticamente o mundo das pessoas que dialogaram conosco, a partir da forma como elas olhavam/olham esse mundo e ir atrelando as discussões ao que os teóricos já vêm afirmando.

De posse das informações sobre o perfil dos estudantes, no que tange ao número de reprovações no Ensino Médio, analisamos com os educadores o quadro e as falas desses jovens, apresentadas em slides. Nesse momento dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos todos ficaram apreensivos com as informações

obtidas, mas poucos expuseram sua opinião. No entanto, notamos que, tanto os docentes da Escola do Bairro, quanto os da Escola do Centro já tinham conhecimento do número expressivo de reprovações no Ensino Médio; inclusive revelaram que há um afunilamento entre uma série e outra e que os *“alunos da 1ª são os que mais reprovam. Quando eles chegam ao regular há um alto índice de reprovação”* (EDUCADORA PENSADORA /EB).

Dando sequência ao diálogo, a educadora *Brígida*, demonstrando preocupação, comentou: *“eu fico olhando para esses dados... isso é um trabalho feito na nossa escola! São dados daqui!”* E a outra respondeu: *“Mas a gente está falando do Ensino Médio e não da EJA”* (EDUCADORA JÚLIA/EB), querendo dizer que aquelas informações estavam relacionadas ao regular. *Brígida* então conscientemente rebateu: *“Sim, mas por que eles não estão no regular? É justamente porque lá eles ficam aprendendo conteúdos que não vão ajudar em nada”*. Após essa fala, o silêncio tomou conta da sala, até que a educadora *Kaká* comentou:

É que, na verdade, muitos assim não se dão conta, acham que aquele conteúdo não vai servir. Mas ali tudo tem o porquê de estar ali... os conteúdos de cada disciplina. Não é assim uma coisa solta. Não serve agora, mas em algum momento eles vão precisar para fazer uma ligação com outro conteúdo, com um fato ou com alguma coisa que aconteceu... Então, eu penso que a gente não dá o conteúdo solto. Eles é que, às vezes, não conseguem compreender, ou... a gente às vezes não consegue se fazer compreender e compreender a importância daqueles conteúdos (EDUCADORA KAKÁ/EB).

Nesse momento, todos começaram a falar ao mesmo tempo, alguns concordando com ela, outros não, mas ambos buscando refletir sobre as provocações feitas. Momentos como este nos fazem pensar sobre o quanto ainda é forte a questão da valorização dos conteúdos como forma de valorização também do bom educador. Os altos índices de repetência, bem como as novas necessidades que são impostas aos docentes deste tempo, que tem no espaço da escola *outros sujeitos* que já não aceitam mais as velhas pedagogias conteudistas, causam insegurança e há uma perda de referência no *quefazer* do educador.

Essas questões precisam ser permanentemente problematizadas no espaço da sala de aula, para que novas formas mais humanas de ensinar/aprender prevaleçam. Após muitas reflexões sobre isso, a educadora *Brígida* complementou a fala que fizera anteriormente: *“O que quero dizer é que nós não estamos fazendo*

um trabalho de melhorar a vida dos nossos alunos” (EDUCADORA BRÍGIDA/EB). Novamente o silêncio “falou mais alto” e tivemos que passar para o próximo slide, a fim de resgatar o diálogo. O grupo da Escola do Centro não pronunciou, no primeiro momento, nenhuma palavra sobre os dados apresentados.

Nesse cenário, buscamos compreender essas reações e enunciações feitas pelos educadores, e atribuímos o silêncio deles à tomada de consciência de que realmente é estarrecedor o índice apresentado. Entretanto, percebemos que alguns, mesmo estando cientes disso, teimam em acreditar (ou em tentar acreditar!) que é preciso priorizar o ensino de conteúdos no regular, para que os estudantes possam concorrer a uma vaga no Ensino Superior. Arroyo (2014, p. 68) destaca que “Essa ênfase na função da preparação propedêutica configurou o Ensino Médio e a docência nesse nível sem identidade própria ou tendo como referência as demandas do Ensino Superior cada vez mais atrelado às demandas do mercado”.

Desse modo, permanece a ideia de que o bom educador precisa preparar para o outro nível, mesmo que isso não seja a aspiração de muitos dos estudantes e/ou que não possibilite uma aprendizagem significativa. *Júlia*, refletindo sobre isso, enfatizou que o grande problema é a função do programa para o vestibular que impossibilita que os educadores do Ensino Médio regular fiquem livres para trabalhar os conteúdos mais interessantes para esses jovens. Ela enfatizou: “*A gente fica preocupada em trabalhar o que está no programa e, às vezes, não consegue trabalhar com algo que é realmente significativo para eles*” (EDUCADORA JÚLIA/EB). Nesse contexto, os educandos das classes populares são desafiados a resistir a um modelo de escola tradicional pautado na fragmentação e na repetição de conteúdos. Freire alerta que

O ensino dos conteúdos não pode ser feito, a não ser autoritariamente, vanguardistamente, como se fossem coisas, saberes, que se podem superpor ou justapor ao corpo consciente dos educandos. Ensinar, aprender, conhecer não têm nada que ver com essa prática mecanicista (FREIRE, 2013, p. 99).

Ainda existem educadores “*engessados na prática conteudista e fragmentada*” (EDUCADORA TITA/EC), os quais são resistentes em repensar e/ou aceitar práxis capazes de mobilizar e envolver os estudantes, oportunizando que estes possam se fazer presença viva na escola e na sociedade na inteireza de seus

*corpos conscientes*³⁵. Os educadores da EJA das duas escolas participantes confessaram que precisam, muitas vezes, pressionar alguns colegas que não estão abertos à mudança e nem aceitam que outros a realizem. Essas revelações nos permitem reafirmar que a escola precisa oportunizar espaços de diálogo não só entre os educadores, mas deles com os educandos e com a comunidade escolar, para que todos possam refletir seriamente sobre isso, sem receio de apontar o que não está dando certo, revendo os objetivos da escola, do Ensino Médio, em busca de outros caminhos que possibilitem o *ser mais* de todos.

A afirmativa feita por *Júlia* confirma que, mesmo em um cenário carregado de contradições, quando os educadores têm um espaço de encontro para problematizar as questões que os desafiam na escola, estes demonstram que é necessário repensar as práticas escolares, em vistas a uma educação mais significativa que desperte a consciência crítica dos educandos e os auxilie a *ser mais* gente! Mas, para isso, é preciso compreender que a escola que busca uma educação realmente preocupada com a aprendizagem e com a emancipação de todos os sujeitos não pode tratar os jovens como se fossem “recipientes” vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se em uma consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” (FREIRE, 1997, p.67). Contrário a isso, cultiva unicamente a memorização mecânica e a mera repetição de conteúdos sem significado nenhum para os estudantes, impossibilitando que eles problematizem questões da sua realidade, a fim de superá-las, e isso os distancia da escola. Observamos isso nas falas destes estudantes:

No ensino regular os professores passam um monte de “coisas” que tu não vai usar nunca na tua vida. A gente tem que decorar tudo só para usar uma vez na hora da prova, ficar martelando aquilo na cabeça, perdendo nota, rodando “trocentas” (sic) vezes por conteúdos que tu vai passar a vida inteira e nunca vai descobrir pra que servem. (educando da totalidade 8/EB).

No Ensino Médio regular os professores chegam e descarregam tudo em cima do “cara” e não nos perguntam se a gente aprendeu ou não, ou se temos alguma dificuldade ou não. Eles chegam e respeitam um cronograma. Eles vão dando a matéria e a gente entendendo ou não eles

³⁵ Na concepção de Freire, “o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo” (FREIRE, 1991, p. 92). Quando “corpo consciente” no mundo, com o mundo e com os outros, o homem interfere no mundo conscientemente e o transforma.

têm que seguir aquele cronograma deles. (educando da totalidade 8 - 1ª série do Ensino Médio EJA).

Diante das manifestações dos jovens, perguntamos aos educadores, em outro encontro nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a que eles relacionaram o número excessivo de reprovações apresentados e como compreendiam as falas acima. Nesse dia, tivemos a nítida impressão de que os docentes haviam pensado com carinho sobre tudo que tinham visto e conversado no encontro anterior, uma vez que estes demonstraram estar mais seguros e abertos ao diálogo. Cabe destacarmos aqui que essa abertura foi percebida nas duas escolas participantes da pesquisa, que atribuíram as referidas reprovações e relatos ao fato de os estudantes considerarem o Ensino Médio regular muito “maçante”. As educadoras *Mariposa* e *Tita* enunciaram:

Eles acham que é muito maçante o Ensino Médio regular. Dizem para a gente, aqueles que acabaram desistindo e voltaram agora para a EJA, “ai professora era muita coisa, era muito difícil! Meu Deus, quando eu vi a física, quando eu vi a matemática... eu nunca tinha visto aquilo. Biologia é um monte de nome professora e aquilo nunca mais eu vou... como é que eu ia aprender tudo aquilo? (EDUCADORA MARIPOSA/EB).

Ele disse assim “eu vou abandonar porque eu não tenho...” vou usar bem o termo que ele disse “... eu não tenho saco para aguentar isso tanto tempo”, foram as palavras dele. Então é muito maçante para eles de repente. Eu vejo que a EJA, o concentrar mais, que (eu vou falar da minha percepção e na da conversa que eu tenho com eles), sai um pouco daqueles exercícios, exercícios... (EDUCADORA TITA/EC).

As duas docentes destacaram que a insatisfação desses jovens com o Ensino Médio regular se dá em função de que esta etapa da Educação Básica ainda é excessivamente conteudista e desvinculada das reais necessidades deles. Essa revelação demonstrou que ambas aproveitaram a oportunidade para problematizar aspectos que elas mesmas já vinham tentando refletir com seus colegas nas reuniões pedagógicas há um bom tempo e que agora corajosamente o fizeram a partir das vozes de seus educandos. *Brígida* reforçou ainda que, na verdade, a escola e os educadores acabam sempre “*priorizando só o conteúdo em si, sem levar em conta as diversidades e os objetivos dos estudantes*” (EDUCADORA BRÍGIDA/EB). Esse modelo de educação preocupa-se em falar da realidade “como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou

dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos” (FREIRE, 2011b, p. 79).

Diante dessas reflexões feitas pelo grupo, a educadora Mariposa enunciou que na verdade para que haja uma aprendizagem realmente significativa para os jovens e preciso “*dar um sentido, uma significação concreta para o conteúdo, contextualizar com eles, trazer para a realidade deles*” (EDUCADORA MARIPOSA/EB). Então, questionamo-nos: se os educadores têm essa consciência, por que nem todos buscam alternativas de trabalho diferenciadas? Será que os espaços de estudo e reflexão nas reuniões pedagógicas têm sido efetivamente proporcionado para essas discussões, leituras e para um planejamento coletivo? As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais reconhecem as diversidades e orientam que

A educação do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como com sua fase de desenvolvimento (BRASIL, 2012, p. 04).

Nessa dimensão, a escola precisa reconhecer que as classes populares adentraram suas portas e que trouxeram com elas a necessidade de outras práticas, menos excludentes e mais humanas; ou seja, para outros sujeitos, outras pedagogias. O discurso de que precisamos estudar para ter um futuro melhor não convence àqueles que necessitam sobreviver em meio a uma sociedade que os oprime e os impede de serem cidadãos capazes de participar ativamente dela. “A verdade é que o futuro é feito por nós mesmos, através da transformação do presente” (FREIRE, 2000, p. 62) e é isso que o jovem de hoje quer, ter condições minimamente dignas para viver o presente. Afinal, de que adianta somente acumular conteúdos se estes não podem possibilitar uma vida social mais justa?

Escutando os estudantes das escolas do bairro e do centro, confirmamos as afirmativas anteriormente mencionadas. Os jovens salientam que buscam, de forma imediata, melhorar suas condições de vida presente e que ficam desestimulados com as aulas “maçantes” do Ensino Médio regular. É importante destacarmos, no entanto, que existe uma diferença, de uma escola para outra, na maneira como os estudantes compreendem esse desestímulo. Os da Escola do Bairro conferem

somente às práticas tradicionais conteudistas, alegando que não possuem tempo para isso. Já, os da Escola do Centro, mesmo afirmando que são trabalhados muitos conteúdos desnecessários, atribuem seu desestímulo a eles mesmos e a sua imaturidade ou incapacidade de frequentar as escolas regulares.

Este relato preocupou-nos, pois percebemos que muitos dos jovens da Escola do Centro estavam conformados com sua condição, sentindo-se incapazes de aprender no espaço da sala de aula do ensino regular. Sendo assim, levamos a fala do jovem para seus educadores, os quais concordaram que o grande problema é que muitos dos estudantes do Ensino Médio regular, aqueles que acabam buscando a EJA, são imaturos e *“passam o tempo todo “brincando” na aula, querendo largar piadinhas, sem saber o momento de parar”* (EDUCADORA JACQUE/EC). Durante o diálogo, alguns docentes que compartilharam da mesma compreensão enfatizaram que, justamente por esse motivo, acabaram/acabam não estabelecendo uma conversa ou uma relação mais amigável com os estudantes do regular e que essa relação só é possível entre eles e os jovens da EJA, visto que estes *“sabem o momento de parar, dá para conversar coisas com eles sobre o seu dia a dia, encerrar o assunto e dizer: terminou, vamos lá”* (EDUCADORA JACQUE/EC).

Percebemos nessas revelações uma contradição, pois assim como os educadores reclamaram de que os jovens do regular incomodavam e brincavam muito durante as aulas, reprovando muitas vezes, eles, ao mesmo tempo, elogiaram os da EJA que, na verdade, segundo eles, são aqueles que vieram do regular. Ou seja, em nosso entendimento estamos falando dos mesmos estudantes e dos mesmos docentes em espaços educativos diferentes. Buscando compreender essas contradições, problematizamos a questão com os educadores que ficaram pensativos por um instante. De repente, a educadora *Ju* destacou que *“isso está muito relacionado, principalmente, ao fato de mudar a metodologia”* (EDUCADORA JU/EC). Nesse instante outra educadora complementou: *“mas é a mesma aula!”* (EDUCADORA MARIA/EC).

Várias discussões surgiram a partir dessas falas, todas ratificando que as aulas dadas no regular e na EJA são as mesmas. Inclusive alguns docentes salientaram que, às vezes, os estudantes desta modalidade perguntam a eles por que não aprenderam isso no Ensino Médio regular, e eles justificam que trabalharam sim esses mesmos conteúdos lá. O debate sobre isso foi intenso e observamos como os educadores estavam envolvidos em buscar compreender o que torna

significativa a aprendizagem para os estudantes do noturno da modalidade EJA. Entre uma e outra fala, a educadora *Tita* afirmou: “*eu, me analisando até, penso que talvez a gente torne, na EJA, os exemplos mais próximos da realidade deles, e da idade também, não?*”. Neste momento todos ficaram atentos ao que *Tita* dizia e ela continuou argumentando:

[...] sim, de repente [...] porque a gente dá aula pela média, e o ensino é medíocre porque é pela média, talvez pela faixa etária deles, a gente trabalhe os exemplos, as explicações um pouco aquém do entendimento que eles já têm e aí eles se desligam, pois não gostam muito e dizem: “eu não quero saber, isso é coisa de criança”. Quando a gente trabalha com os da EJA, eles já vão com um nível um pouco maior de entendimento, de compreensão, e talvez eles pensem que aquele conteúdo tem mais a ver com a realidade deles. Talvez pensem também: “agora eu sou um homem, agora eu sou uma mulher, isso sim eu tenho que aprender”, aí torna significativo (EDUCADORA TITA/EC).

Diante do exposto, podemos afirmar que *Tita* foi profunda em suas colocações, trazendo à reflexão questões que desafiam os docentes no cotidiano da sala de aula e que são difíceis de serem discutidas e problematizadas, pois exigem dele uma postura de (auto)avaliação crítica sobre seu próprio *quefazer* educativo e dos demais do grupo. Além disso, a enunciação da educadora demonstrou a sua percepção em relação ao fato de que os saberes anteriores dos educandos do Ensino Médio regular não estão sendo considerados e respeitados, e que isso os desmotiva, visto que a escola passa a ficar completamente alheia a sua realidade concreta, sem contar que os trata como meros objetos e que, muitas vezes, em razão disso, ele encontra uma educação mais significativa na EJA.

As discussões ocorridas após a fala da referida educadora possibilitaram inferirmos que, embora existam movimentos em prol de uma mudança, os currículos, as práticas, as metodologias existentes nas escolas de Ensino Médio regular continuam reduzindo “o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência de conhecimento” (FREIRE, 2008, p. 18), em que o professor é o especialista e o único detentor do saber. São os educadores tradicionais que estão a serviço de uma educação para a elite, a qual apenas garante a manutenção das diferenças de classes, adequando os jovens “à realidade que serve ao dominador” (FREIRE, 2011b, p. 170), ou seja, trabalhando para garantir os interesses de um sistema excludente.

Esses fatores são os grandes causadores da evasão (ou exclusão?) e da repetência dos jovens/adolescentes do Ensino Médio regular, os quais iniciam o ano letivo frequentando a escola e, logo em seguida, desistem, ou se tornam apenas presença física nas salas de aula. Ou ainda, passam a ser vistos como presença incômoda, por não se adequarem às regras de uma educação imobilizante. Reações como essas, para a educadora *Kaká*, são compreensíveis, pois demonstram

uma forma de reação do jovem, porque ele está ali deslocado. Ele está vendo que ele não rende que nem os outros. Que os outros estão na idade certa e que alguma coisa está errada com ele. Às vezes ele é o motivo de deboche, então é o incomodativo, fala mais para não falarem dele. (EDUCADORA KAKÁ/EB).

Essa percepção da educadora, compartilhada com o grupo, denota a sua consciência em relação ao porquê de algumas “reações” dos jovens que se sentem, como ela mesma diz, “deslocados”. No entanto, contraditoriamente, mostra a crença de que é com o estudante que há “algo errado” e não, talvez, com as práticas excludentes do ensino. Refletindo com o grupo sobre a fala de *Kaká*, muitos concordaram que são as práticas excludentes que acabam “convidando” os jovens que já reprovaram muitas vezes a terminarem seus estudos na EJA. Buscando entender mais profundamente as interfaces entre o Ensino Médio regular e a juvenilização na EJA, a partir das colocações feitas pelos jovens, acreditamos ser importante dialogar mais profundamente com os educadores sobre as(os) razões/motivos que fizeram/fazem seus estudantes procurarem a EJA como alternativa viável para concluírem seus estudos.

3.3 O processo de juvenilização na EJA: razões-emoções para educadores e estudantes

*[...] A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição [...]
(Para não dizer que não falei de flores – Geraldo Vandré)*

Nesse trecho, o compositor e interprete da canção falou do amor que os sujeitos de transformação deveriam dedicar à causa que se propuseram a abraçar, tomando nas mãos a sua história e buscando a sua própria libertação e a dos demais oprimidos. A mensagem implícita na música desafiou milhares de jovens e adultos a erguerem suas bandeiras e a lutarem por uma sociedade mais justa e mais humana. E é exatamente essa bandeira que a educação precisa hastear; bem como é desse amor – o qual é capaz de lutar, de transformar e de libertar os oprimidos – que a educação, os educadores e os estudantes necessitam.

Mas, para isso, precisamos primeiro compreender a causa pela qual lutamos. Nessa perspectiva, após dialogarmos com os educadores sobre as situações-limite enfrentadas no contexto da sala de aula do Ensino Médio regular, consideramos ser imprescindível refletir mais profundamente sobre as novas características dos estudantes da EJA, para que pudéssemos compreender com esses docentes quais as(os) razões/motivos que levam os jovens a frequentarem essa modalidade. Logo no início da conversa a educadora *Mariposa* salientou que a EJA “*está virando um depósito de um grande número de jovens*” (EDUCADORA MARIPOSA/EB) que migraram do Ensino Médio regular, principalmente os considerados “problemas” ou fora da idade “dita” apropriada pelo número de vezes que reprovaram. Assim, a partir dessa afirmativa, entendemos que a EJA tem sido considerada por muitos docentes do Ensino Médio regular não como um espaço de aprendizagem, mas como uma “válvula de escape” para excluir das salas de aula do ensino regular aqueles que não estão nos “padrões” estabelecidos pela sociedade dominante.

Com base nessa afirmativa, ingressamos na *quarta temática geradora de análise e compreensão* desta pesquisa: **o processo de juvenilização na Educação de Jovens e Adultos**. Destacamos que, antes de conceituarmos esse processo e abordarmos as discussões feitas com os educadores, traçamos um perfil dos estudantes das escolas participantes da pesquisa no que tange à faixa etária, construído com eles, a fim de confirmar essa caracterização. No quadro a seguir apresentamos os dados conforme a idade dos estudantes, confirmados na Secretaria das escolas participantes.

Quadro 04 – Perfil dos Estudantes da EJA das Escolas do Bairro e do Centro quanto à faixa etária

TOTALIDADE	ESCOLA DO BAIRRO				ESCOLA DO CENTRO			
	De 18 a 21 anos	De 22 a 25 anos	Acima de 25 anos	TOTAL	De 18 a 21 anos	De 22 a 25 anos	Acima de 25 anos	TOTAL
T7	12	00	04	16	14	01	03	18
T8	09	04	07	20	14	04	02	20
T9	09	04	02	15	---	---	---	---
Total	30	08	13	61	28	05	05	38

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Observamos nesse quadro que há efetivamente um elevado índice de jovens na EJA. Dos 99 (noventa e nove) estudantes frequentando a modalidade entre as duas escolas, 71 (setenta e um) possuem menos de 25 (vinte e cinco anos), ou seja, 71,7%; e, destes, 58 (cinquenta e oito) têm entre 18 (dezoito) e 21 (vinte e um), o que equivale a 81,7%. Apenas 18 (dezoito) possuem mais de 25 anos, o que indica um percentual de 18,18%, destes, somente 6 (seis) retomaram os estudos depois de um longo tempo distante da escola, ou seja, 33,5%; os demais vêm reprovando e/ou desistindo ao longo do período letivo. Analisando o quadro, percebemos ainda que, em relação à Escola do Centro, a Escola do Bairro possui um maior índice de pessoas que não tiveram acesso ao Ensino Médio antes, muito embora esse número seja também pequeno. Entretanto o que nos deixou impressionados foram os relatos dos estudantes com menos de 19 anos, os quais afirmaram ter esperado apenas completar a maioria para solicitar transferência do Ensino Médio regular para a Educação de Jovens e Adultos, quando não foram “convidados” a isso.

Essa revelação possibilitou reafirmarmos o que está explícito no quadro 04: há um intenso processo de juvenilização na EJA – aqui entendido como o ato de migração de inúmeros jovens para a Educação de Jovens e Adultos. A EJA foi se tornando cada vez mais juvenil e os estudantes quando chegam à modalidade, “em geral, estão desmotivados desencantados com a escola regular, com o histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais” (RODRIGUES, 2010, p. 105). O autor

salienta também que a EJA surgiu para proporcionar o acesso à educação aos que nunca tiveram a oportunidade, contudo, nos últimos anos, tem como principal função auxiliar na aceleração dos estudos de jovens com defasagem de relação idade-série. A questão é compreendermos as(os) razões/motivos que levam esses jovens a procurarem essa modalidade educativa. Para Carvalho (2009, p. 01) essa nova característica observada na EJA,

[...] intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar, da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para a escola, entre outras.

Buscando aprofundar o entendimento sobre a juvenilização na EJA, escutamos os estudantes sobre as(os) razões/motivos que os levaram a migrar para essa modalidade educativa. Muito à vontade, os jovens foram apontando as(os) razões/motivos apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 05 – Razões/motivos apontados pelos estudantes para o processo de juvenilização na EJA

1) Garantir uma certificação e, conseqüentemente, uma profissão mais digna

- *"Para me qualificar e conseguir um trabalho mais digno". (estudante de 18 anos/EB).*
- *"Eu sempre tive facilidade para conseguir serviços bons. Eu trabalho desde os meus 13 anos. Só que, de uns tempos para cá, eu perdi alguns melhores por não ter a formação. Daí, resolvi voltar a estudar" (estudante de 19 anos/EC).*

2) Para fazer um curso profissionalizante ou uma graduação.

- *"Quero fazer o curso técnico em mecânica da UFSM" (estudante de 18 anos/EB).*
- *"Eu tenho sonho e vou cursar medicina veterinária!" (estudante de 19 anos/EC).*

3) Terminar o Ensino Médio mais rápido

- *"Parei de estudar porque engravidei, então quero recuperar o tempo perdido" (estudante de 20 anos/EB).*
- *"Para me livrar da escola" (estudante de 20 anos/EB).*

4) Experiências mal sucedidas no regular

- *"[...] eu rodei na 1ª série duas vezes e, depois disso, ninguém mais me quis na escola [...]" (estudante da totalidade de 19 anos/EB).*
- *"Eu já rodei 3 anos, então agora cansei e resolvi vir aqui para a EJA" (estudante de 19 anos/EC).*

5) O fato de a EJA priorizar conteúdos mais significativos

- *"Na EJA as aulas são mais dinâmicas, tem menos conteúdo" (estudante de 18 anos/EB).*
- *"Eu tenho outras coisa pra pensa. Tenho que trabalha. Não tenho tempo pra fica aprendendo conteúdos que não vão me ajudar em nada" (estudante de 18 anos/EB).*

6) Buscar uma educação mais humana

- *"Quero uma educação mais humana, com professores que tratem os alunos com mais seriedade (aqui entendida como respeito) que lá na escola regular. Que respeitem a opinião de todos, porque a opinião dos alunos também vale!" (estudante de 18 anos/EB).*
- *"Os professores são muito mais parceiros da gente. Respeitam e gostam dos alunos. Fazem parte da vida da gente" (estudante de 19 anos/EC).*

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Tão logo ouvimos os(as) razões/motivos apontados(as) pelos estudantes, elaboramos o quadro 05, a fim de apresentá-lo aos educadores e com eles dialogar sobre isso. A primeira reação foi de *Gisele* que afirmou: *"Mas essas razões para mim são evidentes!" (EDUCADORA GISELE/EB)*, confirmando sua aceitação em relação a cada uma delas. Os demais das duas escolas também concordaram com os(as) razões/motivos destacados(as) pelos jovens e passaram analisá-las.

Quanto à(ao) razão/motivo 1) **garantir uma certificação e, conseqüentemente, uma profissão mais digna**, os educadores enfatizaram que os educandos da EJA, principalmente os mais jovens, *"estão 'acordando' já para a necessidade de concluir o Ensino Médio, tanto que [...] as salas estão cheias. [...] Eles veem a EJA como uma oportunidade de melhorar as condições de vida deles, de buscar um novo trabalho" (EDUCADORA MARIPOSA/EB)*. Nessa dimensão, a educadora *Tita* salientou que hoje para adentrar *"no mundo do trabalho é necessário, no mínimo, ter o Ensino Médio" (EDUCADORA TITA/EC)*. Outro fator apontado pela educadora *Mariposa* é que: *"muitos abandonam a escola bem novinhos, porque precisam sobreviver e não têm outras pessoas para ajudar. São eles por eles mesmos" (EDUCADORA MARIPOSA/EB)*.

As revelações feitas por *Gisele*, *Tita* e *Mariposa* evidenciam que ambas estão cientes de que muitos dos jovens que buscam a EJA fazem isso por viverem em uma condição menos favorecida na sociedade, e por terem necessitado, em algum momento ou por diversas vezes, deixar de priorizar o estudo para garantir a sobrevivência. Demonstram também que esses estudantes voltaram a ter esperança na sua capacidade de concluir o Ensino Médio, vendo a EJA como a melhor

possibilidade de crescimento pessoal e social. Nesse sentido, a escola assume o compromisso ético não só de possibilitar que os jovens encontrem uma escola mais humana para concluírem seus estudos, mas, principalmente, de compreender a necessidade de problematizar com eles a realidade social “a partir da denúncia de um mundo injusto e do anúncio de que é possível um mundo mais belo, solidário e justo” (TROMBETA, 2010, p. 168).

No que se refere ao(à) segunda razão/motivo da juvenilização: 2) **para fazer um curso profissionalizante ou uma graduação**, o grupo de educadoras da Escola do Bairro afirmou que eles realmente almejam muito cursar um técnico e destacaram que os mais desejados são: Enfermagem, Sistema Operacional de Rede, Contabilidade, Informática e Agronomia. Outro aspecto levantado pelo grupo foi que muitos estudantes querem melhorar de vida e possuem perspectivas, mas que às vezes eles demonstram estarem perdidos, sem saber exatamente o que querem. Entre uma colocação e outra, a educadora *Mariposa* revelou que a EJA para esses estudantes “*representa uma possibilidade de melhorarem de vida, uma oportunidade de abrir outras portas. Tanto que eles estão aqui buscando isso. Nisso é que nós temos que fundamentar o nosso trabalho e fazer a parte da gente!*”(EDUCADORA MARIPOSA/EB).

Já os educadores da Escola do Centro contaram que os estudantes da EJA da sua escola almejam prestar um concurso público ou fazer uma graduação e disseram que os cursos mais aspirados são: Psicologia, Medicina Veterinária, Ciências Contábeis, Direito, e algumas licenciaturas como Geografia, Filosofia e Pedagogia. Os docentes desta escola salientaram também que a maior parte dos estudantes da EJA tem um objetivo a alcançar e, por isso, é muito focada. Inclusive usaram como exemplo a fala de um estudante da totalidade 8, o qual afirmou: “*Eu quero focar agora, porque se eu não fizer isso, em algum momento eu vou ter que fazer. Então que seja agora, para ter uma vida melhor*” (estudante da totalidade 7/EC).

Diante dessas colocações, compreendemos que os educadores da Escola do Bairro percebem claramente o papel dessa modalidade como reparadora dos direitos que têm sido negados aos estudantes não só pela sociedade, mas pela própria escola, que, muitas vezes, também o oprime e o impossibilita de buscar *ser mais* em todos os aspectos do humano. Diferentemente desses docentes, os da Escola do Centro embora entendam a importância da EJA para o resgate dignidade

dos jovens, atribuem mais esse resgate à consciência dos próprios jovens, vista aqui como “amadurecimento”, em relação à necessidade de ter um “foco”, um “objetivo” que precisa ser conquistando, ou seja, tudo depende deles. No entanto, os jovens que migraram para essa modalidade precisam ser vistos como sujeitos de direito. Para Arroyo, quando assumida essa dimensão, “[...] conseqüentemente, teremos que assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com os coletivos sociais”.

Os estudantes que apontaram a(o) razão/motivo 3) **Terminar o Ensino Médio mais rápido** usaram dois argumentos para justificá-la: 1) engravidaram cedo e precisaram se afastar para cuidar da criança (EB) e/ou 2) querem se livrar da escola o quanto antes, pois não gostam de estudar (EC). Ao escutarem as respostas, os educadores das duas escolas afirmaram que, além dessas citadas pelos jovens, eles se afastam muito também por questões próprias da realidade de cada um: casamento, separação, gravidez precoce, entre outras, bem como que os problemas sociais exigem, muitas vezes, o afastamento do jovem para trabalhar e conseguir sobreviver. Na Escola do Centro, os educadores apontaram ainda a falta de vontade de estudar dos educandos, os quais só estão ali porque são obrigados. Conforme revela a educadora Ju:

Na EJA eles não têm obrigação de estar. O obrigado a estar com a gente é o do regular. Ele é obrigado pela família, pelo Programa Bolsa Família. São várias questões que o obrigam a vir. E o foco de revolta dele é o não fazer. Tem alguns que não fazem nada, simplesmente não existem ali. Eles dizem: “- Eu estou aqui, mas tu não podes me obrigar a fazer. Eu estou fazendo o favor para vocês de estar aqui!” A lei o obriga a estar aqui, a mãe o obriga a estar aqui, o Conselho Tutelar o obriga a estar aqui! (EDUCADORA JU/EC).

Esses argumentos dos educadores, socializados durante os encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, provocaram em nós um questionamento: se a escola percebe que muitos jovens afastam-se dela em razão de que a vida os oprime e ou a própria escola os oprime e silencia, por que esta continua a serviço de uma educação desumanizante ou sem sentido para os jovens? Por que a escola não prioriza a educação a partir da realidade concreta de cada estudante, valorizando seus *saberes de experiência*³⁶? Afinal, jovens também têm

³⁶ Para Freire (2011a, p. 31) é preciso “respeitar os saberes com que os educandos chegam à escola”, assim como é importante discutir com eles a razão de ser desses saberes.

saberes e também têm experiências anteriores e exteriores à escola! Daí a importância de falar *aos* e *com* os educandos, ou seja, priorizar o diálogo. Mas este “não apenas em torno dos conteúdos a ser ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente da classe” (FREIRE, 2013, p. 86). Do contrário, não é diálogo e, sim, monólogo, o que provoca, muitas vezes, experiências mal sucedidas na escola.

Nesse viés, adentramos, então, na discussão da(o) terceira(o) razão/motivo da juvenilização na EJA, as 3) **Experiências mal sucedidas no Ensino Médio regular**. Iniciamos apresentando aos educadores da Escola do Bairro algumas colocações feitas pelos estudantes sobre isso. Começamos com o relato de um estudante da totalidade 7 (sete) que disse: “*na outra escola que eu estudava, a vice-diretora disse que eu não tinha mais idade para estudar de dia. Rodei muito, não aprendia nada, estava atrasado e também eu era muito mais velho que meus colegas. Então vim para a EJA [...]*”. Logo em seguida, apresentamos a fala de outro jovem, agora da totalidade 8 (oito), o qual acrescentou: “[...] *eu rodei na 1ª série duas vezes e, depois disso, ninguém mais me quis na escola, eu só atrapalhava, não aprendia nada, daí eu vim aqui para a EJA*”. Assim que terminamos de mostrar as referidas falas, a educadora Kaká, demonstrando preocupação, enunciou: “*O fracasso na escola regular é um dos fatores principais!*”.

Diante dessa colocação da educadora, apoiada pelos demais presentes no encontro, verificamos que o grupo atribui a juvenilização, em especial, ao “fracasso escolar”. Mas, conforme Charlot (2000, p. 16), o fracasso escolar não existe, ou melhor, não existe um objeto a que possamos denominar de fracasso escolar; “o que existem são alunos em situação de fracasso, histórias escolares que terminam mal”. Desse modo, o autor alerta para o cuidado que se deve ter para não usar essa expressão como um nome genérico que apenas designa comodamente um conjunto de fenômenos. Estamos, sim, falando de gente, de pessoas que encontraram na escola regular dificuldades em certas situações e que acabaram construindo, muitas vezes “uma imagem desvalorizada de si” (Ibidem, 2000, p. 18).

Observamos isso nas falas dos estudantes que, além de revelarem que a escola em que estudavam no regular os excluiu, assim como aconteceu/acontece com tantos outros jovens em inúmeras outras escolas, eles também se autoexcluíram; acreditando no discurso dominador do sistema que lhes

transferiu/transfere a culpa pelo seu insucesso escolar e encontrando uma série de justificativas para o fato de terem sido convidados a se retirar do Ensino Médio regular. Na continuidade do diálogo, refletindo sobre essa questão, a educadora *Kaká* ressaltou: *“ele pode até se autoexcluir, mas ele é excluído também só por não estar na idade certa ali”* (educadora *Kaká/EB*). Na sequência do encontro, *Júlia*, concordando com o que sua colega declarou, salientou: *“eu me lembro de escutar nos conselhos de classe da manhã, sobre um aluno mais problemático, alguém questionar por que ele ainda não estava no noturno”* (EDUCADORA *JÚLIA/EB*). Nesse momento, *Brígida* reforçou: *Gente, esta semana mesmo eu escutei duas vezes isso!* Então, *Mariposa* enunciou: *Mas isso faz anos, gurias. Eu já ouvi e vi isso inúmeras vezes.*

Nesse instante, o educador *Kareca*, o qual começou a participar somente nos dois últimos encontros, manifestou sua indignação em relação às colocações feitas pelas docentes, pronunciando: *“Excluídos!? Eu não concordo com esse termos excluídos! Para começar eu não concordo que eles sejam excluídos. Um grande número deles achou sim uma maneira de se excluir”* (EDUCADOR *KARECA/EB*).

Dando sequência ao diálogo, *Preta* perguntou ao colega: *“mas tu não achas que o aluno que tem 20 (vinte) anos e está no 3º ano repetindo ele acaba sendo excluído devido à idade?”* (EDUCADORA *PRETA/EB*). Ele respondeu que não, que, no regular, o estudante com 20 anos está dentro da idade normal. Vários começaram a expor sua opinião, a fim de convencê-lo de que realmente o estudante nessa idade era excluído. Então, *Júlia* enfatizou: *“Digamos que ele tenha 16 na 7ª série. Ele não está deslocado? Ele é um excluído! Ele é visto como o mais velho, o repetente, o “burro”, o que vai fazer pela terceira vez a série!”* (EDUCADORA *JÚLIA/EB*). Todos ficaram ainda mais agitados com a colocação da educadora. Então, *Kareca* insistiu:

Não concordo! Eu vou pegar o exemplo de um aluno nosso, que está de noite, que foi meu aluno de manhã. A gente sabe que ele trabalhava de tarde, acho que numa padaria, e de manhã vinha para escola e só incomodava! Ninguém o tirou. Ninguém correu e mandou-o embora! Ele foi porque não aguentava mais estar ali! EDUCADOR *KARECA/EB*).

Nem bem o educador terminou de fazer a defesa de sua compreensão, a docente *Pensadora* complementou: *“Então, alguma coisa realmente o incomodava!”*

(EDUCADORA PENSADORA/EB). O silêncio se fez presente outra vez. Até que a educadora *Gisele* salientou:

o aluno se autoexclui primeiro porque ele não gosta de estudar. O perfil dos alunos atuais é diferente do nosso da nossa época. Numa turma de 30 alunos, tu tiras 3 ou 4 que estão ali com o objetivo de estudar. O resto só quer o diploma para sair numa vez, porque a professora “enche o saco”, ou porque o pai obriga, a mãe obriga... Tanto é que o EJA está sendo o depósito de alunos do regular que não deram certo (EDUCADORA GISELE/EB).

Percebemos durante esses diálogos muitas contradições, mas também possibilidades. Contradições porque, embora alguns docentes tenham deixado clara a ideia de que os estudantes se autoexcluem da escola de Ensino Médio puramente em razão de que fizeram essa opção e/ou não querem saber de estudar, esses mesmos docentes também afirmam que “o estudante não aguentava mais estar ali”. Ou seja, aquele espaço não tinha mais sentido para o jovem. Além disso, a colocação feita pela educadora *Gisele* – de que “*a EJA está sendo um depósito de alunos do regular que não deram certo*” – reafirma que esse jovem está sendo “convidado” a migrar para a referida modalidade. Nesse sentido, questionamo-nos: o que significa “não deram certo”? Qual o papel do educador nisso? Possibilidades, visto que, diante dessas inquietações, e de tantas outras que devem ter permanecido silenciadas, os gestos e olhares dos educadores demonstraram que estes estavam repensando mais profundamente sobre o que havíamos problematizado.

Na Escola do Centro, dialogamos sobre a fala: “*Eu já rodei 3 anos, então agora cansei e resolvi vir aqui para a EJA*” (estudante da totalidade 7). Tão logo viram esse relato, os educadores concordaram com ele e acrescentaram que os jovens, até o ano passado, ficavam desestimulados com as inúmeras reprovações, pois “*um aluno reprovava, vamos supor, na matemática... e aí repetia tudo, às vezes rodava só por 0,2 décimos. Quantas vezes a gente presenciou isso! E agora (com o politécnico) isso dificilmente acontece*” (EDUCADORA JACQUE/EC), então, hoje, se ele reprova é na área de conhecimento. Após essas reflexões apresentamos mais uma fala, agora de uma estudante da totalidade 7, a qual desabafou: “*eu tenho muita dificuldade e só reprovava. Então, parei no regular porque a minha turma era muito grande e era uma baderna. Eu desisti de estudar por isso. Eu não entendia com o barulho*”. No que diz respeito a esta colocação, os docentes reafirmaram que

nas salas de aula da escola regular têm muito barulho, devido à imaturidade dos estudantes que não querem saber de estudar e de prestar a atenção nas aulas, só querem brincar.

Diante das colocações feitas pelos docentes das duas escolas participantes, percebemos o quanto, para alguns, ainda é difícil e complicado reconhecer que existem práticas desmotivadoras e excludentes. Mas ao mesmo tempo percebemos que muitos ali não só compreendem como desafiaram seus colegas a refletir mais sobre o que faz com que esses jovens percam o interesse pela escola. A tarefa docente não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Ela implica a seriedade com que se ensinam essas e outras disciplinas e exige o compromisso e o engajamento em favor da superação das injustiças sociais (FREIRE, 2013, p. 141), as quais às vezes também acontecem no próprio espaço educativo.

Após essas reflexões intensas, passamos a discutir sobre a(o) quarta(o) razão/motivo apresentada(o) pelos jovens, 4) **O fato de a EJA priorizar o ensino de conteúdos mais significativos**. Essa(e) razão/motivo perpassa outras(os) destacadas(os), como querer “terminar mais rápido o Ensino Médio” e ter “experiências mal sucedidas no Ensino Médio regular”, as quais seriam consequências diretas do ensino não ser significativo segundo os estudantes. Diante dessa compreensão, questionamos os educadores sobre a que eles atribuíam esse “ensino” mais significativo na EJA. Tanto na Escola do Bairro, quanto na Escola do Centro os educadores conferiram o ensino significativo ao fato dos jovens possuírem “maturidade” e/ou um objetivo claro do que eles querem, ao buscar concluir os estudos. A educadora *Jacque* destacou: “*isso é a questão da maturidade. Aqui na EJA ele (estudante) já sabe o que quer. Ele não vai ficar brincando!*” (EDUCADORA JACQUE/EC). Nesse momento a docente *Maria* complementou a fala da colega, argumentando:

Eu acho que para começar o aluno, quando vai para a EJA, tem como primeiro objetivo terminar mais rápido. Então é muito mais fácil a aprendizagem e o ensino ser significativo quando ele tem um objetivo, que ele não tem no regular. Ele só vem porque ele tem que vir, começa por aí. Então ele já tem um objetivo do porquê dele estar ali e isso facilita para nós (EDUCADORA MARIA/EC).

Compartilhou desse mesmo entendimento a docente *Flor de Liz* a qual disse que o jovem se afasta da escola e retorna “*quando tem aquela necessidade, aquele objetivo de se formar e ou de trabalhar*” (EDUCADORA FLOR DE LIZ/EB). A educadora *Gisele*, então, buscando argumentar sobre a falta de objetivo dos jovens do Ensino Médio regular, relatou que esses dias, em uma de suas turmas, alguns estudantes “*começaram a passar um celular de mão em mão*” e isso a deixou irritada, pois todos tinham muitos exercícios para fazer e ela estava ali para tirar as dúvidas, no entanto sentia que não “*não era necessária ali*”. Ela então disse aos estudantes:

[...] gente, o mercado coloca todos os dias uma propaganda de que precisa de empacotador e de caixa. Se o objetivo de vocês é trabalhar no mercado, vocês não precisam ficar aqui. Vão aí fazer um cursinho no SENAC de empacotador. Pronto! [...] Agora, eu acredito que o pai e a mãe de vocês colocaram vocês aqui para que vocês sejam alguém amanhã [...] (EDUCADORA GISELE/EB).

Percebemos nessas falas e nas demais que surgiram ao longo do diálogo com os educadores das duas escolas participantes da pesquisa que muitos deles, ao tentarem analisar o porquê dos jovens buscarem na EJA conteúdos mais significativos, outorgam essa busca apenas à imaturidade e à falta de objetivos dos próprios jovens em relação à escola, à vida e ao futuro. Afirmamos isso não só pelas palavras pronunciadas anteriormente, mas por todo o contexto das reflexões, uma vez que, durante esse encontro, nenhum educador trouxe à discussão o ensino de conteúdos e a aprendizagem significativa, porém, salientamos que isso aconteceu fortemente em outros momentos e as falas foram costuradas a este texto na temática de análise e compreensão 2) Conteúdos e/ou aprendizagem significativa. Mas será que faltam objetivos aos jovens, ou a escola já não está mais fazendo sentido para eles por estar desvinculada de sua realidade concreta?

Observamos no relato feito por *Gisele* – de que ela sentia que não “*não era necessária ali*” – e de vários educadores presentes nos encontros investigativo-formativos que este é um sentimento recorrente hoje entre muitos docentes, os quais têm consciência de que os estudantes, o contexto e o mundo já não são mais os mesmos de alguns anos atrás, mas que ainda não perceberam a urgência de se repensar o seu *quefazer* docente, ou não sabem por onde começar, até porque, muitas vezes, não têm o suporte necessário por parte da escola ou do governo. Se

afirmamos que os estudantes já não são mais os mesmos, que o mundo já não é mais o mesmo, como podemos insistir em fazer do mesmo modo? Cortella (2014, p. 09) ressalta a emergência de múltiplos paradigmas para a educação, enfatizando que precisamos rever, olhar de outro jeito e mudar a forma como fazemos e pensamos as coisas, inclusive, a maneira como refletimos sobre a nossa própria prática dentro da educação.

Outro aspecto que nos chamou atenção nas colocações feitas pelas docentes é que muitos ainda veem o jovem como alguém que está em período neutro da vida, em que não é nem criança, nem adulto, e que, obrigatoriamente, se quiser alcançar algo no futuro, necessita ter objetivos claros e bem definidos; ou, no mínimo, querer encontrar esses objetivos. Sendo assim, podemos dizer que a escola e os educadores, em sua maioria, tendem a compreender a ideia de juventude de maneira equivocada, como sendo um período de transição para a idade adulta, negando o momento presente do jovem, seus anseios imediatos, seus sonhos, expectativas e necessidades. Mais especificamente, o Ensino Médio ignora o universo em que os estudantes estão inseridos e as heterogeneidades, como se todos estivessem em um momento de caminhada rumo ao futuro.

Dayrell (2003) explica que

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta (DAYRELL, 2003, p. 03).

Encontramos, nas salas de aula, jovens que não encontram sentido na escola regular, visto que esta continua trabalhando em nome do “vir a ser do aluno” (DAYRELL, 2007, p. 92). Sendo assim, vale reafirmarmos aqui que são esses jovens que procuram a EJA como espaço de reconhecimento de suas características singulares. Arroyo (2005, p. 23) enfatizou que é urgente construir um novo olhar sobre esses sujeitos, capaz de reconhecê-los em tempos e percursos de jovens. “Percursos sociais onde se revelam os limites de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação” (Ibidem, 2005, p.

23). Talvez dessa forma, a escola regular passe a ter um novo sentido para os jovens, partindo de conteúdos que realmente possam ser significativos para a aprendizagem e o *ser mais* de cada um deles, valorizando as diversidades e o contexto sócio-histórico-cultural dos estudantes.

Entrelaçada a isso, surge a(o) última(o) razão/motivo da juvenilização na EJA levantada(o) pelos estudantes e reafirmada(o) pelos educadores é: 5) **Buscar uma educação mais humana**. Conforme verificamos no quadro 05 sobre esta temática, os jovens expressaram a necessidade de *"uma educação mais humana, com professores que tratem os alunos com mais seriedade (aqui entendida como respeito) que lá na escola regular. Que respeitem a opinião de todos, porque a opinião dos alunos também vale!"* (estudante da totalidade 8/EB). A partir dessa provocação os docentes passaram a *dizer a sua palavra* abertamente sobre isso.

Na Escola do Bairro, a educadora *Mariposa* iniciou pronunciando que, na EJA, *"eles se sentem mais em casa, têm mais aconchego, mais espaço [...] e no Ensino Médio regular as pessoas estão mais presas a dar conteúdo, conteúdo..."* (EDUCADORA MARIPOSA/EB). Na sequência da fala, *Kaká*, referindo ao comentário feito pelo estudante da totalidade 8 (oito), enfatizou: *Olhem só, eles falam "lá no Ensino Médio regular. Como isso é distante para eles!"* (EDUCADORA KAKÁ/EB). Após essa afirmação, todos começaram a conversar ao mesmo tempo e, de repente a educadora *Preta* asseverou: *"eu acho que essa humanização deveria acontecer no médio regular. Talvez, assim, a evasão diminuísse também, se os professores priorizassem mais a afetividade"* (EDUCADORA PRETA/EB).

De fato! Acreditamos que esse é um dos movimentos mais importantes e fundamentais que desafia os educadores no cotidiano da escola, pois esta, muito mais do que trabalhar com razão e o ensino de conteúdos, precisa valorizar as emoções, os sentimentos, a vida, as perspectivas e sonhos de cada um. Sobre isso, Freire (2011a, p. 142) enuncia que, "como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista". Diante da provocação feita por *Preta*, assim como dos gestos inquietos de muitos dos docentes presentes naquela noite dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, entendemos que todos ali, de alguma forma, concordaram que o Ensino Médio, em especial o regular, precisava de novas práticas (pedagógicas, epistemológicas e humanizadoras), mais amorosas, mais críticas,

mais vivas, enfim, mais humanas; tanto que o grupo de educadores levantou a hipótese de ampliar essas discussões para os espaços de formação do ensino regular da escola.

Nesta perspectiva de educação humanizadora, os jovens da Escola do Centro disseram que na EJA *"Os professores são muito mais parceiros. Respeitam e gostam dos alunos. Fazem parte da vida da gente"* (estudante da totalidade 8/EC) e, além disso, nessa modalidade, *"não tem aquela cobrança e aquela pressão que tem no ensino regular, de dizer que isso vale nota, que a gente pode reprovar"* (estudante da totalidade 7/EC). De posse das percepções dos jovens, vários docentes disseram ao mesmo tempo: *"Isso é verdade"*. Então a educadora *Jacque* salientou: *"amizade a gente tem com a turma. A gente até quer se mostrar receptivo, mas, muitas vezes, não dá para fazer aquela parada e perguntar: para eles – Oi, tu estás bem? Porque daí já vira bagunça (EDUCADORA JACQUE/EC).*

Diante dessa colocação, todos começaram a falar ao mesmo tempo, concordando com o que *Jacque* havia pronunciado. Até que a docente *Questionadora* disse que essa educação mais humana, referida pelos estudantes, diz respeito ao: *"tratamento de igual para igual"* (EDUCADORA QUESTIONADORA/EC) que é priorizado na EJA. Muitas discussões emergiram após essa fala, e o grupo foi apontando a sua dificuldade de desenvolver atividades menos "conteudistas" com os estudantes do Ensino Médio regular, visto que estes, para eles, são imaturos e não sabem a hora de parar e salientaram que essa dificuldade não existe na EJA. Nesse interim, a educadora *Tita* revelou:

com a EJA eu consigo ultrapassar até com aqueles [...] que já foram meus alunos no regular e eu não tinha afinidade, eu consigo ultrapassar numa boa. [...] no médio é aquela coisa que, por mais que eu me aproxime deles, por mais que eu tente fazer essa ligação me parece que aquela barreira é intransponível, eu vou até um ponto e não consigo com todos. É incrível! (EDUCADORA TITA/EC).

A declaração de *Tita*, embora tenha demonstrado a sua dificuldade de ter uma relação mais afetuosa e mais aberta ao diálogo com os estudantes do ensino regular, também, e acima de tudo, evidenciou a sua tomada de consciência em relação às barreiras que precisa romper em sua práxis educativa. Do mesmo modo que ela, outros educadores expuseram a mesma percepção e a necessidade de buscar práxis mais humanas nas salas de aula do Ensino Médio regular. Segundo

Henz (2007, p. 161), “tomando consciência das circunstâncias que desumanizam e coisificam, analisando os obstáculos e limites, homens e mulheres começam por situar-se como sujeitos, descobrindo que [...] podem dar novos rumos às trajetórias” e, portanto, buscar novas posturas críticas e coerentemente justas, capazes de contribuir para o *ser mais* de todos.

Diante do exposto nesta temática de análise e compreensão, entendemos que o processo de juvenilização na EJA está diretamente ligado às práticas excludentes tanto da sociedade, quanto da própria escola. São jovens que trouxeram/trazem consigo marcas de uma contexto-sócio-histórico-cultural opressor que o inferioriza, e que o culpa pela sua própria condição de oprimido e fracassado, bem como de uma escola que também o inferiorizou/inferioriza e o fez/faz vivenciar experiências de insucesso e exclusão. Pessoas que tiveram/têm suas vozes silenciadas no Ensino Médio regular, mas que dependem dele para conquistar a tão almejada certificação e, ainda, que buscam nas salas de aula da EJA uma educação mais significativa pautada em práticas humanizadoras.

Sendo assim, dialogamos com os educadores dessa modalidade com vistas a compreender os desafios que se impõem a EJA, a fim de que esta se constitua como um espaço de possibilidade em prol do *ser mais* desses sujeitos.

CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES: UM DESAFIO AMOROSO E ESPERANÇOSO EM BUSCA DO *SER MAIS* DE EDUCADORES E ESTUDANTES DA EJA



*Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue*

*Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta [...]*

*De muito gorda a porca já não anda
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, pai, abrir a porta
Essa palavra presa na garganta
Esse pileque homérico no mundo
De que adianta ter boa vontade
Mesmo calado o peito, resta a cuca
Dos bêbados do centro da cidade*

*Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato consumado
Quero inventar o meu próprio pecado
Quero morrer do meu próprio veneno [...]*
(Cálice – Gilberto Gil e Chico Buarque de Holanda).

Escolhemos iniciar este capítulo com a música “Cálice”, composta em 1973, por ser ela uma canção panfletária que muito bem representa, através de versos imbuídos de metáforas, a súplica pela liberdade e o desejo de ver distante a repressão e o quadro social de subjugação desumana da população reprimida e silenciada. A ambiguidade da palavra “cálice”, em relação ao verbo imperativo “cale-se”, remete ao período de censura e demonstra, através do verso “afasta de mim este cálice”, o pedido por mudança e a busca pela libertação, pedido esse que muito tem a ver com o que nos propusemos a dissertar neste capítulo sobre a formação permanente de educadores. A melodia provoca à reflexão de que a vida não é “um fato consumado” e, por isso, pode ser modificada a qualquer momento, desde que nos encorajemos a dar o primeiro passo, pois “mudar implica dizer que fazê-lo é possível” (FREIRE, 2014a, p. 61).

A ideia dos compositores foi justamente a de enfatizar a presença de um sistema ditatorial, inoperante e ineficiente, o qual precisava ser superado, abrindo a

“porta” para um novo tempo, não impositivo, em que fosse possível libertar “a palavra presa na garganta” e mudar o rumo da história. Afinal, mesmo sem liberdade, o homem não perde a capacidade de pensar, fator que pode ajudá-lo a tomar consciência de sua situação, recriando suas próprias regras e libertando-se das impostas pela sociedade vigente. Relacionando a mensagem que a música propunha aos desafios que se impõem hoje à escola e, mais precisamente, à formação permanente de educadores, percebemos o quanto, após 30 (trinta) anos de “liberdade” pós-ditadura militar, ainda temos que lutar por uma educação mais democrática e menos silenciadora.

Como vimos no decorrer desta dissertação, a educação e os educadores, principalmente do Ensino Médio regular, continuam, muitas vezes, a serviço de um sistema excludente que se apresenta impregnado de metodologias tradicionais falhas e ultrapassadas; preocupando-se apenas com a transmissão de uma “avalanche” de conteúdos descontextualizados da realidade, ao invés de priorizar uma “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2011a, p. 44). Do mesmo modo, observamos que muitos desses educadores, assim como silenciam os estudantes, são também “calados” por um sistema que não os valoriza e não proporciona espaços de auto(trans)formação realmente significativos, que os mobilizem a pensar alternativas para a melhoria da qualidade da educação e para a de sua condição de oprimido.

No entanto, as novas exigências impostas pelas rápidas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais exigem das escolas e desses docentes novas posturas, já que o modelo de educação tradicional e fragmentada, centrado na mera transmissão de conhecimentos, e a ideia de professor como detentor do saber já não servem para uma sociedade complexa e carente de conhecimentos mais significativos e atraentes. Além disso, em tempos de expansão da oferta de Educação Básica e de esforços para a inclusão social, a escola é desafiada a oferecer uma educação capaz de resgatar a dignidade e autonomia dos estudantes, porém esta possui espaços de formação docente frágeis e pouco reflexivos, os quais ainda servem para reforçar à manutenção do *status quo* vigente.

Nesse sentido, muito discutimos, tanto na academia quanto na escola de Educação Básica, sobre a formação de educadores como possibilidade de busca da inovação necessária para a educação, e como espaço coletivo de diálogo “*que nos ajude a compreender o nosso aluno e a nossa realidade para melhorar a qualidade*

do ensino” (EDUCADORA KAKÁ/EB). A formação centrada “nos problemas práticos responde às necessidades da escola que passa a ser foco do processo ‘ação-reflexão-ação’ como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2011, p. 54). Contudo, mesmo em um momento de amplos questionamentos sobre o tema, pouco temos avançado efetivamente na prática da formação de educadores baseada na autonomia e na democracia. Mas por que isso acontece?

O fato é que a formação docente, no decorrer da história do Brasil, sempre careceu de políticas públicas adequadas que visassem à melhoria da qualidade da educação. O que predominou foi um modelo individual de formação continuada em que cada educador precisava buscar para si a vida formativa, ou seja, aplicava-se esse tipo de formação a ideia de “formar-se onde puder e como puder” (IMBERNÓN, 2010, p. 16). Isso somente ratificou a baixa qualidade das iniciativas, visto que a formação não era entendida como aperfeiçoamento profissional, mas como uma compensação à formação inicial em muitos casos precária, visão que, de certa forma, permanece na atualidade.

Além disso, o movimento tecnicista, lançado durante a ditadura militar e reafirmado com a Lei 5692/71, trouxe efeitos graves para a formação de educadores e, conseqüentemente, para a educação do país. Segundo Vianna (2004, p. 38), nesse modelo, “o saber identifica-se como poder e os seres humanos precisam ser conduzidos como máquinas para que produzam sempre mais e melhor, trazendo mais lucro para os donos das organizações”. Dessa forma, reforçaram-se as estruturas injustas, imobilizando ainda mais as classes de trabalhadores, mantendo-os dominados. Nessa perspectiva de formação, os educadores eram (e ainda são!) são meros “tarefeiros”, sem voz e vez, a serviço da sociedade industrial, capitalista, tecnológica e elitista.

O interessante é que, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, começou-se a considerar os direitos coletivos e sociais nela garantidos, muitos deles construídos e defendidos por movimentos de lutas sociais pró-democracia, com forte participação de associações e sindicatos de educadores. E esses direitos foram fortalecidos a partir da nova LDB que também passou a reconhecê-los, abrindo possibilidades para uma mudança importante na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, assim como para a formação dos profissionais da área. Contudo, a maioria das escolas, mesmo após a publicação da referida Lei, pouco ou quase

nada fez em vistas a melhoria de suas práticas educativas ou de reformulação de seus Projetos Político pedagógicos, a fim de concretamente incluir esses direitos.

Outro fator relevante apresentado na LDB, considerado ainda hoje uma novidade por não ter sido efetivamente concretizado, é que esta trouxe como fundamentos metodológicos para a formação de educadores a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da formação e das experiências anteriores (BRASIL, 2001, p. 14) dos estudantes, abrindo portas para a valorização dos *saberes de experiência feito*. Esses fundamentos apontam para uma formação que valoriza a educação para o *ser mais* dos educandos, uma vez que parte dos saberes que eles já têm, possibilitando a relação teoria e prática, através de experiências significativas. Entretanto, conforme discutimos no decorrer deste estudo, muitas escolas continuaram a desconsiderar os *saberes de experiência* dos estudantes, trabalhando conteúdos descontextualizados da realidade deles.

Conforme Freire (2013, p. 110), “o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa, ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de *quefazer*, de práxis, quer dizer, de prática – de teoria”. Então, a auto(trans)formação, tanto do educador quanto do estudante, só será significativa no momento em que estiver diretamente relacionada à realidade concreta de cada um desses sujeitos envolvidos, bem como as suas necessidades e interesses, proporcionando a consciência de sua realidade cognoscente e, a conscientização de todos para que o processo de ação-reflexão-ação aconteça. No caso do estudante, para que ele possa mudar a sua situação de oprimido e se emancipar, alcançando uma vida mais digna e justa; no caso do educador, para que ele se perceba como também dominado e silenciado pelo sistema, e mude suas práticas educativas, transformando-as em práxis educativas sérias, justas, humanas e humanizadoras. Vale lembrarmos aqui que foram/são poucas as iniciativas de incentivo, a fim de garantir o cumprimento desta Lei; por isso, muitas vezes, os educadores não possuem uma auto(trans)formação minimamente adequada que os convide a refletir sobre a importância dessas conquistas para emancipação de todos.

A LDB dedica também um capítulo específico à formação de educadores, salientando a necessidade de uma auto(trans)formação que atenda aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades e às características de cada fase de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1996, p. 13); inovação relevante, uma vez que, até então, não se valorizava esse modelo de formação mais específico. Entretanto, mesmo

destacando a importância desta para os docentes que estão atuando nas escolas de Educação Básica, não garante as condições necessárias para que ela contemple as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino. Exemplo disso são as formações docentes unificadas nas escolas, oferecidas a todos os educadores, independente da etapa da Educação Básica em que atua.

Diante dessas colocações podemos afirmar que, mesmo com as inovações relevantes trazidas pela LDB, esta não foi acompanhada de incentivo necessário que possibilitasse uma formação permanente de educadores capaz de propiciar a reflexão coletiva desses profissionais, a fim de que eles trabalhassem/trabalhem em busca de novas formas de ensinar-aprender em espaços de formação participativa e reflexiva. Ao contrário, ainda é muito presente, mesmo quase 20 (vinte) anos após a promulgação dessa Lei, a ideia de formação docente que traga *“uma luz para melhorar o trabalho e o interesse dos alunos na participação das aulas e atividades”* (EDUCADOR KARECA/EB). Ou seja, permanece a ideia de que o formador levará as soluções para o “problema do desinteresse” dos estudantes ou *“contribuições metodológicas”* (EDUCADORA MARIA/EC) que ajudem a chamar a atenção deles. Nesse contexto, as formações continuam “obsoletas e sem sentido, preocupando-se mais com [...] com a manutenção de velhas verdades [...] do que com definições claras da função do educador e da escola, bem como do conceito de conhecimento” (IMBERNÓN, 2010, p. 23).

Outro fator determinante para a manutenção desse modelo de formação é que as escolas públicas dificilmente recebem recursos para investir em uma formação realmente significativa e, quando recebem, estes são insuficientes. Isso faz com que as equipes diretivas, muitas vezes, terminem por contratar instituições desprovidas de preparo adequado para realizarem essa formação, visando apenas cumprir as exigências impostas pela mantenedora e/ou possibilitar que os educadores adquiram certificados importantes para a vida funcional deles. Assim, a formação acaba sendo elaborada por pessoas que não conhecem a realidade da escola, dos educadores e dos estudantes, muito menos as suas situações-limites e necessidades. Além disso, o fato desses profissionais não participarem da escolha e definição de políticas de formação docente e/ou da formulação do projeto construído pela instituição externa faz com que eles percam o interesse de participar e se envolver na atividade formativa.

Desse modo, os contextos de formação de educadores são normalmente momentos de transmissão de conhecimentos teóricos pré-definidos por técnicos e especialistas. Esse modelo de formação padronizado desconsidera as reais necessidades e as especificidades de cada grupo de educadores, bem como do coletivo de suas escolas, “voltando-se à melhoria da cultura do docente, mas não à mudança e à inovação” (IMBERNÓN, 2009, p. 33). Nessa dimensão o educador não se coloca como um sujeito *no* e *com* o mundo, inserido em um contexto sócio-histórico-cultural, mas assume apenas uma postura de passividade perante a sua condição de oprimido e diante das relações com os estudantes e a comunidade, o que o impede de interferir na realidade que o cerca, dificultando também que ele se reconheça e assuma como alguém em processos de auto(trans)formação permanente.

Dialogando com os docentes participantes desta pesquisa sobre as situações-limite que se impõem à escola e a EJA, ambos colocaram que o modelo de formação que ainda se encontra hoje não possibilita problematizar essas questões. Salientaram que gostariam de uma formação em que “*não viesse aquilo pronto*” (EDUCADORA TITA/EC), como uma “*imposição do sistema*” (EDUCADORA KAKÁ/EB), mas que “*acrescentasse algo realmente proveitoso ao trabalho*” (EDUCADORA PÉTALA/EB) no sentido de partir da realidade concreta de cada etapa e modalidade de ensino. Nesse sentido, o desafio premente que se coloca é investir processos auto(trans)formativos permanentes, com espaços para o diálogo e a reflexão crítica. Isso para que cada educador possa efetivamente *dizer a sua palavra*, manifestando-se como sujeito da práxis capaz de trabalhar em prol do *ser mais* dos estudantes e do dele próprio.

Desse modo,

Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação (FREIRE E SHOR, 1986, p. 58).

Como seres conscientes da realidade que nos condiciona, assumimo-nos também como sujeitos capazes de agir sobre essa realidade e de, então, transformá-la. Daí a importância de buscarmos uma auto(trans)formação que passe “da ideia dos

outros para a ideia de nós”; ou seja, precisamos favorecer momentos democráticos em que todos possam *“discutir sobre as próprias práticas educativas que auxiliam o trabalho pedagógico desenvolvido”* (EDUCADORA BRÍGIDA/EB), em busca de um espaço que priorize a identidade da escola e dos sujeitos que fazem parte dela. E isso inclui lutar por uma auto(trans)formação específica que respeite as características e as necessidades de cada etapa e modalidade de ensino. A crítica mais forte apontada pelos docentes durante os encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos está relacionada à falta de incentivo para uma auto(trans)formação voltada para a EJA, visto que os desafios que se impõem a essa modalidade são muito diferentes dos do Ensino Médio regular, embora tenham sido provocados, muitas vezes, por ele.

No entanto, essa ausência de incentivo não deveria acontecer, visto que já no Parecer 11/2000, documento que orienta essa modalidade, enfatiza-se que “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). Mas pouco ou quase nada se investe em processos de auto(trans)formação para a EJA. Recentemente o PNE definiu como uma das metas a de garantir aos profissionais da educação formação continuada na sua área de atuação, considerando as necessidades de cada sistema, no entanto, não colocou dentre as estratégias nada que contemple diretamente os educadores dessa modalidade. Do mesmo modo, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio desenvolve formação para docentes dessa etapa da educação, mas também de maneira genérica, e muitas vezes na perspectiva de que algum especialista venha de fora para “palestrar” aos educadores sobre temáticas específicas.

Sendo assim, o que temos são políticas ainda paliativas e assistencialistas que não oferecem aos educadores a formação necessária para melhor considerar a complexidade da EJA. Isso se torna um grande desafio para os docentes que precisam encontrar formas de *“trabalhar práticas diferenciadas que possibilitem a integração desse sujeito à escola e a sociedade”* (EDUCADORA TAMIS/EC). Entretanto, na maioria das vezes, sem o apoio necessário, passam a apenas reproduzir a mesma educação bancária e excludente que se oferece no Ensino Médio regular, silenciando mais uma vez esse estudante que já vem sendo vítima de experiências mal sucedidas.

Diante disso, as equipes gestoras das escolas têm o desafio maior de propiciar espaços de auto(trans)formação permanente “*mais humanizadora aos docentes*” (EDUCADOR ZEZEU/EC), capazes de mobilizá-los à reflexão sobre seu próprio *quefazer*, pois “[...] se os homens são seres de *quefazer* é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo.” (FREIRE, 2011b, p. 167). Então, como sujeito de *quefazer*, os educadores precisam buscar a superação de um saber-fazer, ascendendo para a uma postura autônoma de saber crítico, de ação em busca da sua auto(trans)formação. Se a escola não der voz aos docentes, como vai conseguir dar voz aos estudantes? Por isso mesmo é que

A formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por uma própria formação e desenvolvimento na instituição educativa e na realização de projetos de mudança (IMBERNÓN, 2009, p. 53).

Desse modo, estes participam dos momentos de auto(trans)formação docente não mais como meros espectadores, mas como sujeitos concretos, ativos no processo de *sentir/pensar/agir*, movendo-se sempre “entre a dialética do aprender e desaprender” (Ibidem, 2009, p. 106). Assim, conquistam o direito a *dizer a sua palavra* e a dialogar com os demais colegas em busca de alternativas viáveis para que a mudança efetiva aconteça. Ao problematizar as próprias práticas pedagógicas, os docentes permitem-se o movimento da ação/reflexão/ação, e passam a (re)construir coletivamente os próprios *quefazeres*. Além disso, passam a descobrir juntos novas formas de educar de maneira consciente e transformadora.

De acordo com Freire (2011a, p. 40), “na formação permanente de 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”. Discutindo e refletindo sobre os nossos *quefazeres* educativos, na formação docente, vamos nos fazendo e refazendo permanentemente como seres humanos e como educadores, pois “somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (FREIRE, 2011a, p. 34); assumindo-nos como seres humanos que constroem a sua própria história, assumimo-nos também como seres capazes de mudar essa história e de reconstruí-la, proporcionando, com isso, que a escola seja um lugar de conscientização e de libertação tanto dos educadores quanto dos estudantes e de todos os demais sujeitos nela envolvidos.

Nessa perspectiva, a ideia de auto(trans)formação permanente de educadores, proposta e defendida no pensamento freireano, parte da condição de que somos seres inacabados em movimento permanente de busca por algo que nunca saciamos, pois *“aprendemos todos os dias, estamos aprendendo agora”* (EDUCADORA TITA/EC) através de relações e interações com outros seres humanos. Ou melhor, *“buscamos espontaneamente aprender em nossas vivências ao longo da vida, nas experiências que temos lá fora e aqui dentro da escola, nas leituras e estudos também”* (EDUCADORA KAKÁ/EB). Sendo assim,

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20).

Daí a necessidade de um espaço de auto(trans)formação em que valorize tanto a dimensão pessoal quanto profissional do educador, já que ele se constitui no emaranhado dessas duas dimensões. Melhor ainda: “nos últimos anos temos dito e repetido que o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. [...] Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2009, p. 38). O autor ressalta que a formação, a partir desse enfoque, cria nos educadores hábitos de reflexão e de autorreflexão, os quais são imprescindíveis em uma profissão que não se esgota apenas em matrizes científicas e pedagógicas, mas que se define também com base nas referências pessoais.

Nessa direção, Alarcão afirma que

É nesse local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de se organizar de modo a criar condições de flexibilidade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar em si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva (ALARCÃO, 2003, p. 44).

Para isso, as escolas precisam investir em processos colaborativos de auto(trans)formação, ou seja, em “estratégias de formação que facilitem a compreensão, planejamento, ação e reflexão conjunta acerca do que se quer fazer e de que caminhos percorrer para alcançar os objetivos pretendidos.” (CUNHA, 2006,

p. 353). A escola conseguirá conquistar sua própria autonomia e caminhar rumo a uma educação inovadora no momento em que possibilitar que seus educadores dialoguem sobre quais ações querem concretizar, a fim de ter bem definidos os objetivos os quais querem alcançar e que perfil de estudante e de sociedade buscam ajudar a formar.

Esses espaços colaborativos são auto(trans)formativos e podem ser vivenciados e compartilhados não só entre os educadores, mas também, em alguns momentos, com outros sujeitos da comunidade escolar, como os estudantes e pais, bem como com estudiosos e pesquisadores, valorizando-se os saberes específicos de cada um dos envolvidos (Ibidem, 2006, p. 353). Nessa perspectiva de auto(trans)formação, temos a oportunidade de construirmos o nosso próprio conhecimento com os demais educadores e de irmos aprendendo e nos constituindo constantemente, assim como temos a possibilidade de partilharmos com os colegas ideias, incertezas, expectativas e alegrias, construindo e reconstruindo, de maneira autônoma e colaborativa, novas práticas educativas.

Segundo Bolzan (2006, p. 380), o conhecimento compartilhado permite que os educadores, por meio das trocas com seus pares e do aprofundamento dos temas trabalhados coletivamente, resolvam diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. A autora salienta ainda que “o compartilhar de ajuda ou estímulo envolve a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do professor com relação ao seu desenvolvimento intelectual.” (BOLZAN, 2006, p. 380). Sendo assim, entendemos que os momentos colaborativos não só ajudam no estímulo e na criação de novas ideias, como também fazem parte da nossa constituição como educadores/gentes/pessoas e, conseqüentemente, da nossa auto(trans)formação.

Partindo desse pressuposto, percebemos o quanto os espaços de “formação” são importantes para a nossa auto(trans)formação e para a transformação do modelo de escola que serve a um sistema excludente e silenciador. Discutindo nossas fraquezas e frustrações, passamos a encaminhar novas atitudes e posturas, e temos a possibilidade de refletir e ter bem claro a serviço de que e de quem estamos trabalhando. Repensar a prática e refletir sobre a educação e o fazer docente ajuda-nos a ir constantemente nos constituindo como produtores de um saber e de conhecimento de maneira crítico-reflexiva. A conscientização é, nesse sentido, “um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a

realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo.” (FREIRE, 2001, p. 30).

Nessa dimensão, a auto(trans)formação constitui-se como um processo permanente e dialógico-reflexivo, sempre intersubjetivo e amoroso, em que cada um tem o direito de *dizer a sua palavra*, para que juntos todos possam ir repensando seus *quefazeres* e encontrando formas de ensinar-aprender com seus pares, para ter a possibilidade de ensinar-aprender com os estudantes. Daí que desafiamos os docentes coautores deste estudo a dialogarem sobre os desafios de trabalhar com os jovens estudantes da EJA, sendo eles também educadores do Ensino Médio regular, como vimos, principal motivador da migração desses estudantes para essa modalidade.

4.1 Auto(trans)formação permanente de educadores da EJA: o desafio da dialogicidade, amorosidade e rigorosidade

Iniciamos as atividades de reflexão sobre os desafios de trabalhar com os jovens da EJA convidando os educadores a vivenciarem conosco uma experiência diferente nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Então, com a concordância de todos, vendamos os olhos deles e solicitamos que ouvissem a música e procurassem relaxar. No primeiro momento, enquanto fomos vendando um por um, muitos dos educadores permaneceram conversando, empolgados com a dinâmica, tentando adivinhar o que aconteceria logo após. E nós continuamos quietos, sem pedir silêncio. Na medida em que cada foi se concentrando na música e relaxando, mesmo sem saber o que iria acontecer durante a experiência, o silêncio foi tomando conta da sala e todos se entregaram à atividade.

Enquanto isso, fomos buscando aguçar neles os sentidos do seu corpo, que não o da visão, mas o da audição, do olfato, do tato e do paladar. Para isso, utilizamos alguns recursos, objetos e alimentos, tais como: vaporizador de água, algodão, lenço de seda, bolinha de fisioterapia para as mãos e massagem (para o tato); pau-de-chuva, chocalho e a música (para a audição); frasco contendo amaciante de roupa e essência de cravo (para o olfato); morango e chocolate ao leite (para o paladar). A ideia foi fazer com que eles, por um momento, enquanto

ouviam e experimentavam as sensações, parassem tudo o que estavam fazendo e encontrassem-se com os seus próprios pensamentos, sentimentos, desejos, inseguranças, sonhos.

Assim que vivenciaram a proposta, tiramos as vendas, diminuimos o volume da música instrumental que tocava e perguntamos a eles que sentimentos foram experienciados ao longo da dinâmica. Nesse instante, cada educador começou a expor sua percepção: *Brígida* disse que “*deu uma insegurança pelo desconhecido*”, *Mariposa* destacou que o “*cheiro perfumado*” a fez “*sentir acolhida*”; *Kaká* revelou que “*a burrifadiha d’água na mão chegou até a doer*”; e os outros foram apontando diferentes sentimentos: o “*medo*”, a “*ansiedade*”, as “*incertezas diante do que viria*”, assim como alguns disseram que se sentiram “*cuidados*” e que: “*a massagem foi um momento em que fomos bem tratados, que é algo que nunca sentimos muito [...] porque nós vivemos no soco, porrada e bomba todos os dias!*” (EDUCADOR ZEZEU/EC). A educadora *Jacque* então se manifestou dizendo que “*na verdade, na nossa correria do dia a dia, nós nunca paramos para fazer uma coisa assim por tanto tempo. Quando terminou, deu uma sensação tão gostosa de relaxamento. Foi muito bom!*” (EDUCADORA JACQUE/EC).

A educadora *Brígida*, da Escola de Bairro, trouxe a reflexão também o fato de não poder enxergar, o que fez com que os outros sentidos de seu corpo ficassem mais aguçados, principalmente o da audição. Ressaltou que, muitas vezes, nós não conseguimos “*aguçar esses outros sentidos do nosso corpo, e passamos apenas a enxergar o que está explícito nas atitudes dos estudantes, mas não os escutamos, nem os tocamos em um gesto de carinho*” (EDUCADORA BRÍGIDA/EB). Percebemos nessa afirmação que a dinâmica despertou a educadora para a reflexão sobre a sua práxis educativa, uma vez que fez relação direta com a sua vivência, sem que isso fosse solicitado. A partir da colocação dessa participante coautora, os outros educadores da escola foram fazendo também relações entre o que sentiram e o seu próprio *quefazer* docente nas salas de aula da EJA, as quais foram sendo discutidas ao longo desta dissertação e que ainda o serão no decorrer deste capítulo.

Esses momentos do encontro tanto com os educadores da Escola do Bairro quanto com os da Escola do Centro foram muito importantes, visto que cada um foi relacionando a dinâmica aos sentimentos individuais que emergiram por meio dela, desvelando sensações e sentimentos que, muitas vezes, não são divididos entre os

colegas nos espaços de “formação permanente” e que, por isso, não são [re]significados. O que importa nesses momentos “não é a repetição mecânica do gesto [...] mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando coragem” (FREIRE, 2011a, p. 45).

A possibilidade de dividir incertezas e sentimentos sobre a complexidade e a diversidade do contexto em que atuam, bem como sobre as situações-limite enfrentadas por eles auxiliaram na compreensão de que são humanos em contato outros seres humanos também dotados de sentimentos, frustrações, desejos, inseguranças, sonhos. É a auto(trans)formação como processo inacabado e permanente, baseada em situações-limite, ou seja, “centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A escola passa a ser foco do processo ‘ação-reflexão-ação’ como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2011, p. 54).

A partir desse entendimento, em cada momento de encontro nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, os educadores foram se sentindo mais a vontade para ir refletindo sobre as situações-limite que os desafiavam/desafiam na EJA, visto que esta é uma modalidade que acolhe a homens e mulheres que social e historicamente vem sendo impedidos de *ser mais*. Como base nas discussões, as quais foram apresentadas nos capítulos anteriores, os docentes concluíram que nos últimos anos a EJA foi se configurando como aquela que acolhe muito mais a jovens marcados por experiências mal sucedidas no Ensino Médio regular, os quais buscam uma educação mais significativa, do que propriamente àqueles para a qual ela foi pensada quando surgiu. A forte presença desses jovens na modalidade requer novas formas de garantir o direito à educação de qualidade para todas as pessoas que a buscam, não só lhes proporcionando o acesso, mas a permanência e conclusão dos estudos. Isso porque

Avançar um uma nova configuração de EJA significa reconhecer o direito de uma educação para todas as pessoas, independentemente de sua idade. Significa dizer que não se pode privar parte da população 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 [...] (HADDAD, 2007, p. 15).

Nesse viés, os educadores possuem o grande desafio de acolher esses jovens que tiveram, de alguma forma, seus direitos negados. Com base nisso, buscamos compreender com os docentes qual tem sido o papel dessa modalidade na vida dos jovens estudantes e dos adultos que a frequentam, e como tem sido essa experiência para os próprios educadores, os quais trabalham tanto no Ensino Médio regular quanto na EJA. A educadora *Mariposa* frisou que

[...] a EJA é um resgate social, é um compromisso. Eu sempre disse isso para o pessoal. Quem vem trabalhar com a EJA tem que ter um olhar diferenciado. Não tanto o compromisso com o conteúdo, mas com o resgate dele como ser humano. Eu penso isso que ele vem buscar alguma coisa aqui que a gente tem esse compromisso (EDUCADORA MARIPOSA/EB).

Observamos nessa colocação que a educadora demonstra possuir um olhar comprometido e amoroso em relação ao aspecto humano que precisa ser priorizado nas relações com os estudantes; e, conseqüentemente, no que diz respeito ao seu *quefazer* e aos dos seus colegas educadores, visto que afirmou ter sempre lembrado esses docentes de que “a EJA é um resgate social”. A enunciação de *Mariposa* provocou discussões importantes no grupo; nesse momento, muitos educadores demonstraram ter consciência da importância dessa modalidade para o resgate da dignidade de inúmeros jovens e adultos. No entanto, não podemos deixar de sinalizar aqui a importância de se repensar a escola regular para que não seja mais necessário resgatar os jovens que dela migram para a EJA. Segundo Henz (2007, p. 162), na medida em que o educador “se compromete com a luta, alimenta a esperança e intensifica o próprio processo de engajamento transformador”. É disso que a educação precisa! É importante e necessário buscar, nos espaços de auto(trans)formação permanente, novas possibilidades, menos excludentes e mais motivadoras do *ser mais* de todos.

Escutando os estudantes das Escolas do Bairro e do Centro sobre o que eles esperam das aulas na EJA, um deles salientou que, essa modalidade, “*oferece um pouco mais de flexibilidade do que o Ensino Médio regular. As aulas são mais tranquilas e o conteúdo é menor.*” (estudante da totalidade 8/EB). Então perguntamos a eles a que atribuíam as “aulas mais flexíveis”, e eles apontaram como diferencial da EJA que: as aulas não são tão conteudistas e que os conteúdos são mais significativos; os educadores são mais carinhosos e não tão exigentes; existe uma aproximação bem maior entre os eles e os educadores e destes com

eles; a avaliação é diferenciada, possibilitando que todos tenham condições de aprender e de serem aprovados.

Dialogando com os educadores sobre as colocações feitas pelos estudantes, estes concordaram com as indicações apontadas pelos jovens e ressaltaram que, por essa razão, a EJA é uma modalidade que os desafia muito. Diante dessa anunciação, solicitamos que os docentes trouxessem à reflexão nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos quais eram/são esses desafios. Eles destacaram como principais os apresentados na figura a seguir.



Figura 05 – Desafios que se impõe à formação permanente de educadores da Educação de Jovens e Adultos

Fonte: elaborado pela autora.

Através desses diálogos com os educadores emergiu a *quinta temática geradora de análise e compreensão* deste estudo: 5) **O desafio da dialogicidade, amorosidade e rigorosidade**. Antes de expormos as reflexões realizadas sobre cada um dos desafios, consideramos relevante explicar que essas reflexões foram

provocadas também a partir dos argumentos apresentados pelos jovens. No entanto, deixamos os docentes livres para irem dialogando-refletindo sobre cada fala e acrescentando aos desafios expostos pelos estudantes outros que considerassem importantes.

Iniciamos a conversa com as seguintes falas: *aqui os professores acompanham o tempo do aluno e não o aluno acompanha o tempo do professor. (estudante da totalidade 8/EB); eu aprendo mais aqui na EJA, pois os conteúdos são mais dentro do que a gente vive. As aulas são menos cansativas (estudante da totalidade 8/EC).* De posse desse relato a educadora *Mariposa* enfatizou: *“Eu trabalho no Ensino Médio regular e na EJA e acho que na EJA é melhor [...] nós não temos tanto compromisso com o conteúdo, pois a EJA não é conteudista. Não é para isso! É para uma inserção na sociedade” (EDUCADORA MARIPOSA/EB).*

Nesse momento, todos foram se manifestando e salientando que inúmeras vezes precisam parar e repensar o seu *quefazer* na EJA, com vistas a propiciar aulas com conteúdos mais significativos para a aprendizagem dos estudantes. A educadora *Brígida* revelou que o grupo tinha vivenciado nos últimos dois anos a difícil experiência de ficar sem Coordenação Pedagógica, precisando trabalhar sozinhos. Entretanto, afirmou que com a chegada da Coordenadora e com os encontros formativos da pesquisa o grupo tinha novamente se mobilizado e começado a fazer as reuniões de planejamento, justamente para pensar formas diferentes de trabalho integrado e diferenciado.

Com base nessas revelações e em outras divididas naquela noite, tivemos a nítida impressão que os educadores da Escola do Bairro gostavam muito de trabalhar com a EJA e que, para eles, esse era um desafio prazeroso. Então perguntamos isso aos docentes que concordaram plenamente. A educadora *Júlia*, inclusive, proferiu:

Ah, sim, com certeza! Trabalhar na EJA é muito mais prazeroso!”. Enquanto que no médio eu sou muito engessada [...] na EJA não, pois tenho liberdade e procuro trazer aquilo que realmente é útil para eles. Eu estou me sentindo muito satisfeita, por trabalhar na EJA, porque parece que eu estou fazendo algo útil. Às vezes eu ensino uma coisa lá no Ensino Médio que eles não vão aplicar e que eu sei que eles não vão aplicar. E acabo ficando frustrada (EDUCADORA JÚLIA/EB).

Da mesma forma que ela, outros manifestaram ter esse sentimento e disseram que, por isso, trabalhavam na EJA há vários anos. Essas colocações,

principalmente a de *Júlia*, a qual revelou que, no médio, é “muito engessada”, permitiram-nos compreender que as experiências mal sucedidas nessa etapa da Educação Básica não foram/são apenas vivenciadas pelos estudantes, mas também por alguns docentes; estes se sentem, muitas vezes, frustrados com o ensino conteudista que oferecem no regular, ao mesmo tempo em que se sentem mais satisfeitos e felizes nas salas de aula da EJA. Esses sentimentos foram despertados pela sensação de liberdade de trabalhar com um currículo menos gradeado, mais significativo, humano e estimulador da curiosidade dos jovens e adultos, mas nem por isso menos sério; mas, sim, seriamente afetuoso.

E essa foi uma constatação possível de ser feita também na Escola do Centro, em que todos os educadores expressaram grande satisfação em trabalhar com a EJA. Justificaram que uma das razões está relacionada ao fato de que nessa modalidade “*existe um retorno e uma receptividade [...] esse lado de humanizar, de trabalhar diferente, [...] sempre tu vais aprendendo com alguma coisa*” (EDUCADORA JACQUE/EC) e isso os desafia a constantemente “*trazer uma novidade [...] a (re)construir as aulas todos os dias*” (EDUCADORA TITA/EC). Sim, ensinar e aprender são atos de reciprocidade! E se os educadores conseguem esse retorno dos estudantes da EJA é porque o existe uma troca, um encontro significativo em que ambos ensinam e aprendem. Para Freire (2013, p. 57), não existe o ato de ensinar sem aprender e “há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes e, portanto, ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também”.

Essas relações de reciprocidade possibilitaram/possibilitam também uma aproximação entre os educadores e os estudantes, apontada por ambos como um diferencial na EJA, e pelos educadores como o desafio de valorizar as relações interpessoais e estabelecer práticas de escuta. Esse desafio, embora não tenha sido sinalizado pelos jovens, emergiu das seguintes falas deles: “*aqui os professores são mais amigos, mais carinhosos. Fazem parte do nosso dia a dia. Muitos perguntam se a gente está bem, se a gente melhorou*” (estudante da totalidade 7/EC); “*Na EJA os professores são mais parceiros, gostam dos alunos*” (estudante da totalidade 8/EB).

Refletindo com os educadores sobre esse aspecto, estes realçaram que os jovens e adultos dessa modalidade adoram sentir que são “*amigos dos professores*” (EDUCADORA JACQUE/EC). Compartilhou dessa mesma percepção o educador

Guto, o qual afirmou que: “Eles (estudantes) adoram atenção. Tu chegas na classe deles e pergunta: - Oi como é que tu estás? Como foi teu serviço? Ele começa a falar da vida toda. Eles se entregam, porque eles gostam” (EDUCADOR GUTO/EC). Na Escola do Bairro, a educadora Mariposa revelou que “é muito bom ter essa aproximação com os estudantes” (EDUCADORA MARIPOSA/EB). E Preta complementou: “Sempre brincar com eles e fazer darem risada [...] Mostrar que somos humanos tanto quanto eles [...] é aquela figura que está lá na frente, vestida para aquele momento ali que temos que desconstruir. Eu aprendi muito rápido que tenho que chegar ali pertinho do aluno e dizer: - Vamos lá tu consegues!”. (EDUCADORA PRETA/EB).” (EDUCADORA PRETA/EB). Essas relações de afeto demonstram o compromisso com o outro e o acolhimento às diferenças, bem como exigem dos que a elas se dedicam a humildade e a abertura ao diálogo.

Após esses relatos consideramos ser importante problematizar um pouco mais as discussões e, para isso, apresentamos mais duas falas dos estudantes: *“Os professores, na EJA, tratam a gente com mais seriedade que lá na escola regular. Respeitam a opinião da gente. A opinião dos alunos também conta”. (estudante da totalidade 8/EC); “Na EJA a gente tem mais liberdade de falar as coisas. Acho que por causa da idade né que é maior. Os professores nos respeitam e consideram mais. E também dá para falar os assuntos mais abertamente”. (estudante da totalidade 8/EB). Contudo, inicialmente os educadores não se mostraram muito abertos ao diálogo sobre isso e mantiveram-se em silêncio. Até que, de repente a educadora Kaká, lembrando-se do nosso primeiro encontro da pesquisa, relacionou as colocações feitas pelos estudantes com a dinâmica que fizemos com os educadores, vendando-os e aguçando os sentidos de seu corpo. Ela enunciou:*

Uma coisa que lembrei aqui que, no início, na dinâmica do primeiro dia, que vocês não solicitaram para a gente ficar em silêncio. Não foi solicitado, mas o pessoal foi silenciando. Então eu pensei na nossa relação com os alunos em sala de aula, tu fica falando (pedindo silêncio), querendo a atenção deles, e eles não escutam. Nós, na noite, até não é tanto, porque eles são adultos, mas pelos menores, adolescentes do diurno, nós não somos ouvidos e eles também não, então talvez se a gente não cobrasse tanto silêncio, fosse mais significativo. (EDUCADORA KAKÁ/EB).

Observamos nessa fala que a educadora, relembrando a experiência vivenciada, percebeu que, às vezes, é necessário saber escutar para também conseguir conquistar a atenção das pessoas. Essa profunda relação feita por ela

demonstrou o seu envolvimento nas discussões e reflexões realizadas durante os encontros auto(trans)formativos, bem como a sua percepção de que algo precisava ser repensado não só na sua prática em sala de aula como na de seus colegas, visto que ela dividiu com eles e conosco a sua constatação, provocando todos ao diálogo. No entanto, ambos ficaram pensativos com a reflexão feita por *Kaká* e permaneceram em silêncio até passarmos para a discussão do próximo desafio sinalizado por eles. Entendemos que essa reação apresentada pelo grupo demonstrou que estabelecer práticas de escuta nas salas de aula do Ensino Médio, principalmente regular, ainda é um desafio a ser problematizado na auto(trans)formação docente na escola e superado pelos educadores.

Entretanto, estabelecer práticas de escuta e “reconhecimento sobre os jovens pode significar a construção de pontes de entendimento entre professores e alunos. A prática do diálogo possibilita a construção de caminhos para aprendizados significativos” (CARRANO, 2011, p. 173). Percebemos, a partir das reflexões com os educadores, que essa prática tem sido sim uma forma de abrir espaço para que os jovens sintam-se mais acolhidos na EJA das escolas participantes. Todavia, compreendemos, diante das reações dos docentes, que estes não conseguem ter o mesmo entendimento da importância dela na relação com os jovens do Ensino Médio regular. É com estes estudantes que há um distanciamento, e são eles que buscam ser escutados e reconhecidos na EJA. Um tanto contraditório!

No que se refere ao desafio de oportunizar uma avaliação diferenciada na EJA, apontado pelos estudantes, apresentamos aos educadores as seguintes falas: *“Aqui a gente é avaliado pelo nosso desempenho em sala de aula. No regular eles têm outras formas de avaliação e daí é muito puxado”* (estudante da totalidade 7/EC); *“Aqui os professores acompanham o tempo do aluno e não o aluno acompanha o tempo do professor”*. (estudante da totalidade 8/EB). Diante dessas colocações, os educadores das duas escolas revelaram que na EJA é possível avaliar os estudantes ao longo do processo em sala de aula, visto que são menos pessoas na turma e eles são mais maduros.

Na Escola do Centro, os docentes destacaram ainda que fazem *“um trabalho de finalização do semestre por eixos temáticos”* (EDUCADORA QUESTIONADORA/EC), o qual envolve os jovens durante todo o processo e que eles adoram, pois cada grupo pesquisa sobre a temática de seu interesse e apresenta para todos os estudantes da EJA. E esse envolvimento acontece também

deles com os educadores, pois ambos vão dialogando sobre cada nova descoberta que vai sendo realizada. Constatamos, nessas colocações, que os docentes estão se sentindo mobilizados a trabalharem a partir do que é significativo para os estudantes, o que faz com que o processo de ensinar-aprender na EJA tenha sentido não só para os jovens como também para esses educadores, os quais sentem que suas práxis estão dando um bom retorno. Isso é ótimo, visto que “não ensinamos-aprendemos para a avaliação, mas avaliamos para melhor ensinar-aprender e para melhor viver; a avaliação não é um fim, e sim um auxiliar dos processos de ensino-aprendizagem e da vida” (HENZ, 2011, p. 04).

Durante essas discussões, surgiu outro desafio que precisa ser problematizado nas reuniões de auto(trans)formação permanente da EJA, levantado pelos próprios educadores, que são os “*conflitos dos mais velhos com os mais jovens*” (EDUCADORA MARIPOSA/EB). Segundo os docentes, os mais velhos ficavam/ficam irritados com os mais jovens, pois estes são mais barulhentos e acabam atrapalhando a aula; os mais jovens, por sua vez, acham os mais velhos muito lentos. Ela ainda complementou: “*agora até que está mais amenizado, [...] mas [...] há uma rivalidade e, se a gente não intermediar, acaba sendo bem conflitante*” (EDUCADORA MARIPOSA/EB).

Já na Escola do Centro os educadores enunciaram que a presença dos mais velhos faz com que os jovens “respeitem” mais o andamento da aula e se “esse jovem chegou com a intenção de atrapalhar ou bagunçar ele recua” (EDUCADORA JACQUE/EC). Na sequência do diálogo, ela ainda salientou: “*eles acabam se moldando, acabam escutando o colega que é porta voz do grupo. Porque, às vezes, eles vão tomar uma atitude imatura em sala de aula e eles olham para os mais velhos que são referências para eles*” (EDUCADORA JACQUE/EC). Então perguntamos qual a razão de os mais jovens olharem primeiro para os mais velhos antes de agirem na sala de aula. A educadora *Maria* respondeu que tem uma senhora na totalidade 8 (oito), por exemplo, que “*é uma líder nata, positiva. Então quando eles vão fazer uma bobagem [...] olham para ver se ela vai acenar ou não*” (EDUCADORA MARIA/EC), ou seja, para ver se ela concorda com a “*atitude*” deles ou não.

Nesses contextos de diálogo com as escolas, os educadores foram refletindo sobre a necessidade de encontrar formas de lidar com essas situações-limite, de maneira que fossem/sejam consideradas as diferentes especificidades e

singularidades de cada um dos estudantes. Tanto os docentes da Escola do Centro quanto os da Escola do Bairro enfatizaram que não é fácil trabalhar com pessoas que possuem interesses e dificuldades tão diversos, sem contar que se reúnem, em um espaço único de sala de aula, educandos com diferentes culturas, conhecimentos, gostos e percepções de vida e de educação. Nesse instante, levamos à reflexão a importância de despertar nos estudantes, independente dessas diferenças formas de “viver”, o gosto pela curiosidade. Freire afirmou sempre que

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 2011a, p. 83).

Verificamos que cada grupo de educadores compreendeu a importância de buscar alternativas de trabalho diferenciadas para as distintas especificidades, e, após as reflexões, os docentes ficaram entusiasmados em (re)pensar práxis coletivas que pudessem despertar nos jovens e adultos a curiosidade. No entanto, alertamos para o fato de que era necessário dialogar bastante, nos espaços de auto(trans)formação, sobre como agir em relação aos *silenciamentos* que acontecem entre os próprios estudantes, pois “a curiosidade que silencia a outra nega a si mesma também” (FREIRE, 2011a, p. 82). Isso porque sentimos, a partir das revelações feitas pelos educadores que, os estudantes mais jovens, os quais já vinham sendo silenciados no ensino regular, acabam sendo também silenciados na EJA pelos próprios colegas que possuem uma visão de escola mais tradicional.

Outro desafio que foi mencionado pelos educadores e problematizado durante os encontros nos Círculos Dialógicos foi a importância de estar constantemente incentivando os estudantes, uma vez que estes já procuram a EJA com um sentimento de incapacidade e de impotência em relação às práticas desumanizantes que vivenciaram ao longo de sua vida escolar. A educadora Preta salientou que é preciso mostrar a eles que todos são capazes: *“Daí a gente sempre incentiva que eles continuem estudando, que eles têm potencial. Eu acho que o incentivo do professor é fundamental. Acho que na sala de aula tem que incentivar que hoje a noite vai valer a pena!”* (EDUCADORA PRETA/EB). Na Escola do Centro os educadores também destacaram o quanto é necessário incentivar os educandos, mostrando para eles *“que cada um tem sua forma de aprender”* (EDUCADORA

MARIA/EC). Durante essas reflexões a docente *Jacque* lembrou-se do dia em que estava conversando com os estudantes das totalidades 7 (sete) e 8 (oito) sobre o trabalho interdisciplinar que eles estavam realizando; relatou que o fato de ela estar interessada no que cada um vinha desenvolvendo fez com que eles se sentissem valorizados. *“Era a professora que estava interessada na pesquisa dele, ou seja, ele não era inferior ali [...]”* (EDUCADORA JACQUE/EC).

As colocações feitas pelos docentes das duas escolas revelaram a importância do papel que ocupam na vida desses jovens estudantes, visto que precisam ajudá-los não só a resgatar a sua dignidade perante o espaço da escola, fazendo-os sentirem-se acolhidos na EJA, quanto perante a própria sociedade. Esse desafio imposto aos educadores precisa ser constantemente analisado nas reuniões de auto(trans)formação, a fim de que a EJA, além de estimular esses estudantes, consiga despertar neles a compreensão de que é possível transformar a realidade em que vivem, superando concepções e práticas conformadoras, buscando a emancipação e a libertação de suas vidas. Esse é o grande papel da escola e da educação que não são neutras. *“Se a educação sozinha não transforma a realidade, sem ela tão pouco a sociedade muda”* (FREIRE, 2014a, p. 77).

Na sequência dos encontros auto(trans)formativos, diante de todos os desafios que foram sendo apontados, os docentes compreenderam que o principal deles é buscar um espaço de auto(trans)formação e diálogo entre eles próprios e deles com os demais educadores do Ensino Médio regular. Essa compreensão nos deixou muito felizes, pois demonstrou que os momentos de pesquisa-formação (Josso) na escola, através das reflexões realizadas nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, possibilitaram que os docentes problematizassem questões que precisavam ser repensadas, bem como proporcionaram uma abertura ao diálogo franco entre esses educadores e suas equipes da coordenação pedagógica. Em um dos encontros na Escola do Bairro, a educadora *Kaká* asseverou:

Que pena... que estamos só nós aqui hoje. Porque esta formação, esta conversa que nós estamos tendo, ver essas falas dos nossos alunos [...] é muito importante, pois estimula a reflexão sobre a forma com que a gente está trabalhando, como pretendemos trabalhar. O aluno que tu tens na sala de aula, como fazer para valorizar os sonhos deles (EDUCADORA KAKÁ/EB).

A fala de Kaká revelou seu entendimento a respeito da importância de estar ali dialogando e refletindo com os colegas sobre os *quefazeres* de cada um e sobre situações-limite vivenciadas por eles e pelos estudantes dentro da própria escola. Ou seja, demonstrou o quanto se faz relevante investirmos em uma auto(trans)formação que,

[...] partindo das complexidades educacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação; que ajude mais do que desmoralize quem não pode pôr em prática a solução do especialista porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas que é impossível reproduzir a solução, ao menos que esta seja rotineira e mecânica (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Nessa perspectiva, acreditamos que essa auto(trans)formação permanente precisa ser construída “*a partir das dificuldades e necessidades do contexto*” (EDUCADORA ZEZEU/EC). Além disso, necessita permitir que os educadores tenham o direito e o dever de *dizerem a sua palavra*, refletindo seriamente sobre seu próprio *quefazer*, com vistas a buscar novas posturas, mais humanizadoras e menos excludentes, capazes de ajudar o estudante a compreender que é possível transformar a sua realidade. A educadora *Mariposa* enfatizou que “*se nós queremos atingir o aluno, temos que trabalhar o professor, conscientizá-lo da importância que ele tem [...] de fazer a diferença na vida do aluno com quem convive, se não acreditar nisso, não tem como transformar nada*” (EDUCADORA MARIPOSA/EB).

Daí a importância de uma auto(trans)formação permanente específica para a Educação de Jovens e Adultos, a fim de discutir as situações-limite enfrentadas pela própria modalidade e encontrar alternativas de trabalho que possibilitem ao estudante e aos educadores tomarem “nas mãos a sua própria história, reconhecendo-a condicionada e inacabada” (HENZ, 2010, p. 02). Assim pode se tornar possível construir aprendizagens em contato “com os outros e com o mundo, aprendendo a *dizer a sua palavra*” (Ibidem, 2010, p. 02) e, conseqüentemente, caminhando em busca do *ser mais*. Dessa forma, os espaços das salas de aula da EJA não só possibilitarão que os jovens estudantes concluam seus estudos, mas, acima de tudo, que estes tenham uma educação mais humana, que os trate como gente. Gente que faz história, gente que tem história, gente que ri, ama, sonha, que enfrenta dificuldades, enfim, que traz consigo histórias de vida e *saberes de experiência feitos* que precisam ser valorizados e considerados.

Não podemos, contudo deixar de registrar aqui alguns questionamentos que surgiram ao longo do estudo e que continuam nos inquietando: se os educadores têm o entendimento de que o seu *quefazer* docente na EJA é muito mais mobilizador de aprendizagens e é capaz de despertar nos estudantes dessa modalidade e neles próprios o sentimento de alegria, por que não estender essas práticas diferenciadas ao Ensino Médio regular? Por que não apostar nelas? O que impede os educadores de tomarem decisões acerca do seu papel nos diferentes contextos? Afinal, “buscamos a escola para aprender a *ser mais* homens e mulheres; na escola buscamos nos encontrar com pessoas, e assim encontrarmos a nós mesmos como pessoas” (HENZ, 2010, p. 02). Certamente esses são desafios que precisam ser problematizados muito intensamente também nos espaços de auto(trans)formação permanente do Ensino Médio regular, muito embora saibamos que estamos nos referindo aos mesmos educadores, os quais significam os seus *quefazeres* de maneira diferenciada em cada espaço, como podemos ver na fala do educador Zezeu.

O que me parece é que a palavra que resume isso daqui é identidade, Essa nova identidade que nós estamos assumindo agora, alguns não só agora, mas que já tem que é a de professor do EJA porque até então eu era professor, a minha identidade era professor do regular e agora eu tenho uma identidade nova que é a identidade do professor da EJA. Então pensando na fragmentação do ser, é mais um fragmento de mim agora, então como eu me vejo? Quem sou eu agora em termos de ser professor do EJA? [...] até imaginei, seria ótimo fazer uma pesquisa sobre isso, um professor que aceitasse ser gravado dando aula no regular e dando aula no EJA para fazermos um contraponto das coisas (EDUCADOR ZEZEU/EC).

Observamos claramente, através da voz de Zezeu, que existe para alguns docentes uma diferença existencial, metodológica e formativa entre o educar no Ensino Médio e o educar na EJA. Quando o educador refere-se à *fragmentação do ser*, este está assumindo diferentes identidades na sua prática pedagógica as quais ele mesmo visualiza como algo que precisa ser compreendido e pesquisado. Essa revelação é, no mínimo, curiosa, visto que o *ser* é um sujeito inserido dentro de um contexto sócio-histórico-cultural; portanto, torna-se impossível dissociá-lo do conjunto da realidade e, principalmente, de si mesmo. Mas essa é outra discussão a ser, quem sabe, aprofundada em uma futura pesquisa acadêmico-formativa.

Enfim, retomando os versos iniciais, reafirmamos que a vida não é um “fato consumado”, nem tão pouco a educação o é. Por isso, é possível, sim, erguermos

nossas bandeiras em busca de um mundo e uma sociedade mais humana e justa, da mesma forma que é possível construir uma escola que trabalhe para o *ser mais* de todos. Para isso, precisamos reinventar, criar e recriar ações coletivas que busquem dar vez e voz aos nossos estudantes, mas, primeiro, precisamos lutar para resgatar o nosso direito de *dizer a palavra* e, conseqüentemente, a nossa libertação, pois sem ela não passamos de meros reprodutores de uma sociedade excludente. Temos nas mãos a possibilidade de mudar o rumo da história, e esse desafio tem que estar permanentemente sendo discutido em nossos espaços auto(trans)formativos, para que consigamos promover uma educação para a conscientização, capaz de formar cidadãos dignos e esperançosos por um mundo mais humano.

INTERROMPENDO PARA PROSSEGUIR EM DIÁLOGO

*O tempo passa e atravessa as avenidas
E o fruto cresce, pesa e enverga o velho pé
E o vento forte quebra as telhas e vidraças
E o livro sábio deixa em branco o que não é*

*Pode não ser essa mulher quem te falta
Pode não ser esse calor o que faz mal
Pode não ser essa gravata o que sufoca
Ou essa falta de dinheiro, que é fatal*

*Vê como um fogo brando funde um ferro duro
Vê como o asfalto é teu jardim se você crê
Que há sol nascente avermelhando o céu escuro
Chamando os homens pro seu tempo de viver*

*E que as crianças cantem livres sobre os muros
E ensinem sonho ao que não pode amar sem dor
E que o passado abra os presentes pro futuro
Que não dormiu e preparou o amanhecer...
(E que as crianças cantem livres – Taiguara).*

Iniciamos estas (in)conclusões com a clássica canção “E que as crianças cantem livres” de Taiguara, lançada em 1973, cujos versos reconheceram/reconhecem o sombrio período da ditadura militar, mas refletiram/refletem, belissimamente, a esperança por um novo tempo, em que crianças, jovens e adultos pudessem/possam ser livres para *dizerem a sua palavra*. O compositor convidou/convida cada homem e cada mulher a pensar sobre o que os sufocava/sufoca e a acreditar que a mudança era/é possível, desde que se dispusessem/disponham a refletir sobre o que os impedia/impede de *ser mais*. Com palavras fortes, carregadas de *sonhos possíveis* e de alegria, convocou/convoca todos a buscarem “o sol nascente avermelhando o céu escuro” que os chamava/chama para o “seu tempo de viver”.

Escolhemos esta canção com muito carinho e com muito cuidado, pois sabíamos que estava na hora de interromper momentaneamente o nosso diálogo. Por isso queríamos encontrar palavras que verdadeiramente expressassem o quanto este estudo nos desafiou e, ao mesmo tempo, o quanto ele nos possibilitou vislumbrar que o contexto da escola, embora permeado, muitas vezes, de contradições e de práticas educativas um tanto quanto “sufocantes”, é, ou pode ser,

também um espaço de possibilidades em prol de uma educação verdadeiramente mobilizadora do ser mais. Confessamos que fazer as amarrações de tudo que fomos tecendo ao longo desta pesquisa e destes dois anos de intensas experiências e de grandes aprendizados foi um exercício difícil, porém prazeroso. Difícil, porque tivemos que eticamente ir fazendo considerações sobre tudo que foi dito e experienciado; prazeroso visto que obtivemos muitas respostas às nossas indagações iniciais, muito embora estas, obviamente, não estejam acabadas, mas em constante (re)construção.

Sabemos que o Ensino Médio vem passando por uma forte crise de identidade, por estar completamente desvinculado do que seria necessário para que os processos de ensino-aprendizagem aconteçam. Além disso, percebemos que um número expressivo de jovens, cada vez mais jovens, migra para a EJA em busca de alternativas pedagógicas diferenciadas para concluir seus estudos; contudo, muitas vezes, encontram as mesmas práticas tradicionais e excludentes do Ensino Médio regular. Sendo assim, sentimos a necessidade de compreender com esta pesquisa como os educadores anunciam o seu *quefazer* docente refletindo sobre as interfaces entre o Ensino Médio regular e a juvenilização na EJA, em vista de práxis educativas humanizadoras.

Para isso, pensamos ser conveniente dialogar primeiro com os estudantes do Ensino Médio EJA e, a partir das falas deles, conversar com os educadores. A ideia central foi realizar um estudo em que os sujeitos coautores pudessem ser interlocutores, para que dialogássemos abertamente com eles. Escutar os jovens da EJA das escolas participantes, denominadas aqui como Escola do Bairro e Escola do Centro, possibilitou-nos levar as situações-limites sinalizadas por eles para dialogar-refletir com os docentes, sujeitos coautores deste estudo, ou seja, as narrativas dos estudantes serviram de suporte para problematizar o contexto da docência no Ensino Médio regular e/ou EJA. Optamos por fazer dessa forma por entendermos que era indispensável esse entrelaçamento para provocar o diálogo entre os educadores e deles conosco com base na realidade concreta de suas escolas. Reiteramos, no entanto, que as falas dos estudantes foram utilizadas apenas como forma de convidar os docentes às reflexões, e apareceram em alguns momentos desta escrita, a fim de facilitar a compreensão sobre os diálogos-problematizadores ocorridos a partir delas.

Os encontros foram dinamizados pela metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, criada pelo Grupo *Dialogus: Educação, Formação e Humanização* com Paulo Freire e inspirada nos Círculos de Cultura freireanos em aproximação com a pesquisa-formação de Josso (2004, 2010). Essa metodologia possibilitou-nos experienciar, com os educadores, momentos de profundas reflexões, de diálogos-problematizadores, de tomada de consciência, onde cada educador pode expressar-se livremente, discutindo o seu *sentir/pensar/agir* em busca de compreender o próprio *quefazer* docente no espaço do Ensino Médio e de se auto(trans)formar. Ressaltamos, contudo, que esses momentos de diálogo exigiram-nos uma escuta sensível e um olhar aguçado para compreender igualmente o que era “dito” e expresso nas entrelinhas e, algumas vezes, no silêncio profundo.

Iniciamos as discussões refletindo com os educadores sobre o perfil dos estudantes que buscam o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos. Os docentes afirmaram, em um primeiro momento, que essa modalidade acolhe pessoas em condições menos favorecidas na sociedade, que se afastaram dos bancos escolares porque precisaram trabalhar para garantir e/ou auxiliar no sustento da família, mas que necessitaram retomar ou continuar os estudos, a fim de conquistar a certificação para conseguir uma profissão melhor, assim como aqueles que casaram, separaram, ou mulheres que ficaram grávidas durante a adolescência e precisaram sair da escola para cuidar do/a filho/a.

No entanto, à medida que o diálogo começou a fluir, os educadores foram tecendo novas conclusões sobre esse perfil. Revelaram que, nos últimos tempos, a EJA recebe muito mais jovens com idade entre 18 (dezoito) e 21 (vinte e um) anos do que propriamente os que não tiveram acesso ao Ensino Médio antes. Salientaram ainda que esses estudantes migraram/migram do diurno, buscando alternativas para concluir seus estudos, e/ou são convidados a se transferirem para a modalidade tão logo completam 18 (dezoito) anos. Após essas reflexões, tranquilamente os docentes da Escola do Bairro e os da Escola do Centro foram percebendo que, na verdade, essa modalidade acolhe hoje pessoas que vêm enfrentando dificuldades de *ser mais* não apenas na sociedade, mas na própria escola regular que, inúmeras vezes, as julga, discrimina e exclui.

Diante dessa compreensão, convidamos os educadores a dialogar/refletir sobre esse intenso processo de juvenilização, observado nos dados apontados pela

escola e nas falas dos estudantes e dos próprios docentes, que o mesmo vem se acentuando na modalidade. Eles reconheceram que as(os) razões/motivos desse fenômeno estão relacionadas: às experiências mal sucedidas no Ensino Médio regular, com um histórico de reprovação elevado; à falta de sentido atribuída pelos jovens à referida etapa; à necessidade de concluir a Educação Básica mais rápido, visando garantir um emprego melhor e uma vida social mais digna; ao desejo de fazer uma graduação ou um curso técnico; e/ou à crença dos estudantes de que encontrariam/encontrarão na EJA uma educação mais significativa e humana.

Com esse reconhecimento, passamos a analisar, mais profundamente com os educadores as interfaces entre o Ensino Médio regular e a juvenilização na EJA. Estes apontaram, durante as discussões, que o fracasso na escola é uma das principais razões que fazem os educandos ficarem desestimulados com os estudos, o que demonstrou que ambos tomaram consciência de que a excessiva reprovação nessa etapa da Educação Básica exclui os jovens. Entretanto, mesmo admitindo e compreendendo isso, tanto os docentes da Escola do Bairro quanto os da Escola do Centro atribuíram o alto índice de reprovação à imaturidade e a falta de perspectivas dos jovens e não a práticas educativas conteudistas, fragmentadas e desmotivadoras.

Ao refletirem sobre as falas dos educandos, as quais anunciavam a falta de sentido atribuída à escola, os docentes expressaram não só verbalmente, mas por meio de gestos e de olhares, o quanto essa discussão causa ainda certo desconforto entre eles, e o quanto continua sendo prorrogada e silenciada na escola. Revelaram que isso muito tem a ver com a representação atribuída pela sociedade ao perfil de “bom educador” do Ensino Médio, uma vez que entende que essa etapa da Educação Básica tem o objetivo de preparar para o ingresso no Ensino Superior e, além disso, revelaram que vários docentes valorizam o ensino propedêutico.

No entanto, mesmo com essas colocações, ficamos esperançosos com o fato de todos admitirem que existem colegas “conteudistas” por demais, e que muitos dos conteúdos trabalhados não auxiliam em nada na vida dos estudantes; por isso compreendem que a educação está completamente alheia às necessidades deles e trabalha a favor de um ensino seletivo e excludente. Ou seja, embora permaneça a ideia de que o “bom educador” é aquele que prioriza o ensino de um número excessivo de conteúdos, por parte dos docentes da EJA, coautores deste estudo, os

quais também atuam no regular, já há uma compreensão de que isso precisa ser repensado com urgência e modificado. Ressaltamos, no entanto, que nesse quesito verificamos muitas contradições, pois, concomitante às revelações dos educadores, apareceram falas de alguns deles manifestando que, no regular, precisam “passar” muitos conteúdos, a fim de manter os adolescentes “comportados” e em silêncio.

Dessa contradição surgiu outra que nos deixou intrigados, os educadores enunciaram que possuem grandes dificuldades de manter uma boa relação com os jovens do diurno regular, por esses serem muito barulhentos e imaturos e, ao mesmo tempo, demonstram o prazer que sentem no momento em que estão nas salas de aula da EJA, pois nesta é possível dialogar afetuosamente com os estudantes, os quais são mais maduros e sabem a hora brincar e a hora de se envolver nas atividades. Todavia, segundo os próprios docentes, os estudantes da EJA são aqueles que vieram do diurno tão logo completaram 18 anos. Daí residiu a contradição: os estudantes e os educadores são os mesmos! Constatamos com isso que ambos agem de forma muito diferente em cada um dos espaços educativos e que não veem sentido na escola regular, e acabam se reencontrando e ensinando-aprendendo juntos na EJA.

Então: por que não estender as práticas educativas da EJA para o Ensino Médio diurno se estão são mais atraentes? Isso é algo que precisa ser seriamente refletido nas auto(trans)formações permanentes, para que a educação no Ensino Médio regular possa vir a ter mais sentido para os estudantes e para os educadores. A escola precisa assumir esse compromisso ético não só buscando proporcionar uma educação mais humana, como também estimular nos estudantes e nos docentes o gosto por ensinar e aprender criticamente, dialogando-refletindo sobre todas as situações-limites que se apresentam, e buscando alternativas viáveis de superação e emancipação. Afinal, tão importante quanto o direito à escola, é o direito a uma educação de qualidade, que seja significativa, e que possibilite, em um espaço de encontro e de partilha de saberes, a auto(trans)formação de homens e mulheres.

Sendo assim, evidenciamos também que os educadores participantes da pesquisa reconhecem a importância de rever os seus *quefazer*es no Ensino Médio regular, mas continuam tendo certa resistência. O que não acontece em relação ao seu *quefazer* no Ensino Médio EJA, já que, quando diz respeito a essa modalidade, todos facilmente refletem e buscam formas de propiciar aos estudantes uma

educação diferenciada, significativa e humana. Isso em razão de que os docentes consideram que os estudantes que buscam a EJA já passaram por situações difíceis e excludentes e precisam ser acolhidos, a fim de resgatarem a sua dignidade como ser humano e cidadão e que, para isso, quem trabalha na modalidade precisa ter um “olhar diferenciado” para esses jovens.

Nessa perspectiva de educação humanizadora, os docentes anunciaram que, na EJA, eles investem em *quefazeres* mais flexíveis, que partam da realidade concreta dos jovens estudantes. Destacaram, no entanto, que são muitos os desafios para a sua auto(trans)formação permanente, para melhor acolherem esses estudantes. Como desafios, sinalizaram que é imprescindível: priorizar conteúdos que efetivamente sejam significativos e propiciem, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa; saber como trabalhar com os conflitos entre os estudantes mais velhos e os mais jovens; estabelecer práticas de escuta e de diálogo com os educandos e entre estes; valorizar as relações interpessoais, de maneira que os espaços da sala de aula sejam de encontro afetivo e rico em aprendizagens; incentivar constantemente os estudantes, para que eles se sintam capazes de aprender e não desistam de estudar; fazer avaliações que valorizem o processo de aprendizagem; e investir permanentemente em espaços de auto(trans)formação dialógica na escola.

Entre uma fala e outra, os docentes foram revelando que a modalidade exige deles muita criatividade, e que eles repensem e reconstruam as aulas todos os dias, ao mesmo tempo em que foram pronunciando o grande prazer que têm em ensinar-aprender na EJA. Eles relacionam esse sentimento à possibilidade e liberdade que possuem de trabalhar com um currículo menos gradeado e mais mobilizador da curiosidade dos jovens, como também por existir uma aproximação maior entre eles e os estudantes. Ambos compreendem que essas relações de diálogo, afeto e reciprocidade exigem deles humildade e profundo amor e respeito ao outro, e destacaram que para trabalhar na EJA o educador precisa ter bem claro isso. Nessas reflexões, mesmo provocando que pensassem sobre estender essas práticas ao Ensino Médio regular, não conseguimos um diálogo muito aberto e, por várias vezes o silêncio “falou mais alto”. Compreendemos, com essa reação, que estabelecer práticas de escuta e de diálogo no ensino regular continua sendo um desafio à auto(trans)formação dos docentes.

Daí a importância da escola proporcionar momentos de auto(trans)formação permanente em que todos possam refletir sobre as situações-limite e as necessidades do contexto da escola, e dialogar abertamente sobre elas, sem receio de assumirem-se como seres inacabados em constante busca de *ser mais* em todos os aspectos do humano. Certamente, são múltiplos os desafios que se apresentam aos educadores, mas o fato é que educação tem o papel de propiciar que todos possam dizer *a sua palavra*, de maneira crítico-reflexiva, entendendo os estudantes como *sujeitos sociais*³⁷ que fazem história, proporcionando-lhes as condições adequadas para que se constituam como cidadãos cultural e eticamente plenos, também dignos de se expressarem livremente.

Diante dessas (in)conclusões, na situação de pesquisadores da EJA, compreendemos que o estudo nos possibilitou dialogar-refletir e, portanto, compreender um pouco mais sobre como os educadores percebem e enunciam seus *quefazeres* nessa modalidade; mas, da mesma forma, nos provocou novas inquietações e questionamentos a serem problematizados futuramente. Esperamos que esta pesquisa tenha sido, de alguma forma, mobilizadora de vindouros diálogos e reflexões constantes sobre os *quefazeres* docentes no espaço da escola, a fim de que a educação não mais trabalhe para a manutenção do *status quo* vigente, mas sim para preparar um novo “amanhecer”, onde crianças, jovens e adultos possam ser igualmente cidadãos na inteireza de seus corpos conscientes.

³⁷ (DAYRELL, 2003)

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens**. 3 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2001.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Outros sujeitos, outras pedagogias. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio – Diálogo, sujeitos e Currículo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **O Ensino Médio e os desafios da experiência**. São Paulo: Fundação Santillana, Moderna: 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/BR. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília/BR. Diário Oficial da União, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

_____. **Cadernos I do pacto de Fortalecimento do Ensino Médio.** Formação de professores do Ensino Médio. Ensino Médio e formação humana integral. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013a.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=20189&Itemid=811

BOLZAN, Doris Pires. Vargas. Verbetes. In: CUNHA, M. I. e ISAIA, S. Formação Docente e Educação Superior. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.) Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário. Brasília, v.2, 2006, p. 380.

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

CARRANO, Paulo; FALCÃO, Nádia. Os jovens e a escola de Ensino Médio: adiantamento ou encontro mediado pelo mundo do trabalho. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

CARVALHO. Roseli Vaz. **A Juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas?** 2009. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT18-5569--Res.pdf>>.
Acesso em: 10 out. 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite político imperial.** Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CHARLOT, Bernad. **Das relações com o saber: Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo, Cortez, 2014.

CUNHA, Maria Isabel. Verbetes. In: CUNHA, M. I. e ISAIA, S. Formação Docente e Educação Superior. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário. Brasília, v.2, 2006, p. 353.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como Sujeito Social. In: **Revista Brasileira de Educação**. Anped, n 24, p. 40-52. set./out./nov./dez. 2003.

_____. A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. Cadernos CEDES, Campinas, vol. 28 n. 100 – Especial p. 1105 – 1128, out. 2007. Disponível em: <<http://WWW.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. In: SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A importância do ato de ler**. 35 ed. São Paulo. Cortez, 1997.

_____. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d’ Água, 2000.

_____. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011a.

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

_____. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011c.

_____. **Professora, sim; tia, não.** Cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da Indignação.** 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

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

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 142 p. (Coleção educação universitária).

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad, Flávio Paulo Meurer. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 731 p.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** 1 ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio e Educação profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **O ensino médio e os desafios da experiência.** São Paulo: Fundação Santillana, Moderna: 2014.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

GUTIÉRREZ, Hermando Vaca. Codificação/decodificação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, Sérgio. (Org). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007, v. 1, p. 07-26.

HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico-reflexiva: um desafio permanente na capacitação de professores**. Porto Alegre, 2003. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, 2003.

_____. Na escola também se aprende a ser gente. In: HENZ, C. I.; ROSSATO, R. **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.

_____. **A avaliação como conscientização**: vivenciando um sentir/pensar/agir amoroso, crítico e dialógico. In: Anais do XII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, 2011. ISSN 2176-3569.

_____. **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.

_____. Educação e Culturas: (des)encontros entre o “eu” e o “outro. In: ANDREOLA, B. A.; HENZ, C. I.; GHIGGI, G. **Diálogos com Paulo Freire**: ensaios sobre educação, cultura e sociedade. Pelotas: Edu. Da UFPel, 2012.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: uma possibilidade de pesquisa entrelaçando os Círculos de Cultura freireanos e a pesquisa-formação. In: **XVII Fórum de Estudos e leituras Paulo Freire**: Educar com seriedade sim, mas com alegria! As classes populares na escola pública. Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOFMANN, Jussara. **Avaliar para promover – as setas do caminho**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

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

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Ed.Cortez. São Paulo.2004

_____. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19, 2002.

MELO, PE. Fábio. **Tempo de Esperas**. O itinerário de um florescer humano. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

MENDONÇA, Daniel. O fauno lunar. **Amanhecendo boas ideias**. Disponível em: <http://amanhecendoboasideias.blogspot.com.br/2012/03/o-fauno-lunar.html>. Acesso em: 21/08/2014.

MINAYO, Maria Célia de Souza. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr, 2012.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Emancipação**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A.;

DUARTE, M. **Política e trabalho na escola**. Administração dos sistemas públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da Educação no Brasil. Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Revista Ensaio: avaliação política pública educacional**. Rio de Janeiro, v.12, p. 945-958, out/dez, 2004.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, José Marcelino de Resende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2002. p. 5176.

RODRIGUES, Delminda J. A juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA. In: ARAÚJO, Judith; VALDEZ, Guiomar. **PROEJA: refletindo o cotidiano**. Rio de Janeiro: Essentia, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio (Org.) et al. **Educação & Linguagem: Globalização e Educação**. Nº 13, São Bernardo do Campo: U. Metodista, 2006.

ROSSATO, Ricardo. *Práxis*. . In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SAUL, Ana Maria. Escuta. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Reinventar**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TROMBETA, S. TROMBETA, L. C. Ética. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **A espiritualidade no trabalho em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

VIANNA, Ilca oliveira de Almeida. A formação de docentes no Brasil: História, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, C. M.; GALLO, S. **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru/SP: Edusc, 2004.

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

ZITKOSKI, Jaime José. *Ser Mais*. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA: dizeres e fazeres sobre as práticas educativas por meio dos círculos dialógicos formativos

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Pesquisadora: Larissa Martins Freitas

Instituição/Departamento: Departamento de Administração Escolar/Centro de Educação/ Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (55) 91027547 e (55)99995010

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE) Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE)

Endereço postal completo: Prédio 16, Sala 3279 A, 97105900 - Santa Maria-RS

Local da coleta dos dados: Santa Maria-RS/ Escola Estadual de Educação Básica Profª Margarida Lopes e Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa

Eu Larissa Martins Freitas, licenciada em Letras-Português, Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Mestranda em Educação, pelo PPGE, orientada pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, dirijo-me por meio deste, para convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada: “Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA: dizeres e fazeres sobre as práticas educativas por meio dos círculos dialógicos formativos”.

Esta pesquisa pretende compreender com os educadores da Educação de Jovens e Adultos os dizeres e fazeres sobre suas práticas educativas, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, em vista de práxis educativas humanizadoras. A investigação fundamentar-se-á em uma abordagem qualitativa, com pesquisa do tipo Estudo de Caso. Além disso, será também uma pesquisa-formação, visto que você,

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Sala Comitê de Ética, Cidade Universitária - Bairro Camobi 97105-900 - Santa Maria – RS; Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: cep.ufsm@gmail.com Web: <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep>

sujeito coautor, participará ativamente em cada momento do trabalho. Sua participação constará de participar dos encontros presenciais nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, que acontecerão na sua própria escola.

A proposta é, em um primeiro momento, conhecer o perfil dos estudantes da EJA ensino médio e as razões/motivos que o levaram para EJA (trabalho, defasagem idade-série, etc...). Para isso, faremos um encontro de reflexões com cada uma das totalidades (7, 8 e 9) nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. Após os encontros com os estudantes, em um segundo momento, fazer encontros de formação permanente com vocês, educadores da EJA, para que juntos possamos dialogar sobre as interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA ensino médio. Esses Círculos Dialógicos Investigativo-formativos deverão ser realizados em cinco encontros, sendo gravados ou anotados os diálogos problematizados.

Caso ocorram alguns desconfortos ou riscos no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, tais como: comentários inapropriados, práticas tendenciosas, e/ou descumprimento dos compromissos firmados pelos pesquisadores e você não se sinta à vontade, assegura-se o direito à sua desistência sem qualquer prejuízo. Acreditamos que está pesquisa trará benefícios importantes à educação, uma vez que com ela será possível uma reflexão sobre a ação pedagógica no que se refere aos dizeres e fazeres dos educadores que atuam no Ensino Médio da EJA, possibilitando a auto(trans)formação dos sujeitos coautores da pesquisa, em vista de práxis educativas humanizadoras.

Havendo algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será assumida pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa. A pesquisa também não prevê custos ou despesas a você.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Os diálogos

poderão ser gravados e também poderão ser utilizadas imagens, porém para fins exclusivamente acadêmicos. As informações serão mantidas no presente projeto de forma anônima e sua divulgação se dará da mesma forma.

Os resultados da pesquisa serão mantidos na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3379-A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do Pesquisador Prof. Dr. Celso Ilgo Henz (orientador da pesquisa). Após este período, os dados serão destruídos.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício em publicações associadas.

Assinatura do voluntário


RG

Nós, pesquisadora Larissa Martins Freitas e pesquisador responsável (orientador) Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador.

Santa Maria / RS ____ / ____ /2014.



Larissa Martins Freitas
Pesquisadora


Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
Pesquisador responsável

ANEXO B – Termo de confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

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

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA: dizeres e fazeres sobre as práticas educativas por meio dos círculos dialógicos formativos

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Pesquisadora: Larissa Martins Freitas

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone: (55) 91027547 e (55) 99995010

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE) Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE)

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com educadores da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual de Educação Básica Profª Margarida Lopes e Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3279A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Prof. Dr. Celso Ilgo Henz. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 11/03/2015 e recebeu o número Caae 41780915.0.0000.5346.

Santa Maria, 15 de março de 2015.

Larissa Martins Freitas
Pesquisadora

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
Pesquisador responsável