



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS (MPEJA)



TANDJA ANDRÉA PARISSE

**A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E A PRÁTICA DOS DOCENTES DA EJA NO
CENEB: UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Salvador, BA
2018

TANDJA ANDRÉA PARISSE

**A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E A PRÁTICA DOS DOCENTES DA EJA NO
CENEB: UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como parte dos requisitos de conclusão do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. Área de Concentração 2: Formação de Professores e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Pereira

Salvador, BA
2018

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Parisse, Tandja Andréa.

A pedagogia de Paulo Freire e a prática dos docentes da EJA no CENEB::
Uma pesquisa de intervenção pedagógica / Tandja Andréa Parisse.-- Salvador,
2018.



179.

Orientador: Antonio Pereira

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens
e Adultos - MPEJA, 2018

1. EJA. 2. Pedagogia de Paulo Freire. 3. Prática Docente. 4. Pesquisa de
Intervenção Pedagógica - CENEB. I. Pereira, Antonio II. Universidade do
Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 371


| | |
|---|--|
| <p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA</p> | <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div data-bbox="778 392 890 436"> <p>DEDC - CAMPUS I Departamento de Educação</p> </div> <div data-bbox="901 331 997 443">  </div> <div data-bbox="1005 358 1117 436"> <p>UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> </div> <div data-bbox="1236 340 1356 436">  </div> </div> |
|---|--|

FOLHA DE APROVAÇÃO


**“A Pedagogia de Paulo Freire e a Prática dos Docentes da EJA no CENEB:
Uma Pesquisa de Intervenção Pedagógica”**

TANDJA ANDRÉA PARISSÉ

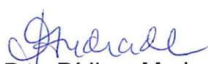
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação do Professor, em 09 de maio de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:




Prof. Dr. Antônio Pereira Santos
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Profa. Dra. Maria Conceição Alves Ferreira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN



Profa. Dra. Dídima Maria de Mello Andrade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

AGRADECIMENTOS

A todos que souberam doar um pouco do seu tempo para pensar a Educação de Jovens e Adultos e as inúmeras “maneiras” de se trabalhar com ela em um cenário de crise, respeitando o outro e buscando sempre a “boniteza” da docência.

À minha mãe, Lindiomar da Conceição Batista Parisse, primeiramente, que nunca mediu esforços para a realização dos meus sonhos. Ela me ensinou o caminho do bem, da solidariedade, do respeito e que a luta nos faz fortes e confiantes. Ao meu pai, Lucien Maurice Parisse e Izabel Baptista, que, mesmo estando em outro plano, se fazem presente todos os dias nas minhas ações cotidianas.

Ao Ceneb, por ter despertado em mim esta nova forma de viver a docência, por ter experimentado cotidianamente da sensibilidade e competência de Cristiano, das dicas valorosas e da visão ampliada de Janaína, da responsabilidade e capacidade de resolver conflitos de Luís, do comprometimento e falas bem pontuadas de Daniela, da curiosidade constante de Nelcilândia. E a todos os outros colegas, que sempre me incentivaram e me oportunizaram esta pesquisa, em especial, Pascoal Júnior. E ao meu observador e amigo Jefferson.

Ainda me reportando ao Ceneb, duas figuras centrais são de extrema importância neste caminho investigativo: Ana Célia Tanure, por ter me apresentado à EJA, da qual me enamorei, e Rosane Almeida, que, sábia que é, me levou a descobrir outros “mundos” pedagógicos dentro da escola, além de ser a pessoa mais entusiasta e incansável na execução de um projeto para uma educação voltada para a Educação de Jovens e Adultos.

Ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) e às pessoas com quem convivi nesse espaço ao longo desses anos, em que tenho vivido a melhor experiência da minha formação acadêmica e a experiência de uma produção compartilhada na comunhão com amigos. Em especial, ao meu orientador Antonio Pereira, pela tranquilidade na condução dos trabalhos e por confiar em mim e me ensinar o caminho e a importância da pesquisa do tipo intervenção pedagógica. À banca examinadora, pelo carinho com que apresentou suas contribuições. E a todos os professores, que, militantes ou não, buscam “descortinar” a EJA e nos fazer pensar criticamente.

A todos os meus colegas da turma 3, por compartilharem prazeres, dificuldades, experiências, tristezas, alegrias, divergências, lutas, decepções e encontros, muito obrigada, e

saibam que carregamos as marcas uns dos outros e que continuaremos firmes nos nossos ideais e no exercício da nossa profissão.

Às minhas sempre “Coroa de Dez”, Ana Carolina Carneiro e Ana Amélia Araújo, por terem sido as minhas companhias de todas as horas e aflições. As viagens Feira-UNEB, mesmo correndo riscos, tiroteios, acidentes, engarrafamentos e apreensões, criaram em nós uma intimidade e um companheirismo profundo (falávamos com os olhos!!!). Rimos juntas, sofremos juntas, comemos juntas, viajamos juntas; somos mais que amigas, somos uma família. E ao meu amigo André Ricardo, por me incentivar a continuar em frente e por desvelar a ABNT.

Ao Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, por ter sido o melhor e o maior “palco” para o meu aprendizado como docente, pessoa, mulher e amiga. Ao meu Diretor, Edvan Pedreira, por ter tido a sensibilidade de compreender as minhas ausências e buscar saídas viáveis. E aos sempre amigos que tanto admiro: Aléssia, Helieneide, Leonardo e Marcos. E à minha estagiária Marta, por me ajudar neste momento.

À Escola Municipal XV de Novembro, ao meu diretor Ivan Nunes, pelos abraços afetuosos e por compreender a situação em que eu me encontrava. E a todas as minhas colegas e amigas (Joilda e Elenilda), que souberam “viver” sem minhas brincadeiras na “kombi”.

Aos meus alunos destas três escolas que cotidianamente me impulsionam a questionamentos e me dão possibilidade de ver o mundo de outras maneiras.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação, ao meu grupo da EJA (Marly e Gilmar), por ter compartilhado comigo novos conhecimentos e novos “olhares” sobre a EJA na Rede Municipal de Feira de Santana. Aos colegas Renê e Jônatas, por terem, sem saber, me ajudado a criar o título do meu trabalho. E a todos os outros, pelo carinho na minha acolhida e, sobretudo, a Maria Auxiliadora, com quem, mesmo não a conhecendo bem na minha chegada, criamos um laço de amizade que possibilitou sua entrada no MPEJA e nos tornamos muito agradecidas por este encontro e por essa troca de boas energias.

O que dizer a vocês Neto, Alexandra, Monique e Amigas Vips, Abílio, Evaldo, Marcelo e Lavínia? Obrigada pela paciência, pelo incentivo, pela força e, principalmente, pelo carinho. Está valendo a pena toda distância, todo sofrimento, todas as renúncias.

À minha família, pelo apoio e carinho sempre. Ao meu tio Antônio Ezequiel, pelo apoio incondicional. A Nice e Sinha, pelo cuidado constante com a minha casa e com o afeto e carinho a mim e à minha mãe. E a Tarcísio Barbosa, pela correção minuciosa. E, finalmente, agradeço a Deus, por proporcionar estes agradecimentos a todos que tornaram minha vida mais afetuosa, além de ter me dado uma família maravilhosa e amigos sinceros.

*Vivo então a indagar, questiono verdade,
Pois se não questionasse,
Em vão não me dobraria a esses encantos,
Em busca de tantos mistérios, meus despautérios*
Paulo R.C. Nunes

RESUMO

Este estudo intitulado: A pedagogia de Paulo Freire e a prática dos docentes da EJA no Ceneb: uma pesquisa de intervenção pedagógica têm as seguintes questões de investigação. Como os docentes percebem a pedagogia de Paulo Freire no contexto da EJA no CENEb? Suas práticas são baseadas em uma concepção freireana? Se não são, de que maneira uma formação no contexto da pedagogia de Paulo Freire e partir das categorias diálogo e práxis potencializaria a prática pedagógica desses docentes? O que a avaliação desse processo mostraria em termos de êxito dessa intervenção pedagógica? O objetivo geral foi compreender a percepção dos docentes em relação a pedagogia de Paulo Freire e, partir de uma intervenção formativa na particularidade das categorias diálogo e práxis pedagógica. Desta forma, trouxe como objetivos específicos: analisar os discursos dos docentes em relação a pedagogia de Paulo Freire; intervir pedagogicamente através de uma formação no modelo de oficinas investigativas formativas sobre as categorias de análise da Pedagogia de Paulo Freire (diálogo e práxis) e como estas fomentam e ressignificam as práticas pedagógicas em EJA; avaliar o processo pedagógico das oficinas pela ótica dos docentes, com o propósito de verificar o êxito desse tipo de pesquisa. A metodologia utilizada tem natureza qualitativa, sendo uma pesquisa aplicada em educação do tipo intervenção pedagógica, fundamentada nos estudos de Thiollent (2005), Barbier (2002), Aguiar e Rocha (1997) e Damiani (2012) e como dispositivos de investigação utilizamos um questionário semiestruturado, grupo focal, produção textual no processo da ação das oficinas pedagógicas. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo defendida por Bardin (1979). Com as análises realizadas percebemos que os docentes do Ceneb possuíam um aporte teórico mínimo sobre a pedagogia de Paulo Freire e sobre diálogo e práxis e uma predisposição a análise em uma formação em serviço através das oficinas investigativas formativas. Esse movimento de reflexão sobre a prática impulsionada pelas oficinas estimulou os docentes a pensar sobre a pedagogia de Paulo Freire e a EJA na atualidade, a desnaturalizar conhecimentos já elaborados sobre diálogo, práxis e EJA e sobretudo a ressignificar a sua prática pedagógica.

Palavras-Chave: EJA; Pedagogia de Paulo Freire; Prática docente; Pesquisa de Intervenção Pedagógica; CENEb.

ABSTRACT

This study entitled: The pedagogy of Paulo Freire and the practice of the teachers of the EJA in Ceneb: a research of pedagogical intervention have the following research questions. How do teachers perceive the pedagogy of Paulo Freire in the context of the EJA in CENEB? Are your practices based on a Freirean conception? If they are not, in what way a formation in the context of the pedagogy of Paulo Freire and starting from the categories dialogue and praxis would enhance the pedagogical practice of these teachers? What would the evaluation of this process show in terms of the success of this pedagogical intervention? The general objective was to understand the teachers' perception regarding Paulo Freire's pedagogy and, starting from a formative intervention in the particularity of the categories of pedagogical dialogue and praxis. In this way, it had specific objectives: to analyze the teachers' discourses in relation to Paulo Freire's pedagogy; to intervene pedagogically through training in the model of formative research workshops on the analysis categories of Paulo Freire's Pedagogy (dialogue and praxis) and how these foster and re-signify pedagogical practices in EJA; evaluate the pedagogical process of the workshops from the point of view of teachers, with the purpose of verifying the success of this type of research. The methodology used has a qualitative nature, being an applied research in education of the type pedagogical intervention, based on the studies of Thiollent (2005), Barbier (2002), Aguiar and Rocha (1997) and Damiani (2012) and as investigative devices we use a semi-structured questionnaire, focus group, textual production in the process of the pedagogical workshops. The data were analyzed in light of the content analysis defended by Bardin (1979). With the analysis we realized that the teachers of the Ceneb had a minimal theoretical contribution on the pedagogy of Paulo Freire and on dialogue and praxis and a predisposition to analysis in a training in service through the formative research workshops. This movement of reflection on the practice promoted by the workshops stimulated teachers to think about the pedagogy of Paulo Freire and the EJA today, to denature existing knowledge about dialogue, praxis and EJA and above all to re-signify their pedagogical practice.

Keywords: EJA; Paulo Freire; Teaching Practice; Pedagogical Intervention; Knowledge of Teachers, CENEB

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----------|
| GRÁFICO 1 – Formação inicial dos docentes do Ceneb | 88 |
| GRÁFICO 2 – Tempo de atuação na docência | 89 |
| GRÁFICO 3 – Tempo de atuação na EJA | 89 |
| GRÁFICO 4 – Formação continuada em EJA dos docentes do Ceneb | 90 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|------------|
| QUADRO 1 – Planejamento do grupo focal | 77 |
| QUADRO 2 – Conceitos Históricos da técnica de análise de conteúdo | 91 |
| QUADRO 3 – Organização dos dados | 93 |
| QUADRO 4 – Categorização dos dados | 93 |
| QUADRO 5 – Percepção docente sobre a Teoria, Prática Pedagógica e Práxis | 113 |
| QUADRO 6 – Tópicos da Pedagogia da Autonomia relacionando a situação problema sobre a EJA no Ceneb | 115 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|------------|
| FIGURA 1 – Mapa de Localização do Município de Feira de Santana na Bahia | 79 |
| FIGURA 2 – Mapa da Região Metropolitana de Feira de Santana | 79 |
| FIGURA 3 – Estruturação administrativa do Ceneb | 83 |
| FIGURA 4 – Foto atual da frente do Ceneb | 84 |
| FIGURA 5 – Mapa dos Bairros de Feira de Santana | 86 |
| FIGURA 6 – Foto da 1ª Oficina | 104 |
| FIGURA 7 – Foto da 1ª Oficina | 104 |
| FIGURA 8 – Foto da 2ª Oficina | 106 |
| FIGURA 9 – Foto da escada que dá acesso à sala da oficina | 112 |
| FIGURA 10 – Foto dos docentes lendo os conceitos construídos pelos colegas | 114 |
| FIGURA 11 – Foto da continuação da escada | 115 |
| FIGURA 12 – Perfil da EJA no Brasil | 121 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- CENEB** - Centro Noturno de Educação da Bahia
- MPEJA** - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
- UNEB** - Universidade do Estado da Bahia
- MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PNAC** - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
- MEB** - Movimento de Educação de Base
- LDB** - Leis de Diretrizes e Bases
- LDBEN** - Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- CONFITEA** - Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CNE** - Conferência Nacional de Educação
- PROJOVEM** - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
- PROEJA** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
- ENEJA** - Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos
- UFBA** - Universidade Federal da Bahia
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- MCP** - Movimento de Cultura Popular
- CPCS** - Centros Populares de Cultura
- SEC/BAHIA** - Secretaria de Educação da Bahia
- MOVA** - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
- ISEB** - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
- CAPES** - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
- UFSC** - Universidade Federal de Santa Catarina
- UFRN** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas
- USP** - Universidade de São Paulo
- UEFS** - Universidade Estadual de Feira de Santana

AC - Atividade Complementar

SAC - Serviço de Atendimento ao Cidadão

IEGG - Instituto de Educação Gastão Guimarães

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

NTE - Núcleo Territorial de Educação

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| Descortinando a História | 17 |
| Mundo do Trabalho | 18 |
| O “Despertar” na EJA | 19 |
| 1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSO HISTÓRICO, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE | 24 |
| 1.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil | 25 |
| 1.2 Educação de Jovens e Adultos na Bahia | 34 |
| 1.3 A Formação e Profissionalização Docente | 36 |
| 2. “DESCORTINANDO FREIRE”: A EJA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DOCENTE | 44 |
| 2.1 Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos | 44 |
| 2.2 Concepção Teórico-Methodológica da Pedagogia de Paulo Freire | 47 |
| 2.2.1 Diálogo e Paulo Freire | 48 |
| 2.2.2 Práxis e Paulo Freire | 52 |
| 2.3 Saberes Docentes na EJA: o professor em construção na perspectiva da pedagogia freireana | 60 |
| 3. A PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UMA POSSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 66 |
| 3.1 A pesquisa de intervenção pedagógica | 66 |
| 3.2 As técnicas de investigação | 72 |
| 3.2.1 O questionário estruturado | 72 |
| 3.2.2 Observação participante e não participante: As oficinas investigativas-formativas | 73 |
| 3.2.3 O grupo focal | 75 |
| 3.3 O lócus da investigação | 78 |
| 3.4 Os sujeitos da pesquisa | 87 |
| 3.5 Análise do conteúdo | 90 |

| | |
|---|------------|
| 4. ANALISANDO AS RELAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO CENEB A PARTIR DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA | 94 |
| 4.1 As percepções dos professores sobre a EJA e a pedagogia de Paulo Freire | 95 |
| 4.1.1 Percepção docente sobre a EJA | 95 |
| 4.1.2 Formação continuada em EJA | 96 |
| 4.1.3 Relação entre formação continuada e pedagogia freiriana | 99 |
| 4.1.4 Percepção docente sobre o diálogo em Paulo Freire | 100 |
| 4.1.5 Percepção docente sobre a práxis em Paulo Freire | 101 |
| 4.2 Descrevendo a prática pedagógica das oficinas investigativas formativas | 102 |
| 4.2.1 Análise crítica do processo pedagógico das oficinas | 119 |
| 4.3 Avaliação do processo formativo das oficinas: O que dizem os docentes? | 132 |
| | |
| CONCLUSÃO | 137 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 141 |
| | |
| APÊNDICE 1 QUESTIONÁRIO | 148 |
| | |
| APÊNDICE 2 PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA PESQUISA: A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DA EJA NO CENEB: UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA | 150 |
| | |
| APÊNDICE 3 ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL | 165 |
| | |
| APÊNDICE 4 FICHA DE OBSERVAÇÃO | 167 |
| | |
| APÊNDICE 5 PLANO DAS OFICINAS INVESTIGATIVAS FORMATIVAS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO | 169 |
| | |
| REFERÊNCIAS DOS APÊNDICES | 177 |

INTRODUÇÃO

Poderíamos juntar milhares, milhões de palavras para traduzir —Educação, e ainda assim não conseguiríamos fazê-lo em plenitude. Educação vai além de mim e de você. Transcende lugares, países, culturas, seres humanos e não humanos. Envolve nosso corpo, transforma nossa alma, nossas lidas, nossas vidas. Nos apresenta o velho e o novo, o singular e o múltiplo, numa dinâmica constante e irrefreável, que nos acompanha desde o ventre materno até um fim ignorado. Educação é, pois, uma necessidade, uma característica do homem que jamais lhe pode ser negada ou retirada, vez que ela está presente nas suas entranhas, lhe esculpindo e lhe dando dignidade (Manoel Gonçalves dos Santos).

Este excerto acima remete-se à palavra Educação e de como ela nos transforma, nos invade e nos desperta para a consciência. E o ato de lembrar e ter sensações afloradas à memória é sempre uma oportunidade interessante de revisitar o passado, a trajetória pessoal estudantil e profissional e de tomar consciência dos nossos erros e acertos. É um momento ímpar para refletir sobre toda a minha trajetória como ser humano histórico e profissional. Sou uma contadora de histórias, não somente pela trajetória da minha vida pessoal, mas pela minha imaginação e sonhos. Sonhos esses que ainda carrego e crio outros para aplacar a minha imaginação e minhas vontades.

Toda a minha vida no Senegal foi intensa, vivendo entre os valores da cultura africana (mantidas pela minha babá Awa) e pela mistura das culturas francesa e baiana. Digo baiana e não brasileira, porque, para mim, a baianidade estava presente nas canções, nos dizeres, no sotaque, nas comidas e nas férias com a família. Indo para a França, continuo minha saga na busca de me construir na condição de pessoa e vou estudar em uma escola onde havia uma separação territorial entre os meninos e meninas (de um lado da rua ficava a escola dos meninos e do outro, a das meninas). Eu não entendia muito bem, já que no Senegal todas as crianças brincavam juntas e agora tinha que conviver somente com meninas. Mas, como boa geminiana, consegui adaptar minha vida à escola na França rapidamente, o que não foi difícil já que dominava o francês muito bem. Em 1986, meus pais (uma socióloga baiana “retada” e um geógrafo francês estudioso e apaixonado pelo Brasil) decidiram voltar para o Brasil, entendendo que, como o Brasil já estava com a abertura política mais solidificada, poderiam começar uma nova vida. E chegando aqui em fins de 1986 e início de 87, o Brasil, que estava se reconfigurando como uma nação livre e democrática, seria, para eles, um importante momento para que pudessem participar da criação de uma nova brasilidade e de novos sonhos nacionais e pessoais.

Minha primeira professora para o entendimento da língua portuguesa foi minha mãe, que me alfabetizou em 15 dias no navio Enrico C, no trajeto França-Bahia. Chegando em Feira de Santana, fui estudar em uma escola tradicional e lá permaneci até a 6ª série, sem problemas com o português. Na metade da minha 6ª série, meu pai foi convidado para ser professor visitante na UNESP (Universidade do Estado de São Paulo) e nós fomos viver em Rio Claro, interior de São Paulo.

Iniciei minhas reflexões sobre minha condição de cidadã que me levou para as ruas em 92 no impeachment do Presidente Fernando Collor de Mello. Sim! Fui cara pintada, mas estava lá consciente da necessidade da união para a mudança. O ano de 92 foi emblemático porque também aconteceu a ECO-92, evento mundial para a ecologia (termo antes desconhecido). A guerra do leste europeu, mais especificamente do Kosovo, chegava para nós como um compêndio de imagens horripilantes. E foi a partir deste movimento, de ir para as ruas e de pensar o porquê dos conflitos mundiais, que eu decidi fazer Licenciatura em História. E tinha que ser aqui na cidade da minha mãe, já que meu pai estava em vias de se aposentar por conta do Alzheimer, doença que não tirou dele a vontade de viver e de sorrir. Tirou de nós um homem impecável e amável nas suas ações e um intelectual comprometido com o saber e o agir.

DESCORTINANDO A HISTÓRIA

Em 1994, aos 17 anos, entro para o curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual de Feira de Santana e, a partir daí se descortinam várias verdades que para mim estavam antes postas. E são as disciplinas de Antropologia, História das Ideias Políticas, Formação Econômica do Brasil, História da Bahia, Métodos e Técnicas da Pesquisa Histórica, Ciência Política e História Oral que vão me seduzir a compreender o homem, suas artimanhas em busca do poder e suas relações com o mundo. Não elenquei nenhuma disciplina voltada para a educação e nem para a teoria da História. Isso se deu por conta de o meu currículo ter 39 disciplinas específicas da área de História e somente quatro disciplinas na área de Educação, que eram: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau (75h), Didática (75h), Metodologia do Ensino da História (60h) e o Estágio supervisionado em História (180h).

Só fui dar falta de mais discussões e conhecimentos na área de Educação quando fui estagiar em uma escola da zona rural, onde me foram dadas cinco disciplinas (História, Geografia, Educação Física, Religião e Artes). Passei dois anos trabalhando com a História que eu sabia refletir, com a Geografia que eu sabia observar, com a Educação Física que eu sabia jogar, com a Religião de todos na História e com as Artes criadas pelo homem em vários

espaços e tempos. Senti muita falta de ter discutido mais amplamente autores brasileiros como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Júlio de Mesquita Filho, Demerval Saviani e tantos outros.

Não quero aqui execrar a Universidade por ter criado este currículo muito mais voltado para a pesquisa do que para a docência, até porque ela também estava em construção (havia nascido nos anos 80), e anos depois, após várias discussões entre os membros do colegiado e dos estudantes, houve uma reformulação do currículo.

E em exatos quatro anos me formo e saio imbuída de sonhos e esperanças. Logo após a formatura, passo para o curso de Especialização em Teoria e Metodologia da História na própria UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana) e percorro o caminho da pesquisa, que versava sobre a experiência do trabalho de uma ONG, o MOC (Movimento de Organização Comunitária), no período da ditadura militar (1968 -1979), em Feira de Santana. O MOC tanto ajudava o sertanejo nas suas necessidades mais prementes (cisternas, técnicas de plantio, uso da água etc.) quanto mobilizava para o trabalho comunitário, fomentando, inclusive, novos movimentos sociais com o treinamento de lideranças, criação de cooperativas, palestras acerca da conjuntura político-econômica, etc. Todo esse trabalho executado pelos integrantes do MOC em um período de cerceamento de liberdades.

MUNDO DO TRABALHO

Adentrei o mundo do trabalho ainda vivendo a vida universitária lato sensu e foi em uma escolinha de bairro que comecei a me posicionar como profissional, dando aulas de História para alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Mesmo tentando fazer um trabalho que levasse os alunos a ser questionadores e a pensar não mais ingenuamente, as exigências e as determinações desta escola sempre me faziam repensar sobre o meu papel como educadora.

Passei no concurso do Estado da Bahia para o magistério público na cidade de Feira de Santana em 2000 e comecei a lecionar à noite em um anexo do Colégio Estadual. O currículo da Secretaria de Educação da Bahia para o noturno era um programa intitulado: Aceleração, que consistia na manutenção do aluno por quatro anos na escola, período em que concluiria o ensino fundamental e o médio. Eu não tinha nem ideia nem sensibilidade para entender que esse programa de educação fazia parte de uma política educacional e que, anos depois, eu iria me debruçar sobre ela: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Já em 2001, o anexo foi desativado e cada um de nós foi para uma escola e eu fui para o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, no turno noturno e, um ano depois, para o diurno. Escola, exclusivamente voltada para o Ensino Médio, havia iniciado suas atividades uns dois

anos antes (1999) e vinha com uma proposta de resultados efetivos nos vestibulares e uma estrutura com vários laboratórios e projetos para todas as áreas do conhecimento. Foi então que pude experimentar várias metodologias de ensino, criação de um novo currículo, com a disciplina Cultura Brasileira, discussão e elaboração do PPP (Proposta Político-Pedagógica) e fui construindo, ao longo desses 17 anos nesta instituição, minha identidade como educadora.

Inquietavam-me muito as discussões acerca das etnias e racismos e como vinha percebendo que vários colegas se eximiam de falar sobre isso e de dar aula sobre essas temáticas, decidimos, na área de humanas do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, na disciplina Cultura Brasileira, fazer um ciclo de palestras e discussões com vários convidados. Este trabalho foi muito proveitoso e me deu possibilidade de fazer uma outra especialização intitulada “ A formação continuada dos professores de História do ensino regular na cidade de Feira de Santana através da modalidade EAD e a aplicação dos estudos sobre África e africanidades em sala de aula”. Desmistificar a história dos negros, valorizar práticas, atitudes e falas na construção de uma identidade positiva dos afrodescendentes poderia ser o primeiro passo, através de um curso EAD oferecido pela Universidade do Estado da Bahia, para uma mudança de referencial e alcance de novas dinâmicas didáticas na sala de aula.

Fiz outros cursos, atuei como participante em várias lutas sindicais por melhorias de trabalho e salário e participei da construção do PME (Plano Municipal de Educação) da cidade de Feira de Santana em 2012. E já trabalhava em uma escola (Quinze de Novembro) do Distrito de Jaíba, pela Secretaria de Educação, por conta do concurso municipal de 2003.

O “DESPERTAR” NA EJA

Mas foi em 2013 que surgiu uma ruptura muito importante na minha itinerância profissional, por conta de uma determinação: o Governo da Bahia, através da Secretaria de Educação da Bahia, fechou o noturno e nós, tanto professores quanto alunos, passaríamos a participar de uma nova instituição criada exclusivamente para a EJA - o Ceneb (Centro Noturno de Educação da Bahia).

O fechamento do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães no turno noturno, assim como o fechamento de outras escolas circunvizinhas, teve como justificativa a evasão maciça de alunos após a greve de 2012 e uma necessidade, por parte do Governo do Estado da Bahia, de diminuir os gastos por escola. Por isso houve o “despertar” na EJA, já que não tivemos nenhum momento para discutir essa transição e, em menos de 15 dias, já estávamos na nova instituição: o CENEB.

Desta forma, foi-se criando um ambiente propício à indagação sobre o que é a EJA e de que maneira deveríamos trabalhar com esta Educação. Vários momentos de reflexão e de discussão aconteceram na organização da escola e ainda nos dias atuais tem acontecido, dadas a proporção, a importância e a responsabilidade que temos com a EJA.

Tendo como referência estas discussões e as experiências vividas ao longo de quatro anos lecionando na EJA, fui percebendo a importância do processo de formação dos professores como elemento central na organização e transformação institucional, consolidando um espaço possível de reflexão e sistematização de experiências que acontece dentro da escola.

Por que o interesse da pesquisadora por esse tema? Por conta desta mudança no meu itinerário docente, levando-me até a Educação de Jovens e Adultos e aos questionamentos dela advindos.

Essa mudança gerou em mim uma angústia muito grande, novas perspectivas, novos desafios e, principalmente, novos alunos, que me revelavam cotidianamente a situação crítica do sistema educacional brasileiro e da negação de direitos. A EJA para mim, no momento em que a compreendi não como uma modalidade educativa, mas como uma educação voltada para a autonomia do sujeito-oprimido, virou um campo de possibilidades e de novas caminhadas. Por isso, a minha escolha pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) na Universidade do Estado da Bahia.

É nesse ponto que hoje me encontro, momento contínuo de um selfie autobiográfico em que o presente já é passado, com uma pesquisa que contém um assunto inesgotável, que se transforma ao longo da história, do tempo e do espaço, esperando por contribuições para seu prosseguimento. Mas essa é outra história que será marcada no desenrolar do próprio trabalho aguardando um futuro que um dia se transformará na continuidade das minhas memórias e de novas pesquisas!

Pesquisa é a construção de um novo conhecimento, novos olhares, novas técnicas, novos saberes sobre algo já conhecido ou totalmente desconhecido. Para Demo (2000, p. 33), “na condição de princípio científico, a pesquisa se apresenta como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento”. Por isso, é necessária a pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, já que são muitas as especificidades da EJA, o que requer um quadro de profissionais preparados para atuar de forma integral. Este último pressupõe, além da inclusão de uma parcela das camadas populares a um direito fundamental, a educação, o preparo no interior do processo educacional para a participação na vida pública e o acesso aos bens socioculturais a que todo cidadão, de fato, tem direito.

Nessa direção, esta pesquisa tem como tema: A pedagogia de Paulo Freire e a prática dos docentes da EJA no Ceneb: uma pesquisa de intervenção pedagógica e, objetiva intervir no processo formativo dos docentes do Ceneb, segundo a pedagogia de Paulo Freire, contribuindo para aprimorar a prática docente em EJA. Foram convidados todos os 30 docentes da escola (24 professores e 6 da equipe gestora), mesmo que alguns não tenham ministrado aulas na Educação de Jovens e Adultos até o término da pesquisa.

É uma pesquisa qualitativa em educação, do tipo intervenção pedagógica, que visa a concretizar as intenções dos mestrados profissionais, que determinam como investigação a pesquisa aplicada, na medida em que envolve um planejamento e a implementação de intervenções no ambiente escolar.

Nesse sentido, as questões de investigação são: Como os docentes percebem a pedagogia de Paulo Freire no contexto da EJA no CENEB? Suas práticas são baseadas em uma concepção freiriana? Se não são, de que maneira uma formação no contexto da pedagogia de Paulo Freire e partir das categorias diálogo e práxis potencializaria a prática pedagógica desses docentes? O que a avaliação desse processo mostraria em termos de êxito dessa intervenção pedagógica?

O objetivo geral é compreender a percepção dos docentes em relação a pedagogia de Paulo Freire e, partir de uma intervenção formativa na particularidade das categorias diálogo e práxis pedagógica.

Os objetivos específicos são: Analisar os discursos dos docentes em relação a pedagogia de Paulo Freire. Intervir pedagogicamente através de uma formação no modelo de oficinas investigativas formativas sobre as categorias de análise da Pedagogia de Paulo Freire (diálogo e práxis) e como estas fomentam e ressignificam as práticas pedagógicas em EJA. Avaliar o processo pedagógico das oficinas pela ótica dos docentes, com o propósito de verificar o êxito desta ferramenta de pesquisa.

Coloco-me, nesta escrita, ao lado daqueles (as) que assumem a posição de questionadores (as), que assumem os riscos e, acima de tudo, parto do reconhecimento de que na condição de educadora tenho um compromisso social e político com a desconstrução¹ das desigualdades e das discriminações que emergem a todo tempo em nossa sociedade. Diante da assunção de posição de sujeito na história, concebendo que pesquiso para constatar,

¹ A desconstrução deve ser entendida, que se afirma em Derrida, como a tentativa de reorganizar, de certa maneira, o pensamento ocidental, perante uma variedade heterogênea de contradições e desigualdades não lógicas discursivas de todos os tipos, que continua a assombrar as fissuras até mesmo o desenvolvimento bem sucedido de argumentos filosóficos e sua exposição sistemática.

constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo e pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar uma novidade (FREIRE, 1996, p.55).

Dessa maneira, esta dissertação apresenta uma proposta de investigação em que se pretende contribuir com a discussão e compreensão crítica das transformações culturais, políticas e sociais e sua interferência no cotidiano desta escola (Ceneb), em relação às práticas e processos de ensino da EJA, que tem por tarefa proporcionar formação crítica e cidadã, assegurando às jovens condições necessárias para sua participação ativa na sociedade.

O itinerário metodológico que usamos para esta pesquisa-formação foi a pesquisa qualitativa do tipo de intervenção pedagógica que se situa no cerne dos mestrados profissionais sobre os sujeitos da EJA. A discussão de temáticas tão relevantes (Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire, Diálogo, Práxis e prática pedagógica) na educação brasileira enriquecem os sentimentos de pertencimento, de autonomia, das identidades educacionais; para nunca perder de vista o legado da Educação Popular.

Este itinerário iniciou-se pelo levantamento bibliográfico, a partir das categorias analíticas: histórico da EJA, formação e saberes docentes, pedagogia de Paulo Freire: diálogo e práxis, práticas pedagógicas, que permearam o processo de intervenção pedagógica. Em tal levantamento fizemos das dissertações e teses que se encontram nos sites da Capes, UFSC, Anped, UFBA, UFRN, Unicamp, USP, UEFS, UNEB, de 2005 a 2015, assim como em artigos de revistas como Revista Brasileira sobre Formação Docente, Currículo sem Fronteiras, Revista Educação, Revista UniFreire, etc.

O segundo movimento da pesquisa foi a prévia aplicação de um questionário aberto/fechado (no apêndice1) com os docentes do CENEb para analisar seus conhecimentos sobre a pedagogia de Paulo Freire e as categorias de análise (diálogo e práxis). De posse dessa análise, identificar o que os docentes conhecem ou não sobre a pedagogia de Paulo Freire e propor uma intervenção pedagógica na forma de oficinas pedagógicas sobre a pedagogia de Paulo Freire e suas categorias diálogo e práxis.

O terceiro passo foi à intervenção pedagógica: aplicação das oficinas pedagógicas (Projeto nos apêndices) em que a pesquisadora assumiu o papel de formadora numa aproximação de observadora participante do processo pedagógico e de pesquisa, registrando suas análises no diário de campo, bem como utilizou-se ainda da figura de um monitor de pesquisa como observador não participante que também registrou todo o processo pedagógico das oficinas em um diário de campo.

O quarto movimento foi a aplicação do grupo focal quando do término das oficinas que objetivou avaliar o processo pedagógico das oficinas e de aprendizagem dos participantes da

pesquisa em termos de conhecimento das categorias (diálogo e práxis) da pedagogia de Paulo Freire.

Para constituir esse texto, nós o dividimos desta forma:

Introdução – iremos contextualizar nossa visão sobre educação e educação de jovens e adultos e a necessidade da formação docente, assim como evidenciar os nexos entre a escolha do tema, dos sujeitos, das perguntas de investigação, dos objetivos, dos caminhos metodológicos com a posição teórica, epistemológica e ideológica da investigadora.

Capítulo 1 – Educação de Jovens e Adultos: processo histórico, formação e profissionalização docente e tem como objetivo tratar do histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e na Bahia e da formação e profissionalização docente em EJA.

Capítulo 2 – “Descortinando Freire”: a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da pedagogia de Paulo Freire e seus reflexos na formação docente – será apresentada uma incursão histórica sobre a filosofia de Paulo Freire, trazendo autores com diferentes teorias sobre as categorias de análise (diálogo e práxis), relacionando-as com a intervenção pedagógica no modelo de oficinas investigativas-formativas e com o grupo focal.

Capítulo 3 – A pesquisa qualitativa do tipo de intervenção pedagógica: uma possibilidade na Educação de Jovens e Adultos. Neste capítulo, traçaremos o caminho metodológico desta pesquisa, trazendo à discussão a pesquisa qualitativa em educação do tipo intervenção pedagógica e suas técnicas e dispositivos. É importante salientar a necessidade desta pesquisa e sua abordagem para a concretização da intenção dos mestrados profissionais no Brasil, assim como o ineditismo do *locus* do estudo (Ceneb) nesta vertente sobre a pedagogia de Paulo Freire, dos sujeitos da pesquisa (docentes) e dos instrumentos de coleta de dados e do processo de análise de dados.

Capítulo 4 – Este capítulo versará sobre a análise e discussão dos resultados, à luz das concepções teóricas que orientaram o trabalho buscando responder aos objetivos da pesquisa. Partindo da análise das categorias: Educação de Jovens e Adultos, Diálogo e Práxis em Paulo Freire e a prática pedagógica da EJA no Centro Noturno de Educação da Bahia (Ceneb), para compreender o processo investigativo formativo.

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSO HISTÓRICO, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

O verdadeiro ensinamento pode ser terrivelmente perigoso. O Mestre tem nas mãos o mais íntimo dos seus alunos, a matéria frágil e incendiária das suas possibilidades – toca na alma e nas raízes do ser, um ato no qual a sedução erótica, por metafórica que seja, é o aspeto de menor importância. Ensinar sem uma grave apreensão, sem uma reverência perturbada pelos riscos envolvidos, é uma frivolidade. Fazê-lo sem considerar as possíveis consequências individuais e sociais é cegueira. O grande ensino é aquele que desperta dúvidas, que encoraja a dissidência, que prepara o aluno para a partida (“Agora deixa-me”, ordena Zaratustra). No final, um verdadeiro Mestre deve estar só. (Steiner, George. Lições de mestres, 2005, p. 86).

Apresentaremos, neste capítulo, uma retrospectiva histórica sobre a Educação de Jovens e Adultos e sua essência ontológica, ligando-a ao processo de formação e profissionalização docente. Nesta pesquisa, pensamos em uma educação como um processo de humanização; ela é obra transformadora, criadora, mas, para criar, é necessário mudar, incomodar, modificar a ordem existente. Ela é um processo em que os homens partilham saberes, emoções e vontades e, assim, inserem-se na sociedade humana, historicamente construída e em construção.

A educação deve ser compreendida como uma prática humana, uma prática social que modifica os seres humanos nos mais variados âmbitos e que dá configuração à nossa existência individual e coletiva, sendo construída pelas mais diversas formas e pelas mais diversas instâncias e dispositivos. Nessa linha, de acordo com Libâneo (2011, p. 26), a educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano dos indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social em um determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. Ela objetiva a formação do ser humano, podendo ser palco de revoluções, mas também poderá servir aos interesses das classes dominantes e reproduzir os vícios da sociedade. A educação² reflete o

² A educação ocidental se desenvolveu nos séculos V a. C. e V d. C. e compreende a educação grega e romana. Já do século V ao XV d. C., o cristianismo alcança toda a Europa com uma educação essencialmente religiosa, dogmática, predominando matérias abstratas, literárias, com prejuízo para a educação intelectual e científica. No período do Renascimento, surge uma educação humanista, uma nova versão do conhecimento greco-romano. A disciplina e a autoridade até então predominantes deixam espaço para o desenvolvimento do pensamento livre e crítico.

No século XVI, surge a reforma religiosa e, como resultado, uma educação cristã reformada, tanto católica quanto protestante. A educação católica pós-renascença foi marcada por um movimento conhecido como a Companhia de Jesus, organização criada por Inácio de Loyola, que foi a mais poderosa arma contra os protestantes. As ordens religiosas, entre as quais se destaca a dos jesuítas, foram as responsáveis por disseminar o cristianismo através da educação durante séculos. O *Ratio Studiorum* era o “currículo” dos jesuítas, que ministravam uma educação inspirada nas escolas humanistas.

que ocorre na sociedade: a hierarquização do saber e a posição imutável da escola não podem desenvolver uma sociedade livre e autônoma.

Com a Revolução Francesa no século XVIII, a educação nacional pressupôs a responsabilidade do Estado para o estabelecimento da escola primária gratuita e obrigatória no sentido da formação da consciência patriótica. Com a Revolução Industrial, há o surgimento do proletariado, com o qual a escola pública passa a ter um papel primordial naquilo que diz respeito à luta contra-hegemônica³.

Nos fins do século XX e início do século XXI, o ensino no mundo é confrontado com vários desafios resultantes das transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e tecnológicas, e isso impõe a introdução de inovações na sua concepção e prática, visando a garantir a formação de sujeitos que possam pensar e agir criticamente na sociedade.

1.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A relação existente entre educação e sociedade é intrínseca e dialética⁴, na qual a educação cria e organiza as bases para a organização da sociedade, ao mesmo tempo em que a sociedade, com suas transformações políticas, econômicas e sociais, também modifica as estruturas pedagógicas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma matriz educacional que nasceu da clara necessidade de oferecer uma formação para pessoas que não estudaram no seu tempo devido. A preocupação com os adultos não escolarizados já vem de longa data, desde o início da colonização portuguesa no Brasil em 1549, quando os índios, os primeiros habitantes até então, eram doutrinados para uma educação restrita à conversão à fé católica pela catequese. A alfabetização e a transmissão da língua portuguesa serviram como elemento de aculturação⁵ dos nativos (PAIVA, 1973).

Já com as Reformas Pombalinas, em 1759, houve uma mudança quanto à responsabilidade pela educação, que passaria então a ser do Estado. Dessa forma, uma série de aulas régias de Latim, Grego, Filosofia e Retórica foram criadas no Brasil Colônia, as quais

³ Falar em hegemonia e contra hegemonia é pensar no antagonismo entre as classes sociais que, a partir de sua posição dominante ou subalterna no interior da sociedade e do Estado de classes, exercem, sofrem e disputam permanentemente o poder. (DANTAS, 2008, p. 91).

⁴ Dialética, na teoria freiriana, é um processo da existência humana que vai se construindo e reconstruindo ao longo do tempo, fazendo com que a libertação humana seja um fundamento da sua concepção de história.

⁵ Refere-se à absorção de uma cultura pela outra, em que essa nova cultura terá aspectos da cultura inicial e da cultura absorvida: “através das crianças, os jesuítas buscavam atingir seus pais; além disso, era tentada a catequese direta dos indígenas adultos e, nesses casos, a alfabetização e a transmissão do idioma português serviam como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos” (PAIVA, 1973, p. 165).

seriam ministradas por professores que não tinham nenhuma instrução específica. Não se pensou no ensino para adultos, e os salários eram baixos, mesmo adquirindo títulos de nobreza. Com a vinda da Família Real, houve necessidade de uma mão de obra mais especializada no trato com a realeza.

Durante o Período Imperial, a Constituição de 1824 trazia em seu texto que todos os cidadãos teriam direito à instrução primária gratuita, mas somente eram consideradas cidadãs as pessoas livres, saídas das elites, que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho imperial.

Já na transição Império-República (1887-1897), a educação, em meio a todas essas correntes que tentavam enquadrar a República num sentimento singular, povoou as ideias de liberdade. No entanto, liberdade é um conceito vago. Para os antigos, liberdade era a participação popular no governo, as decisões políticas sendo tomadas em praça pública, conforme herança dos jacobinos (era a liberdade do homem público). Já para os modernos, era exatamente o contrário. A liberdade estava no campo privado, através do poder de ir e vir, de propriedade, de opinião, de religião. Essa forma de pensar foi herdada pelos americanos, que acreditavam que a liberdade política tinha como função a garantia da liberdade civil.

Portanto, República podia significar tanto governo livre quanto governo da lei, ou ainda governo popular. A crença maior afirmava a possibilidade de a educação ajudar no progresso e no aumento de eleitores para a manutenção dos interesses das elites. Nesse sentido, a Escola se formaliza na condição de instrumento útil a esse novo sistema, e é dela que parte toda manutenção da ordem social assim como a educação, que toma uma dimensão necessária à utopia na qualidade de instrumento de preparação dos homens para uma nova sociedade.

A manipulação do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas. Não foi por acaso que a Revolução Francesa, em suas várias fases, tornou – se um exemplo clássico de tentativa de manipular os sentimentos coletivos no esforço de criar um novo sistema político, uma nova sociedade, um homem novo. (CARVALHO, 1990, p. 11).

A Educação de Jovens e Adultos se inicia no Brasil no ano de 1930. Nesse momento, o país também passava por grandes transformações no processo de industrialização e concentração populacional nos grandes centros urbanos. Essas discussões se intensificaram nas décadas de 20 e 30. Com a Revolução de 30, as mudanças políticas e econômicas e o processo de industrialização no Brasil, a EJA começa a marcar seu espaço na história da educação brasileira.

As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal, ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (PAIVA, 1973, p. 168).

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a Educação de Jovens e Adultos se constitui como tema de política educacional, sobretudo a partir dos anos 1940. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplos comandos da população, até então excluídos da escola.

Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais nos anos 1940 e 1950. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser criados, em razão de sua amplitude nacional, o Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, o Serviço de Educação de Adultos e a campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. A educação de adultos foi entendida como peça fundamental na elevação dos níveis de escolarização da população em seu conjunto, compreendendo esse processo como fundamental para a elevação do nível cultural dos cidadãos (BEISEIGEL, 1974).

Os autores mostram que a campanha de 1947 deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e de suas consequências psicossociais, entretanto ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino.

No governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, em 1958, há uma convocação por parte do governo federal para que grupos de vários estados relatassem suas experiências no “Congresso de Educação de Adultos”. Nesse congresso, ganha destaque a experiência do grupo de Pernambuco, liderado por Paulo Freire (GADOTTI, 2000). Os anos de 1958 a 1964 foram marcados por ações em que “a educação de adultos era entendida segundo uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação de base, articulada com as ‘reformas de base’ defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart” (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p. 36).

No início dos anos 1960, o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizados por distintos atores com graus variados, tendo o aparato governamental. Foi o caso dos programas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros

Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local.

Embalados pela efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíram, formando grupos populares articulados, sindicatos e outros movimentos sociais, os quais professoravam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social, não apenas à adaptação da população a processos da modernização e forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se gestaria preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produtores de cultura e de transformação do mundo.

Paiva (1987) discorre ao longo do seu livro sobre as hipóteses, os métodos e as categorias da sua pesquisa, que versa sobre a EJA, o analfabetismo, o sistema educativo, a qualidade na educação, as transformações sociais e do poder e a sociedade. É um relato historiográfico da EJA desde o período monárquico, da Educação Popular e da mobilização dos movimentos sociais após os anos 50 e da influência de Paulo Freire na confecção de uma educação voltada para o povo e pelo povo. A EJA foi se constituindo através da Educação Popular brasileira, que busca mudanças na estrutura social, na politização das classes populares e no preparo para a participação ativa na sociedade e para o desenvolvimento pleno da democracia.

Para compreendermos os caminhos que formalizaram a EJA, temos que nos debruçar sobre as leis. Com base nisso, começamos com a observância da Lei nº. 5.379, de 1967, que criou o Mobral e, no ano de 1971, a Lei nº. 5.692, que oficializa o ensino supletivo, apresentando a visão de que o ensino no turno noturno era uma oferta compensatória e um aligeiramento da escolarização.

Já em 1985, com a redemocratização do país, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) é extinto e ocupa seu lugar a Fundação EDUCAR, com as mesmas características do Mobral, mas sem suporte financeiro necessário para sua manutenção.

O EDUCAR é extinto em 1990 pelo governo de Fernando Collor de Mello, sendo criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como objetivo reduzir em 70% do número de analfabetos do país em cinco anos. Nessa década, a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reafirmou a institucionalização da modalidade EJA, substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA. Essa mudança de denominação é fato controverso para alguns autores:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

Essa opinião tem apoio na Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997, p. 2), quando afirma:

Apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral.

No Brasil, a discussão girava em torno da Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), que, em seu artigo 38, faz referência aos cursos e exames supletivos e, assim, permanece a ideia de suplência, de compensação e de correção de escolaridade.

A partir de 1996, as pessoas jovens e adultas no Brasil encontram seu direito reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 – LDBEN/96, na modalidade de Educação Básica. Apropriada às necessidades e condições peculiares desse grupo, a Lei dispõe em seu Artigo 4º:

TÍTULO III: DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Ao ser estabelecida na LDBEN, a EJA ganhou força e tornou-se uma política de Estado, de modo que hoje, o governo brasileiro investe nessa modalidade educacional e a incentiva, como possibilidade de diminuição do enorme índice de analfabetismo da população que não teve acesso ou possibilidade de estudar em idade adequada.

Até a criação da LDB, em 1996, não existia nenhum padrão ou modelo de formação específica para a EJA. Somente a partir dos anos 80, ocorrem inúmeros debates nas

universidades sobre a EJA. A partir daí, nos cursos de pedagogia, a EJA surge como uma habilitação, e as discussões no campo da EJA se ampliam para as licenciaturas.

Atualmente, mais precisamente após a LDB de 1996 e com atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2000, houve a criação das diretrizes curriculares para a EJA, que destacam a necessidade da formação de professores em uma perspectiva de educação emancipatória. Dessa forma, é válido lembrar que a formação docente deve, antes de tudo, ter o princípio de que educador e educando são igualmente atores e autores do processo de educação. São inextrincáveis a ponto de não se poder mais distinguir quem educa e quem é educado, pois ambos educam e se educam concomitantemente. (PEREIRA, 2018)

Incluída no Capítulo II da LDBEN, que trata da Educação Básica, a EJA, juntamente com a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Técnica de nível médio, aparece como modalidade de ensino em seção que dispõe sobre as condições para a sua efetivação:

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

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

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

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, 1996).

Mesmo diante desse quadro, o cenário do analfabetismo brasileiro continua sendo alarmante. Embora o percentual de analfabetos com 15 anos ou mais de idade tenha diminuído de 13,3%, em 1999, para 9,7% em 2009, esse índice representa um total considerável de 14,1 milhões de pessoas, das quais, segundo o IBGE, 42,6% estão na faixa de 60 anos ou mais, 52,2% residem no Nordeste e 16,4% vivem com ½ salário mínimo de renda familiar per capita. Os maiores decréscimos no analfabetismo, verificados por grupos etários entre 1999 e 2009, ocorreram na faixa dos 15 aos 24 anos. Nesse grupo, as mulheres eram mais alfabetizadas, mas

os homens apresentaram queda um pouco mais acentuada, passando de 13,5% para 6,3%, contra 6,9% para 3,0% para as mulheres (IBGE, 2010).

Já as discussões que permearam a V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (Confinteia), em 1997, elaboraram documentos em que a Unesco, na Declaração de Hamburgo, enfatiza que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanta consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p. 1).

Igualmente, o Parecer CNE/CEB nº 11 afirma (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000):

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Segundo Aristóteles, a equidade é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal. (Ética a Nicômaco, V, 14, 1.137 b, 26). Neste sentido, os desfavorecidos, frente ao acesso e permanência na escola, devem receber proporcionalmente mais oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar, de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. (BRASIL, 2000, p. 9-10).

No governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), houve várias iniciativas para as políticas públicas de EJA: Programa Brasil Alfabetizado⁶, Projeto Escola de Fábrica⁷, o Projovem⁸, e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (Proeja)⁹. Porém todos esses Programas apontam que a Educação de

⁶ Com objetivo de alfabetizar jovens a partir dos quinze anos, de maneira descentralizada e utilizando voluntariado por todo o país.

⁷ Oferece cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos.

⁸ Voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série (atualmente o 5º ano), mas que não tenha concluído o Ensino Fundamental e que não tenha vínculo formal de trabalho.

⁹ Voltado à Educação Profissional Técnica em nível de Ensino Médio.

Jovens e Adultos deve estar voltada para a profissionalização na busca da universalização da educação e da erradicação do analfabetismo sem haver, contudo, uma perspectiva de continuidade caracterizando a formação inicial.

As descontinuidades das políticas públicas/ programas e o caráter assistencialista do Estado Brasileiro não promovem mudança efetiva na base estrutural da educação brasileira, mas a manutenção do *status quo* vigente.

Nesse sentido, levantamos a ideia de que a EJA é uma tomada de decisão para um posicionamento que não aponte para uma subordinação da educação à lógica das competências e empregabilidade, mas que, como discute Rummert (2006, p. 127),

Tratamos, ao contrário, do conhecimento compreendido em seu sentido pleno, que possibilita aos seres humanos se apropriar das diferentes expressões da história de seu tempo – contidas nas tecnologias, nas ciências e nas artes – para compreendê-la criticamente e, sobretudo, para transformá-la. Assim, apropriado pelas forças dominantes, o conhecimento, convertido em meio de produção, é assimetricamente distribuído à classe trabalhadora por diferentes instituições mediadoras, entre as quais se destaca, de modo significativo, a escola. (RUMMERT, 2006, p. 127).

A chave para a transformação na EJA, para nós, remete-se à relação da construção de políticas públicas sólidas que possam se efetivar nas práticas cotidianas dos sistemas educativos e abrir novas portas de possibilidades aos educandos. Faria (2008, p. 123) nos afirma,

A ausência de políticas públicas mais efetivas de médio e de longo prazo conduz à fragmentação, dispersão e descontinuidades dos programas de EJA. Configurando antes programas de governo que políticas de Estado, as iniciativas vinculadas à EJA mostram-se particularmente frágeis à descontinuidade tanto no campo político como também no campo administrativo, ficando à mercê de interesses momentâneos ou alterações nas gestões políticas

Com a aprovação do novo PNE (2014-2024), as condições em relação à EJA começam a mudar e uma nova áurea de esperança se estabelece. Vamos destacar quatro metas que estão diretamente ligadas à Educação de Jovens e Adultos:

Meta 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.

Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como

igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até o final da vigência do PNE, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10 - Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos (EJA) na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Estas metas assim postas mostram o hiato existente nos variados programas nacionais desde a década de 30 e configura-se como um desafio hercúleo em 10 anos. Após este caminhar pela estruturação da EJA na condição de política pública com programas específicos para cada tempo histórico, podemos perceber o longo caminho percorrido e a percorrer para a efetivação desta política de educação voltada para os sujeitos dos não direitos¹⁰.

Um país em que o direito de estudar, sobretudo, ao cidadão de baixa renda é negado, ocasiona a criação de modalidades de ensino para atender uma normalidade aparente do capital com o seu povo. Para Santos (1996/1997), o modelo cívico brasileiro é herdado da escravidão, tanto o modelo cívico cultural como o modelo cívico político. A escravidão marcou o território, marcou os espíritos e marca ainda hoje as relações sociais deste país.

O preconceito é uma característica evidente no Brasil, nossas heranças são perversas de uma colonização que persiste até os dias de hoje Santos acrescenta: poderíamos traçar a lista das cidadanias mutiladas neste país. Cidadania mutilada no trabalho, através das oportunidades de ingresso negadas. Cidadania mutilada na remuneração, melhor para uns do que para outros. Cidadania mutilada nas oportunidades de promoção. Cidadania mutilada também na localização dos homens, na sua moradia. Cidadania mutilada na circulação. Esse famoso direito de ir e vir, que alguns nem imaginam existir, mas que na realidade é tolhido para uma parte significativa da população.

Não há como deixar de pontuar a questão da exclusão social dos nossos dias. Fica evidente que a escola vive uma crise que foi construída historicamente pelo descaso do poder público, mas a esperança sempre está presente naqueles que buscam uma nação mais igualitária e, para tanto, os movimentos sociais e os grupos organizados¹¹ vão buscando uma saída no confronto ao sistema político-econômico excludente.

¹⁰ Entendemos como os sujeitos que sofrem por conta do fracasso educacional, das não aprendizagens, das frustrações, de todo o contexto sociopolítico educacional do Brasil, que impõem escolhas perversas; e a uma educação que trabalhe pela qualidade na busca da emancipação do educando.

¹¹ Os fóruns de EJA são espaços de luta e de resistência em defesa da Educação de Jovens e Adultos. Iniciou-se no Rio de Janeiro em 1996 e hoje já existe representatividade em todos os Estados da Federação. Os ENEJAs, são encontros nacionais para debater a Educação de Jovens e Adultos, buscando assegurar o direito à educação e novas formulações curriculares mais adequadas à realidade local e regional.

1.2 Educação de Jovens e Adultos na Bahia

A EJA no Brasil vem sendo gradativamente reconhecida como um direito para milhares de pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde meados do século passado, esse direito só foi formalizado em lei como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro a partir da Constituição de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 promulga, em seu Art. 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) caracteriza essa modalidade de educação no seu artigo 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

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

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

O Estado da Bahia, através do sistema público estadual de ensino, vem oferecendo a jovens e adultos, desde a década de 90, programas voltados para essa parcela da população que não teve acesso à educação na idade certa, tendo sido iniciado com a implantação do Programa de Suplência (1993-1997) e do Programa de Aceleração (1998 até 2009).

A mudança de um programa para outro nos anos 90 se deu por conta da necessidade de se adequar ao direcionamento neoliberal das políticas públicas e também, principalmente, por conta da Federal 9.394/96, a LDB de 1996, e da Lei Federal 9.424/96, do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), que “ não contemplava pessoas jovens, adultas e idosas na alocação dos recursos, mas que previa a inclusão de crianças e jovens em defasagem idade/série, por meio de projetos de “Aceleração”, como ressalta Sales (2009).

Do ponto de vista de resultados, ou seja, dos concluintes do Programa, os dados revelam timidamente um pequeno crescimento ao final da etapa de Aceleração II. Como nos assegura Paiva (1998,p. 05):

Concebidos anteriormente a vários documentos de nível nacional e internacional, era preciso reinserir os Programas de Aceleração I e II no marco legal que hoje suporta a educação de jovens e adultos. Exigia-se a revisão do Programa, de modo a se ajustarem proposta e práticas aos termos legais e, principalmente, estas à realidade da educação de jovens e adultos, pensada como desafio para o novo milênio, com o sentido de aprender por toda a vida.

No ano de 2009, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia criou um documento intitulado Política de EJA da Rede Estadual – EJA – Educação de Jovens e Adultos Aprendizagem ao Longo da Vida, por conta da pressão do Fórum de EJA da Bahia. Esse fórum representava várias entidades de vários segmentos que trabalhavam com a EJA na Bahia. Já havia no Brasil 14 estados que haviam implantado seus fóruns. Sua criação foi iniciada especificamente em agosto de 2001 (o Pré-Fórum), fazendo reuniões regulares, promovendo discussões para a criação do Fórum. Depois do IV Eneja, ocorrido em 2002, passou a se chamar Pró-Fórum, cujo objetivo era implementar o então Fórum.

A mudança só começou a se efetivar com a pressão dos grupos populares, dos movimentos sociais, dos Fóruns de debates e grupos de trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Assim elucida Machado (2006, p. 169):

São instâncias de mobilização e debate em torno da política pública de educação para jovens e adultos. Sua composição é plural, agregando, em cada estado e nos regionais, representantes de vários segmentos, que atuam direta e indiretamente na EJA: universidades, movimentos populares, redes públicas de ensino, conselhos municipais e estaduais de educação, sindicatos, organizações não governamentais, empresas, educandos e educadores. A forma de articulação no estado e nos regionais dependia da dinâmica de cada fórum.

Dessa maneira, as mobilizações e discussões, partindo do protagonismo da UNEB (Universidade Estadual da Bahia) e da UFBA (Universidade Federal da Bahia), revelam a necessidade de um confronto de ideias e de uma união de forças (universidades, movimentos sociais, escolas, entes governamentais, institutos, gestores e docentes) para possíveis formulações e lutas por implantação de políticas públicas para a EJA:

A mobilização para a criação do Fórum Estadual ocorreu em paralelo ao processo de instituição de outro Fórum da EJA na região do extremo sul da

Bahia. Assim, em 2001, no I Encontro do Fórum Regional de EJA, na sede do Campus X da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), é instituído o Fórum Regional de Teixeira de Freitas. Atualmente, esse Fórum, junto com os Fóruns das regiões de Alagoinhas e do Território do Sisal, compõe o quadro dos Fóruns Regionais da EJA na Bahia. (FORUM EJA BAHIA, 2017).

Esse documento de 2009, que teve como consultor o Prof. Dr. Miguel Arroyo, traz a proposta curricular do tempo formativo que deveria orientar o trabalho pedagógico na escola. Foi um documento elaborado pela escuta ativa de vários setores educacionais e traça um perfil tanto do aluno quanto do docente. O documento levanta que:

Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados (as) da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico (BAHIA/SEC, 2009, p. 10).

Em 06 de junho 2013, houve a criação, em toda a Bahia, dos Cenebs (Centro Noturno de Educação da Bahia), a fim de diminuir os índices de evasão. O Ceneb de Feira de Santana será o *locus* da nossa investigação.

Entretanto, o direito à plena educação na EJA não garante o total acesso aos saberes necessários à verdadeira inserção social e à formação de sujeitos conscientes de seu poder transformador social. O caminho ainda é longo e árduo porque há muitas intempéries no caminho, tais como ineficiência governamental, falta de recursos para atividades extraclasse, violência nos bairros e/ou no trajeto escola-casa e vice-versa, falta de formação adequada dos docentes e gestores, problemas com transporte, necessidade de uma merenda adequada a adultos etc.

Nesse sentido, faz-se necessária uma discussão sobre a formação e a profissionalização docente, encontrada logo a seguir no texto, para levantar as possibilidades e as “fronteiras” na busca por uma Educação de Jovens e Adultos significativa e libertária.

1.3 A Formação e Profissionalização Docente na Educação de Jovens e Adultos

Desde a década de 1990, as pesquisas sobre a formação e a profissionalização docente, tanto no plano internacional quanto no Brasil, vêm se ampliando com novas tendências investigativas. Com início na referida década, há uma grande influência da literatura internacional nos estudos sobre formação de professores, cuja ênfase aponta para alguns

aspectos tais como: a relação entre a dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NÓVOA, 1992) (DEMO, 2000) (PIMENTA, 2010), a importância da reflexão na prática docente, marcada por incertezas, conflitos de valores, singularidades e experiências pedagógicas (SCHÖN, 1992; 1998), a profissionalização docente (NÚÑEZ e RAMALHO, 2004), a relevância dos saberes docentes (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2002) e as lutas pela Educação de Jovens e Adultos (PAULO FREIRE, 1967, 1974, 1996, 1997; MIGUEL G. ARROYO, (1999, 2006; MOACIR GADOTTI, 2000; , MOACIR GADOTTI e JOSE E. ROMÃO, 2006; SÉRGIO HADDAD, 2008; PAIVA, 1987).

A formação de professores perpassa por várias “fronteiras”¹², estando a primeira delas nos cursos de Licenciatura de algumas Universidade públicas¹³ que ainda não trazem a EJA como disciplina obrigatória dos currículos na formação inicial. A segunda “fronteira” está nas escolas e no sistema de ensino como um todo, que relegam a Educação de Jovens e Adultos a um mero ensino de disciplinas setorizadas no turno noturno. E a terceira e mais importante “fronteira” é a aceitação do sujeito, lê-se o docente, para uma educação dialógica, plural e emancipatória.

A primeira “fronteira” para a formação dos docentes em EJA é que não há um reconhecimento das especificidades da EJA, sendo que, para tal, deveria haver uma formação específica para o docente. A segunda “fronteira” é a não observância do tipo de aluno, visto que, se, em vez de vermos sua condição social de exclusão cultural e suas formas de viver o ponto de referência, partirmos dos anos de escolarização, perderemos a especificidade de sua condição, analisando-os apenas como alunos em trajetórias escolares truncadas e incompletas (ARROYO, 2006, p. 23).

E também uma escola acolhedora em que todos estão engajados e preparados para lidar com esses alunos adolescentes e adultos. E para tal, deve haver uma compreensão sociológica, por parte do docente, do contexto em que está inserida a instituição educativa - seu entorno, seu tempo histórico, a economia, as mazelas sociais, os problemas com a marginalidade etc. Para Machado (2006, p. 162), quando a escola que atende esses alunos jovens e adultos consegue reconhecê-los como sujeitos de direito à educação, ela passa, inclusive, a perceber que seus conhecimentos prévios e acumulados ao longo da vida têm muito a contribuir

¹² O termo Fronteira trata dos limites e está entre aspas neste trabalho para submetê-lo a um campo metafórico relativo à transposição e à mudança. A fronteira pode ser rompida, cruzada e transgredida.

¹³ A exemplo da Universidade Estadual de Feira de Santana, que forma a maioria dos profissionais da educação que irão atuar nesta cidade, somente o curso de Pedagogia, entre as outras licenciaturas, tem uma disciplina de 75 horas no segundo semestre, intitulada Educação de Jovens e Adultos como formação básica.

Arroyo (2006) acredita que os docentes tenham que se apropriar das teorias pedagógicas vigentes, construindo uma nova via pedagógica, na qual a ação-reflexão-ação se somaria às matrizes formadoras da vida adulta (o trabalho, a cultura, o lazer, os movimentos sociais) e à emancipação, à dignidade, aos direitos humanos, à liberdade, ao respeito e à consciência.

A EJA tem que fazer um currículo sério de conhecimentos e tem de capacitar seus educadores no domínio desses conhecimentos vivos, que são os conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, da exclusão, da experiência, da cultura e da natureza. Todos esses são os conhecimentos coletivos que eles aprendem em suas lutas coletivas, os saberes coletivos, de direitos e que na EJA têm de aprender a ressignificar a organizar à luz do conhecimento histórico. (ARROYO, 2006, p. 31).

A possibilidade de mudança, através do trabalho do docente em EJA, está no reconhecimento e na compreensão de sua realidade histórico-sociocultural e laboral e, principalmente, em uma tomada de decisão para um posicionamento que não aponte para uma subordinação da educação à lógica das competências e da empregabilidade, mas que, como traz Rummert (2006, p. 125):

Tratamos, ao contrário, do conhecimento compreendido em seu sentido pleno, que possibilita aos seres humanos se apropriar das diferentes expressões da história de seu tempo – contidas nas tecnologias, nas ciências e nas artes – para compreendê-la criticamente e, sobretudo, para transformá-la. Assim, apropriado pelas forças dominantes, o conhecimento, convertido em meio de produção, é assimetricamente distribuído à classe trabalhadora por diferentes instituições mediadoras, entre as quais se destaca, de modo significativo, a escola. (RUMMERT, 2006, p. 127).

Segundo Arroyo (2006, p. 17), “não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos”; dessa forma, o autor levanta um questionamento: como formar educadores e educadoras da EJA? Ao longo do texto, o autor vai dando pistas para uma possível resposta ou um possível caminho para ela. Mesmo não tendo uma formação ou uma disciplina específica na graduação, a EJA, que é um espaço de constantes lutas e mudanças, não conseguiu ainda se integrar ao sistema educacional porque, de fato, é uma área que está em constante construção. Ou seja, o perfil do educador da EJA vai sendo reformulado à medida da reflexão e da sua prática. Essa construção vem da luta dos educadores militantes que, desde o fim da Ditadura Militar, buscam aliar a tarefa de ensinar a ler e escrever a uma dinâmica emancipatória e plural. Assim, Arroyo (2006, p. 20) afirma:

O que estou sugerindo é que, quando falamos em um programa, em um currículo de formação de educadores e educadoras para a EJA, não podemos deixar de lado sua história. Temos de nos esforçar para captar essas pluralidades, temos que incorporar essas fronteiras e métodos, todos esses processos nos quais esse educador se formou. Todas essas questões que fazem parte da história me parecem muito importantes para fazer parte dos conhecimentos que devem compor o currículo de formação de educadores e educadoras da EJA.

Essa é a grande proposta da educação democrática, libertadora: uma relação dialógico-dialética permanente entre educador-educando, educando-educador, centrada na dimensão do conhecimento e na aceitação do outro, na interação e na intersubjetividade; é uma relação de contínuo crescimento, rumo à hominização coletiva, permeada pela solidariedade social e política, em prol da “emersão das consciências, de que resulte a inserção crítica na realidade” (FREIRE, 1983, p. 40).

Como resposta à terceira “fronteira”, espera-se do professor que ele provoque o seu grupo de alunos na construção dos seus conhecimentos, buscando compreender e negociar os diferentes processos de significação que envolvem as situações de aprendizagem que planejou. O desafio de contribuir com a educação do jovem e do cidadão num momento de mudanças e incertezas e a necessidade de resgatar valores tão importantes, condizentes com a sociedade contemporânea, levam o professor a entender que deverá exercer um novo papel, de acordo com os princípios de ensino-aprendizagem adotados, como: saber lidar com os erros, estimular a aprendizagem, ajudar os alunos a se organizar, educar através do ensino, entre outros.

O aluno precisa adquirir habilidades como fazer consultas em livros, entender o que lê, tomar notas, fazer síntese, redigir conclusões, interpretar gráficos e dados, realizar experiências e discutir os resultados obtidos, usar instrumentos de medida quando necessário, bem como compreender as relações que existem entre os problemas atuais e o desenvolvimento científico. Isso só será possível a partir do momento em que o professor assumir seu papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, favorecendo a postura reflexiva e investigativa. Dessa maneira, ele irá colaborar para a construção da autonomia de pensamento e de ação, ampliando a possibilidade de participação social e desenvolvimento mental, capacitando os alunos a exercer seu papel de cidadão do mundo.

A EJA deve oportunizar ao educando uma educação que o conduza a raciocinar criticamente e, por si só, pensar sobre os problemas humanos e sobre sua própria condição social. A formação do educando é, em si, uma educação para a vida, tendo em vista que há necessidade de atender aos princípios de participação democrática, além da formação de valores solidários de cooperação e justiça social, como contraposta aos valores individualistas

existentes nas sociedades capitalistas. Para dar um destaque a essa perspectiva de transformação humana, Rummert (2006, p. 125) nos afirma:

A compreensão de que o conhecimento só adquire seu sentido pleno quando potência a transformação da realidade a favor daqueles que, por diferentes mecanismos de dominação, são destituídos de sua própria humanidade pela violência da estrutura socioeconômica.

A construção da identidade lê-se aqui como perfil de professor. Ela está além das paredes da escola, das abordagens técnicas e metodológicas das práticas educativas. Ser professor é ser pessoa, exige saberes muito mais amplos, que estão além do saber ensinar.

É ponderado por Nóvoa (1992) que a mudança educacional depende dos (as) professores (as), de sua formação e, conseqüentemente, da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Todavia, considerando a realidade da sociedade contemporânea e a pluralidade nela vivenciada, podemos arriscar dizer, utilizando também o pensamento de Nóvoa (1992, p. 28-29), que “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola (...) o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.

Nóvoa (1995, p. 14) enfatiza que o saber ensinar é algo relevante na profissão professor e salienta que a “maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais”. A evolução histórico-social e cultural em que vivemos traz para as práticas educativas a realidade e, nesse ponto, podemos destacar o contexto social atual, que exige do professor saberes específicos, inclusive na modalidade de ensino EJA.

A participação de disciplinas da EJA nos cursos de formação inicial de professores, conforme mostra a pesquisa de Gatti & Barreto (2009), é ainda muito tímida, principalmente quando comparada a outros temas da mesma categoria, como educação especial ou educação infantil. E essa desatenção à EJA na formação inicial refletirá não só no trabalho de cada professor, mas também em toda a estrutura que se mantém despreparada para atender ao jovem e ao adulto em busca de garantir seu direito à educação. Segundo Gatti & Barreto, caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida (GATTI e BARRETO, 2011, p. 93).

Com maior razão, pode-se dizer agora 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 educação. Assim, esse profissional do magistério deve estar

preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntário idealista, mas um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

O caminho da profissionalização docente tem sido bastante longo e difícil. Para Núñez e Ramalho (2004), esse processo se iniciou no século XVII com uma série de transformações que ocorreram na educação, em virtude de fatores de ordem política, econômica e social. Ao longo da história, a figura do professor tem sido descrita de várias formas, correspondendo aos estágios do processo histórico de construção da docência. Os autores ainda identificam três modelos de professor: o professor leigo, o professor técnico e o professor profissional. Esses modelos, de uma ou outra forma, relacionam-se com a construção da docência no Brasil.

De modo bastante acertado, posicionou-se o pesquisador Lelis (2001): “A formação do professor não acontece apenas em decorrência da sua atuação profissional ou da sua formação institucional, mas, sim, através do processo pelo qual o professor se constituiu, através de suas experiências sentidas e vivenciadas”.

No campo educacional, a prática docente enfrenta desafios constantes que demandam refletir sobre as ações para enfrentá-los. Os projetos nascem do desejo de mudança, ou seja, são as pontes entre o desejo e a realidade. Partem de um diagnóstico sobre determinada problemática e buscam contribuir, em alguma medida, para a mudança da realidade. Neste sentido, essa investigação se aproxima da corrente contra hegemônica denominada por Saviani (2003) como pedagogia histórico-crítica. A visão histórico-crítica:

[...] envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência e cujo compromisso sejam a transformação da sociedade, não sua manutenção, sua perpetuação. (SAVIANI, 2003, p. 93)

Diante desse problema, e sabendo que a escola é o *locus* privilegiado para a efetivação de novas propostas pedagógicas, faz-se necessária a implementação de um projeto de intervenção que tenha como base a ação-reflexão-ação dos docentes. Zeichner e Diniz-Pereira (2005) fazem a defesa das investigações de professores acerca de suas próprias práticas, salientando seu potencial para produção de conhecimento e promoção de transformação social. Nesse sentido, o processo educativo é fundamentalmente formativo e essa formação sendo pensada como um desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Compreendemos, com

Freire (2002, p. 66), que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, não um favor que podemos conceder ou não conceder uns aos outros”.

Para tanto, existe uma necessidade de investimento na valorização e formação dos sujeitos da aprendizagem, em particular, os docentes. O processo ensino-aprendizagem é o cenário em que a função social da educação se desenvolve; daí a premência do seu acompanhamento e do suporte aos sujeitos da prática escolar. Para Laffin (2006), a profissionalidade docente tem como exigência a formação inicial, como também a formação em serviço. Neste sentido, a formação em EJA se dá pelas e nas experiências no trabalho diário mergulhado no contexto sócio-político-econômico e cultural do docente e do educando.

Entretanto, o direito à plena educação na EJA não garante o total acesso aos saberes necessários à verdadeira inserção social e à formação de sujeitos conscientes de seu poder de transformação social. A educação se situa como um instrumento de transformação social, como meta a ser alcançada pela formação/construção de pessoas com conhecimentos, habilidades e atitudes que promovam a amorosidade, a solidariedade, a partilha, o respeito às diferenças e às diversidades, a cidadania, a defesa/comprometimento com os excluídos e injustiçados e a construção de um país mais igual, mais humano e mais justo. O conhecimento passa pelo despertar do sujeito para o seu contexto, portanto, é socialmente construído. (FREIRE, 2008, p. 34).

A evolução histórico-social e cultural em que vivemos traz para as práticas educativas a realidade e, nesse ponto, podemos destacar o contexto social atual, que exige do professor saberes específicos para atuar na modalidade de ensino EJA. O ensinar trará uma abordagem também específica dessa realidade educativa, pois Tardif (2002, p. 20) afirma que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”.

Dessa forma, percebe-se que o ensinar adultos exige dos professores o domínio de novos saberes docentes ou saberes profissionais, apoiados por saberes práticos adquiridos pela experiência. Sacristán (1995, p. 77 apud NÓVOA) destaca o “saber fazer”, a sabedoria acumulada pela prática pessoal e coletiva, aprendizagens cotidianas que não são de uso exclusivo de professores. Um conjunto de saberes práticos pode levar a um esquema estratégico que pode ajudar o professor na capacidade da organização pedagógica.

Nesse espectro, a ideia do professor-reflexivo, em Freire, refere-se a um sujeito que analisa sua prática e a redimensiona diante de suas necessidades:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 23-24).

A literatura pesquisada evidenciou que, entre as várias “fronteiras” referentes à formação docente da EJA, destaca-se a falta de formação inicial ou em serviço que possibilite o professor a se sensibilizar no entendimento de quem são os sujeitos que se formam nesse processo e quem serão os formados após ele; e daí surgem todos os outros tais como saber considerar as histórias de vida desse sujeito, os motivos que o trouxeram de volta à escola, a construção da emancipação através da formação de uma identidade dos pares envolvidos, para que, a partir daí, possa efetivar-se uma prática pedagógica condizente com a necessidade.

Por isso, em relação aos desafios para a formação do professor, expostos nesse trabalho, foi relevante citar que o professor da EJA, que tem a mesma formação que os professores de ensino regular, se sente despreparado por receber uma formação inicial deficiente, ocasionada pela falta de políticas específicas para profissionalizá-los. Para tanto, foram abordadas, ao longo desse trabalho de pesquisa, questões relativas à formação do educador de jovens e adultos, reconhecido como agente de transformação, com autonomia perante a prática pedagógica e que se põe ao dever da reflexão sobre a ação docente.

2. “DESCORTINANDO FREIRE”: A EJA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A vida e a obra de Freire estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo uma referência obrigatória para várias gerações de educadores. (...) As propostas por ele lançadas foram sendo apropriadas por grupos distintos, que as realocalizaram em vários contextos sociais e políticos. (...) A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontornável da reflexão pedagógica atual. A sua obra funciona com uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica. (NÓVOA, 1998, p. 185).

O pensamento de Paulo Freire demonstra uma vitalidade e uma atualidade e os seus escritos ainda são tomados como referência de educação no mundo todo. Neste momento o Brasil, através de grupos da sociedade civil e entidades educativas tem vivido uma luta constante pela manutenção do seu legado e da sua perspectiva educacional crítico-emancipadora. Este capítulo vai tratar da importância do pensamento freiriano para a Educação de Jovens e Adultos, ressaltando duas categorias fundamentais para a prática docente, o diálogo e a práxis.

2.1 Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos

Um homem simples de nome Paulo Reglus Neves Freire, que nasceu no Nordeste brasileiro no ano de 1921 e sempre esteve do lado dos oprimidos; formando-se em Direito pela Universidade do Recife acreditava ser essa a sua via de justiça social. Mas o chamado da Educação foi mais forte e ele iniciou a sua carreira docente em uma escola de segundo grau¹⁴ lecionando língua portuguesa. Em 1946, Freire foi indicado ao cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco, onde iniciou o trabalho com analfabetos pobres. Já em 1961 torna-se diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife e, no mesmo ano, realizou junto com sua equipe as

¹⁴ Na atualidade, o segundo grau passou a denominar-se Ensino Médio após a reformulação educacional da Lei n.º 9.394, de 31 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

primeiras experiências de alfabetização popular que levariam à constituição do Método Paulo Freire. Seu grupo foi responsável pela alfabetização de 300 cortadores de cana em apenas 45 dias no Rio Grande do Norte em 1963.

Todas as mazelas vividas na infância serviriam como pano de fundo para pensar em possibilidades de transformação social; e a construção do seu método revolucionário de alfabetização o levaria a ter visibilidade nacional.

Neste caminhar, a Teoria de Paulo Freire que era alicerçado na alfabetização através da vivência do educando, dessa forma, aprender a ler com as “palavras geradoras” possuía nexo para os alfabetizandos, e, por isso, era mais rápido e consciente. Foi um método de alfabetização muito mais para além dele, ressignificaria a educação de jovens e adultos, respeitando a sua cultura e história, trazendo para sala de aula, para os “círculos de cultura”, todo o universo social de “leitura de mundo” desses educandos, contribuindo, assim, para um “pensar crítico”.

Todo este movimento de alfabetização foi levado como modelo para o Plano Nacional de Alfabetização no governo do presidente João Goulart no contexto das Reformas de Base. Outros movimentos adjacentes surgiram no mesmo intuito de minimizar a não alfabetização¹⁵ do povo brasileiro sendo eles: Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife em Pernambuco, a Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler em Natal no Rio Grande do Norte, o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à Igreja Católica, os Centros Populares de Cultura (CPC's).

No dia 21 de abril de 1964, oficializa-se a criação do Programa Nacional de Alfabetização, como vemos no Decreto nº 53.465:

O Presidente da República no uso de suas atribuições (...) considerando a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo;

Considerando que os esforços até agora realizados não tem correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional; (...)

Considerando que o Ministro da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem do sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido, decretar:

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do sistema Paulo Freire.

¹⁵ Concordando com a autora FRANCO (2005) acredito também não ser natural o termo analfabeto. “Eu gosto de usar o termo “não-alfabetizados” em vez de “analfabetos” para mostrar a diferença que existe entre oposição e contradição. Uma vez que a eles, pelas condições históricas, econômicas e sociais, foi negada a possibilidade de, contraditoriamente (e por negação da totalidade), pertencer ao grupo daqueles que sabem ler”.

Este era um programa de alfabetização que ameaçava as elites e que levariam à tomada de poder pelos Militares realizado no dia 31 de maio de 1964, quando o Golpe Civil-Militar fora instaurado no Brasil, extinguindo oficialmente o PNA em 14/04/1964. Assim, Goulart foi exilado e “levando consigo o ‘pecado’ de ter amado demais o seu povo e se empenhado em politizá-lo para que sofresse menos e participasse mais das decisões”. (FREIRE In GADOTTI, 1996, p.42).

Para o implemento desse novo processo educativo, Paulo Freire substituiu a organização tradicional, autoritária e verticalizada presentes no cotidiano educacional, por círculos de cultura e debate entre educadores e educandos, o que propiciaria o intercâmbio de saber entre os envolvidos no processo educativo. O caráter crítico das reflexões e propostas políticas de Paulo Freire, de certa forma, colidiu frontalmente com os interesses do regime autoritário civil-militar. (EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 25, p. 11-15, jan./jun. 2011)

Freire ficou preso pelos militares, por 70 pelo “crime” de ter sido traidor da Nação Brasileira. Foi se exilar na Bolívia por um curto período de tempo, indo também viver no Chile trabalhando por cinco anos para o Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e para a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação; onde em 1967 publica no Brasil sua primeira obra: Educação como Prática de Liberdade. É convidado a dar aulas em Harvard em 1969, e em 1970 publica em inglês, uma das suas obras mais importante e significativas: A Pedagogia do Oprimido, que só viria a ser publicada no Brasil em 1974. Ele também lecionou na conceituada Universidade de Cambridge, viveu na Suíça e atuou como consultor em reforma educacional em colônias portuguesas na África, particularmente na Guiné-Bissau e em Moçambique.

Com a Anistia em 1979, retornou ao Brasil em 1980, filiando-se ao Partido dos Trabalhadores onde em 1989 a 1991, no governo de Luiza Erundina é nomeado Secretário de Educação da cidade de São Paulo. Durante sua gestão, cria o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA)¹⁶, um modelo de programa público de apoio a salas comunitárias de

¹⁶ Suas salas estão instaladas onde existem poucas escolas e grande demanda por educação básica. Geralmente são utilizadas igrejas, creches, associações e empresas, lugares em que há espaço e necessidade. A capacidade de se adequar a realidade e as necessidades dos alunos, isto é, poupando o custo e o desgaste de transporte, pois geralmente ficam próximos de suas casas.

Funcionam a partir de convênios, entre prefeitura e entidades assistenciais, sociedades e associações. A prefeitura custeia as despesas dos educadores e entidades e se responsabilizam pelo local das aulas. Cada sala tem cerca de 15 a 25 alunos, com duração de 3 horas e são 4 vezes por semana geralmente noturno.

Tem como objetivo assegurar a todos os jovens e adultos a escolaridade, combatendo o preconceito em relação ao analfabetismo. Nos dias de hoje, o Mova é um movimento que dá oportunidades para adultos e jovens que necessitam de apoio na sua alfabetização. Já existem em vários municípios como Porto Alegre, Alvorada, Cachoeirinha, Caxias do Sul, bem como nos estados do Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo, Pará e Minas Gerais.

Educação de Jovens e Adultos. Criou também o Instituto Paulo Freire em 1991, importante equipamento para a manutenção dos escritos de Paulo Freire e expansão de suas ideias através de palestras, visitas, formações e mobilizações em torno das ideias educativas de Paulo Freire. Em 2 de maio de 1997, Paulo Freire falece de um ataque cardíaco.

Dentre a vasta obra de Paulo Freire, vamos nos ater mais profundamente com os docentes nas oficinas investigativas formativas em 6 obras: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, *Educação como Prática de Liberdade*, *Professora Sim, Tia Não e Medo* e *Ousadia: o cotidiano do Professor*, *Conscientização: teoria e prática da libertação: introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1980).

Pensando em formação de professores Freire *in* Carvalho nos alerta para:

Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência. (CARVALHO, 2007, p.06).

Em 13 de abril de 2012, através da Lei nº 12.612 sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, Paulo Freire passa a ser reconhecido com o título de Patrono da Educação Brasileira. Ele nos deixa um legado riquíssimo sobre o Homem e sua atuação no mundo e amplamente atual diante da situação de crise econômica-social-cultural e psicológica que nos encontramos.

2.2 Conceção teórico-metodológica da Pedagogia de Paulo Freire

A concepção pedagógica de Paulo Freire é a Educação Libertadora, que tem como características a emancipação do sujeito diante da sua condição de opressão e a preparação no intuito da transformação do sujeito e da sua realidade. Freire não considerava o seu pensamento educacional como uma metodologia de ensino, ele acreditava que era muito mais uma metodologia do conhecimento. Neste sentido para ele, os problemas da educação são muito mais questões políticas do que questões pedagógicas.

Todo este caminhar epistemológico para a construção e concretude da Educação Libertadora só foi possível através da educação popular.

Após longas, diversificadas e mesmo inusitadas análises sobre tais atividades pedagógicas, o professor Paulo Freire construiu um arcabouço de novos

conceitos no âmbito do ensino, de modo a desenvolver uma filosofia que propiciasse o implemento de uma educação crítica e questionadora da realidade. Mais do que isso, contribuiu com a construção de uma concepção de homem e de sociedade pautada na plena realização e liberdade do ser humano. (EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 25, p. 11-15, jan./jun. 2011)

A Educação Popular, termo engendrado para sinalizar um tipo de educação específica para as classes populares na história da Educação tem 4 pilares específicos. O primeiro diz respeito ao não reconhecimento da educação popular como uma educação científica. O segundo, ao viés cultural da educação que a identifica muito mais com os movimentos sociais e com o senso comum, do que com a academia ou com o desenvolvimento da educação enquanto ciência. O terceiro, refere-se a ela como uma experiência de alfabetização na América Latina e um fenômeno no Brasil (por conta do Método Paulo Freire) tomando relevância em esfera mundial. E por fim, o quarto que explicita que a educação popular não foi uma experiência única, mas que “é algo ainda presente e diversamente participante na atualidade da educação entre nós” (Brandão, 2002, p.142).

Acreditamos assim também que:

Poderíamos inferir, neste sentido, que há três concepções mais comuns de educação popular. A 1ª concepção está ligada à educação direcionada à alfabetização de jovens e adultos no espaço escolar; a 2ª concepção reserva à educação popular o caráter transformador, acontecendo fora do espaço escolar; e a 3ª concepção e mais recente, compreende-a como uma educação política da classe trabalhadora, numa perspectiva tanto de emancipação como de conformação do status quo, sendo a escola e a sociedade espaços legítimos de educação popular. (Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011)

Trataremos nesta investigação de 2 categorias de análise de Paulo Freire (diálogo e práxis), através das oficinas investigativas formativas, e para tal vamos discorrer um pouco sobre o que estes termos significam tanto para Paulo Freire quanto para outros autores (não buscamos a significação dos conceitos em múltiplos tempos históricos, somente levantamos ideias sobre os conceitos utilizando alguns teóricos ; já que esta investigação está muito mais pautada na intervenção do que no aprofundamento dos conceitos em vários autores).

2.2.1 Diálogo e Paulo Freire

O diálogo enquanto categorias de análise na teoria de Paulo Freire é imprescindível para o (re) conhecimento da escola, dos alunos, das metodologias, dos planejamentos, dos problemas

e desafios; ou seja, o ambiente ao qual o docente está inserido. É a primeira forma de participação do docente perante a instituição, seus colegas de ofício, funcionários e alunos; e sem diálogo não existe comunicação e interação. Sem falar, que uma discussão criativa em sala de aula permite um processo de elaboração- reelaboração mais complexo sobre um assunto e provoca novos questionamentos, como nos diz Paulo Freire (2005, p.91), o diálogo “é este encontro dos homens [e mulheres], mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Por conta desta característica unívoca ela foi escolhida para ser a primeira a ser trabalhada com os docentes, no sentido de dar ênfase à relação entre as ações dos professores e aluno na EJA, na perspectiva da transformação social e em uma relação horizontal.

O dialogismo, portanto, pressupõe uma “ativa posição responsiva” do interlocutor. Seja exigindo dele concordância, discordância, participação, execução, enfim, alguma atitude imediata ou mesmo retardada, o certo é que uma compreensão responsiva gera alguma resposta nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN, 2003b)

No seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire levanta uma teoria da educação do homem com o objetivo da libertação. Será a partir de uma relação dialógica entre os líderes e os oprimidos, uma relação no mesmo nível de consciência e humildade (desvelamento e desmistificação do real e o conhecimento de si mesmo e do coletivo) que poderá haver uma transformação.

Ainda nesta obra, o terceiro capítulo intitulado: “A dialogicidade – essência da educação como prática de liberdade” demonstra o quanto é importante o desenvolvimento do diálogo no processo educativo em oposição ao método bancário de transmissão de conhecimento.

Paulo Freire fundamenta o diálogo no amor e aborda também a práxis, que tem como dimensões: a ação, reflexão e ação transformadora. A palavra tem nesse sentido um valor de transformação, transformar o mundo e aos homens. E para libertar os oprimidos de sua condição de opressão, utiliza-se do diálogo. Tomando como base a fala de Pereira 2009, p. 84:

Freire acredita que a educação pela via do diálogo oportuniza uma conscientização mobilizadora contra a situação material miserável que leva a classe oprimida, a conscientização é a forma possível de anular o Mundo Isso, na visão de Buber (1977, p. 62-63), que subordina o homem, faz dele um objeto dentre muitos no objeto mundo tornando-o um “fantasma surgido do pântano, oprime o homem”, tal opressão não é percebida pelo homem, pois por estar alienado se contenta “com o mundo dos objetos, que não lhe podem mais tornar-se presença”.

Sendo a palavra um direito de todos, e não um privilégio como muitos defendem e uma ação amorosa, pois: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.” (1987, p. 45). Neste capítulo Freire descreve também alguns elementos-chaves do seu “método”, como a utilização de temas geradores para fomentar o diálogo e o aprendizado. Segundo Freire, “investigar” o ‘tema gerador’ é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (1987, p.56).

Assim, os temas geradores são importantes e devem partir sempre da realidade e não como a educação tradicional que se baseia em conteúdos pré-estabelecidos. Não é possível ensinar as pessoas simplesmente com palavras que não sejam do domínio do educando. Há uma necessidade que haja uma investigação e uma coleta desses temas que fazem parte do convívio social do povo que se quer ensinar. É possível vermos professores que acreditam que os conteúdos são mais importantes do que a experiência que o aluno traz da vida, o sujeito não tem um conhecimento e se faz necessário inserir os conhecimentos no indivíduo sem se preocupar com a historicidade. E os temas geradores são propulsores para novos diálogos.

Já em seu outro livro *Extensão ou Comunicação* (2013), Paulo Freire levanta uma discussão sobre a extensão (transmissão sem barreiras de uma mensagem, sem trocas entre os interlocutores) e a comunicação (quando há troca de conhecimentos entre os interlocutores). Neste sentido a relação dialógica menospreza a posse do conhecimento e valoriza a troca de saberes entre as pessoas.

Desta forma, o diálogo não é um produto histórico, mas ele vai se historicizando ao longo dos tempos. Recorremos ao grande filósofo Sócrates (470 a.C.- 399 a.C.), que andava pelas ruas de Atenas questionando tudo a todos. E a partir dos seus questionamentos, propunha o diálogo, o através (dia-) do discurso (logos), o pretendo saber desses, ditos sábios, “se diluíam em uma multiplicidade de palavras desconexas e proposições contraditórias” (BENOIT;1996). Na busca do conceito de algo, Sócrates foi fazendo o caminho inverso; a sua dialética negativa levando a dúvida. E seria na dúvida que eles achariam um conceito para os questionamentos filosóficos e da vida cotidiana. Este não-saber levaria a um caminho na busca da verdade. Como afirma, Krugner 2009, p. 21.

Segundo Sócrates, após conhecer o em si de cada ideia é necessário voltar-se para cada caso particular, para cada indivíduo, a fim de aplicar tal conhecimento, saber o que ele é, e o que deveria ser, mas ainda não é, ou o é em potencial, ou seja, encontrar a unidade dentro da multiplicidade dos seres para assim voltar à multiplicidade, conhecendo-a verdadeiramente.

O discurso em forma de diálogo permite a reflexão que potencializa o uso de perguntas. E foi através do diálogo que Platão (427 a.C. - 347 a.C.) utilizando-o como método que conseguiu realizar a sua filosofia. Cada diálogo tem um tema de fundo que se torna argumento de conversa: o amor, o bem, a verdade, a virtude, o ser e a beleza. E é justamente neste ponto que ele se aproxima de Freire, no seu livro *Educação como Prática de Liberdade*, já que este questiona:

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia de ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos (2007, p. 115-116).

Então podemos dizer que o diálogo em Freire que deve ser “vivido” em uma relação horizontal, onde todos os saberes são valorizados e com sujeitos implicados na transformação do mundo em um uma aprendizagem libertadora. O diálogo é reflexivo e libertador, quando não há reflexão é ativismo e quando não há ação é verbalismo; desta forma, a reflexão para uma só pessoa é opressão e a reflexão conjunta é libertação. Neste caminho, Freire lança mão de vários instrumentos para a concretude de sua filosofia: como a palavra geradora¹⁷, os círculos de cultura¹⁸, conscientização¹⁹.

Para Baktin, o dialogismo é o princípio que constitui a linguagem, neste caso a importância da palavra, somente será no diálogo entre os participantes deste processo que a relação ensino aprendizagem se efetivará. Já para outro teórico Vygotsky, o diálogo por si só pode ser vazio, para que a educação aconteça precisa existir interação entre os sujeitos envolvidos e determinada pela cultura que os permeia.

Para o filósofo alemão Jürgen Habermas (1987), a teoria do agir comunicativo é o modelo de ação comunicativa que parte do pressuposto que as pessoas interagem através da linguagem procurando um consenso de forma não coercitiva em uma sociedade. Ele traz a teoria da ação comunicativa partindo de uma base da compreensão dialógica (relação entre sujeitos)

¹⁷ A alfabetização partia de palavras da vivência do aluno, do seu contexto.

¹⁸ Não depende de uma sala de aula formal para acontecer e visa promover o processo de ensino- aprendizagem para a alfabetização em debates sobre questões do cotidiano, da cidadania, da cultura, etc.

¹⁹ Falaremos mais a seguir sobre esta categoria de análise

e um modelo de ação social (agir pedagógico). Ele se aproxima de Freire, no que se refere a uma mobilização para o exercício da cidadania e da democracia através do diálogo, e um dos objetivos da obra *Racionalidade e Comunicação*, segundo Habermas, é: “desenvolver a ideia de que qualquer pessoa que aja segundo uma atitude comunicativa deve, ao efetuar qualquer tipo de ato de fala, apresentar pretensões de validade universal e supor que estas possam ser defendidas” (HABERMAS, 1996, p. 12)

Para tal, na Educação de Jovens e Adultos, o docente deve assumir a postura de auxiliar no processo de apropriação, construção e transformação do conhecimento, mediando a aprendizagem na busca de soluções para os problemas cotidianos, de novos conhecimentos; sem perder de vista as trocas de saberes nesta relação e da busca da autonomia e da democracia. Como afirma Freire:

[...] A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando como paciente do seu pensar a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do professor que pensa certo é [...] desafiar o professor com quem se comunica e a quem comunica produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado [...]. (FREIRE, 1996, p.42)

Na Educação de Jovens e Adultos, as ações do docente devem ser norteadas pelo levantamento de informações, saberes e conhecimentos que os jovens e adultos trazem consigo; para que a partir deste arcabouço de informações aliado ao conhecimento do contexto de vida serem tomadas ações pedagógicas. A prática pedagógica deve girar em torno de uma problematização que os levem a se compreenderem enquanto seres históricos, sociais e culturais. Como nos fala Freire (2012, p. 81) a tarefa do educador, então é a de problematizar aos educados o conteúdo que mediatiza e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, estendê-lo de entrega-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado”.

2.2.2 Práxis e Paulo Freire

Práxis tem origem no termo grego *práxis* que corresponde a uma atividade prática em oposição a uma teoria. A práxis é a ação! E a ação tem que permear o trabalho pedagógico em EJA, o conhecimento tem que ter fluidez diante dos “olhos” dos alunos e sobretudo ter significado para a vida, o trabalho e para as relações interpessoais. “A práxis é transformação do mundo, é conquista de sujeitos que se encontram em colaboração para exercerem uma análise crítica sobre a realidade” (FREIRE, 1988, P. 54).

O termo surgiu com o filósofo Aristóteles (384 - 322 a.C), quando o filósofo dicotomiza o saber teórico²⁰ do saber prático²¹. E o saber prático está dividido em dois tipos: a práxis (onde o agente, a ação e a finalidade de agir são idênticos) e a técnica (onde o agente, a ação e a finalidade de agir são independentes uns dos outros). Aristóteles no capítulo cinco de *Ética à Nicômaco* faz uma distinção entre práxis de *poiesis*²²:

...pois há uma diferença entre produzir e agir (com respeito à natureza de ambos, consideramos como assente o que tem dito mesmo fora de nossa escola). Assim, a capacidade raciocinada de agir é diferente da capacidade raciocinada de produzir; e do mesmo modo não se incluem uma na outra, porque nem agir é produzir, nem produzir é agir. (ARISTÓTELES, 2001, p.131)

Já na Contemporaneidade, Karl Marx trata o conceito de práxis na segunda Tese sobre Feuerbach (2005), onde seria na práxis que o homem deve demonstrar a realidade e o poder. “A coincidência da transformação das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser concebida e racionalmente entendida como práxis revolucionária” (idem). As atividades humanas girariam em torno do trabalho e da exploração e neste movimento a ideia da transformação do mundo pelo homem também é parte integrante das ideias de Freire no que ele denomina de quefazer. “[...] a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1983, p.40). Portanto, a função da prática é a de agir sobre o mundo para transformá-lo.

Práxis também pode ser entendida como uma atividade material do homem em sociedade e Vázquez (1990, p. 09)) considerando que o homem comum é um ser social e histórico. [...] sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática. Continuando no viés marxista, Gramsci admite que o meio é educador e que o contexto de vida do educando deve ser objeto da ação educativa, assim como a educação deveria formar cidadãos e que a escola capitalista dominada pelo Estado capitalista deveria ser abolida e que os professores (neste novo espaço seriam animadores ou conselheiros) deveriam utilizar-se da maiêutica socrática²³.

Considerando em Freire a importância de uma educação enquanto uma prática libertadora e como afirma Pimenta (1994): a atividade docente é práxis! O grande objetivo da

²⁰ Conhecimento de fatos ou seres que existem e agem independentemente da nossa intervenção e interferência.

²¹ Só existe como consequência da nossa ação.

²² É a criação, ação, confecção, fabricação e, posteriormente, arte da poesia e faculdade poética.

²³ Método socrático analisado anteriormente na subseção sobre diálogo. Busca nas perguntas e análises, as respostas de maneira sucessiva até chegar à verdade ou contradição do enunciado.

prática pedagógica é diante de tantas formas de aprendizagem na vida do aluno, tornar o ensino tão atraente e vigoroso quanto, as diversas formas de aprendizagens que ocupam o seu dia a dia. Assim, o docente tem no processo de ensinar o seu grande desafio, pois ao transformar o sujeito que aprende em ser reflexivo e crítico requer repensar sua prática para um retorno de sua ação de ensinar como profissional e ser humano. Sendo assim uma aula só se torna uma prática pedagógica, quando ela se organiza em torno de intencionalidades e reflexão avaliativas sobre se estas intencionalidades estão atingindo a todos, sendo, portanto, uma ação consciente e participativa.

Paulo Freire também anuncia a importância da reflexão crítica sobre a prática, o pensar ingênuo perde “força” para o pensar epistemológico, na busca de um saber mais metódico e rigoroso; que não impede a emotividade e a sensibilidade. Na busca por saberes ideais, o autor nos apresenta em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2001), um dos saberes necessários à prática educativa: “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção” (p. 22). O processo formativo e a ressignificação dos saberes só acontecerá no momento em que os docentes entenderem a importância da prática educativa coletiva associada a sua capacidade individual de desenvolver seu senso reflexivo gerando uma autonomia para o seu aperfeiçoamento profissional. Neste sentido, Ferreira (2012, p. 84) nos diz que:

Uma identidade profissional não é algo fixo, mas se configura em um processo de construção historicamente situado que emerge de um contexto e um momento histórico em busca do atendimento das necessidades emergentes da sociedade.

A reflexão na ação é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação, enquanto instrumento de aprendizagem do professor, pois somente no contato com a situação prática que o professor adquire e reconstrói novas teorias e conceitos. Desta maneira, ela interfere no planejamento, na tomada de decisões, e no saber fazer.

Sobre os saberes docentes, apontamos que eles se compõem de uma multiplicidade de dimensões, entre as quais se evidenciam: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e os saberes da experiência. No entanto, há que se considerar que tais saberes se organizam, se entrecruzam, se mobilizam, e reformulam pela capacidade do sujeito interrogante, dialogante, crítico e criativo. Nessa direção, pode-se dizer que o sujeito para integrar e potencializar tais saberes em sua prática profissional, precisa

constituir-se em um sujeito empoderado, ou seja, com capacidade de diálogo e contato consigo próprio, com disponibilidade de aproveitar-se da crítica e do coletivo para recompor e atualizar tais saberes. Caminhando nessa perspectiva, Fávero (2001, p. 65) afirma que,

[...] a teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanto à prática, ela é o ponto de partida e, também, de chegada [...] é, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma. A partir de sua prática, cabe a ele construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática acelera o processo, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os elementos.

Expomos que a nossa investigação, ao afirmar que a pesquisa-ação trabalha na/com a práxis. E explica que tem que utilizar-se da imbricação de dois eixos fundamentais: o eixo da ação, que parte de uma ação individual para uma ação estruturada coletivamente; e o eixo da significação da ação, que parte de uma concepção individual, pautada em bom senso, e chega ao esclarecimento crítico ideológico. Mediando os dois eixos, encontra-se a reflexão coletiva e emancipatória. Corroborando com esta ideia Paulo Freire argumenta que “a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas indispensáveis ao sujeito cognoscente” (2006, p. 18).

Nesse sentido esta afirmação da sustentação a ideia de que o docente tem que ser um sujeito inteligente, responsável e capaz de estimular a dúvida e orientar o estudo para a emancipação, atuando com um mediador entre o conhecimento, a cultura e a condição de aprendiz com autonomia no processo de construção de seu conhecimento face ao opressor. Segundo Pereira (2013, p. 15) “a reflexão não é um elemento à parte que chega para qualificar a prática do professor, mas ela é o elemento central na ontologia da formação do professor, mesmo porque a práxis não está dissociada de reflexão crítica da realidade material analisada, intelectualizada” ...“na epistemologia da práxis, esse caráter é *sine qua non* no processo de formação de professores, ele está presente naturalmente pela própria condição da práxis”.

Neste percurso problematizador, a conscientização vai tomando corpo no momento em que evidencia o processo de formação crítica do sujeito em relação à realidade. E, sobretudo é um compromisso histórico, já que a interferência do homem no mundo enquanto sujeitos de si e da sua própria história podem possibilitar a transformação da realidade opressora. E a busca continua, pela ação/reflexão/ação sobre o mundo, e no nosso caso imbricados em uma instituição escolar (CENEB), a EJA e as práticas dos docentes, no trabalho cotidiano.

A conscientização, assim, consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, ou seja, “ que ultrapássemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980, p. 26). Freire separa os conceitos de consciência ingênua e de consciência crítica, na qual a primeira é a resposta da mera transmissão de conhecimentos entre docente e educando; enquanto na segunda, o educando é tido como um sujeito imerso em uma realidade e tempo histórico próprio e tem no docente um parceiro na busca dos conhecimentos.

A consciência social é para Marx (1984) o conjunto de ideias, teorias e concepções, representações, sentimentos sociais, hábitos e costumes das pessoas, que reflete a realidade objetiva, a sociedade humana e a natureza. E esta conscientização passa pela visão do trabalho na vida dos sujeitos, desta forma como nos traz Thompson:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) [...] (THOMPSON, 1981, p.182)

Freire refere-se ao trabalho como uma categoria, que no processo de libertação por conta da opressão vivida pelos sujeitos transformar-se em luta ou em alienação. É um enunciado epistemológico onde o indivíduo é sujeito e produtor de conhecimentos.

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio se dando de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não tinham realizado sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas, mas este direito sendo formalizado não havia sido posto em prática ainda, na plenitude da sua prática.

Para nós na EJA, as instituições educativas têm um sentido social para a formação da consciência individual e coletiva dos sujeitos. E para tal, deve haver uma compreensão sociológica do contexto onde está inserida a instituição educativa (o seu entorno, o seu tempo histórico, a economia, as mazelas sociais, os problemas com a marginalidade, etc.)

Os profissionais da educação têm que transpor a posição de meros “ expectadores” do ensino, transmitindo conteúdos e acatando todas as ideologias impostas pelo livro didático para

o desenvolvimento da criticidade e da busca do conhecimento por parte do alunado. As instituições educativas estão em um movimento de transformação por conta dos fenômenos atuais e econômicos. Sendo mais aberta aos problemas que afligem sua comunidade no seu entorno e integrando valores étnicos, sociais, culturais, morais e religiosos na busca da interação entre as pessoas e o respeito mútuo.

Deveria haver uma circularidade entre a escola e a ciência, a ciência é produzida para responder a indagações da sociedade e solucionar problemas em um contexto histórico já a escola deveria ser um centro de problematização. Deveria começar na escola o “fazer” científico, a apropriação dos conceitos e a produção de soluções para os problemas da própria instituição educativa, dando possibilidades de interação do poder científico por parte das camadas mais populares e conseqüentemente do fortalecimento da sua criticidade.

Não somente a ciência deveria fazer parte do dia-a-dia das instituições educativas, mas a cultura e o legado cultural da sociedade. A mudança no currículo das instituições educativas deve enaltecer a cultura popular, regional e local em detrimento da cultura dominante, e que a escola não pode mais reproduzir padrões culturais elitistas.

A instituição educativa enquanto organização é complexa, diversa, pensante e deve valorizar o respeito ao outro. Ela tem uma missão e crenças que influenciam na sua identidade enquanto organização que também responde ao contexto econômico, mas não deve perder de vista a construção de valores, novas práticas educativas que primem pela busca do conhecimento científico e da criticidade.

Mas quem faz a instituição educativa? O docente na relação com os outros sujeitos! E a Educação de Jovens e Adultos o que é nessa perspectiva de Freire? A resposta estará na fala, nas ações e nas posturas dos docentes durante a intervenção pedagógica nesta investigação.

O que é a EJA? Poderíamos dizer que, é uma Educação que está em constante busca pela efetivação da chave (políticas públicas) que vem se construindo lentamente através da luta dos movimentos sociais e dos profissionais em educação. Associado ao teto (alvo educacional) que se refere ao que se quer aprender e ensinar, como se posicionam os educadores diante dos problemas enfrentados pelos alunos da EJA e por eles mesmos, como a escola da EJA tem que se preparar para este público, quais as novas posturas dos educadores, quais os novos saberes, novas didáticas, etc. Para pôr fim chegarmos ao jardim, ao respeito por esses sujeitos que sofrem por conta do fracasso educacional, das não aprendizagens, das frustrações, do não direito e de todo o contexto sócio-político educacional do Brasil que impõe escolhas perversas; e a uma educação que trabalhe pela qualidade na busca da emancipação do educando.

Neste caminhar, a autonomia não pode ficar somente relegada a um vocábulo interessante, mas é a maturação progressiva de cada ser humano que se transforma seguindo um ritmo (que lhe é próprio) e que implica pedagogicamente em se dar conta de ser o centro do processo que vai ocorrendo durante a vida. O termo autonomia - *autós* - significa por si próprio ou de si mesmo e será em Kant que a razão vai tomar “corpo” já que a autonomia é a independência da vontade.

Por ser um processo longo e inconstante, ele jamais é extinto e alimentado por experiências de conscientização. Mas a autonomia não pode ser pensada de uma perspectiva individualista, ela se (re) constrói enquanto ato coletivo contínuo. Segundo Paulo Freire (1996, p. 67),

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Desta forma, Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* defende que o fim maior da educação não está na transferência do conhecimento, mas sim em uma prática pedagógica autônoma, questionadora, crítica e ética; e que o professor tem que estar atento ao reconhecimento e valorização da identidade cultural do educando. Já que, todo indivíduo chega ao seio escolar já trazendo consigo uma bagagem cultural, que deve ser respeitada e valorizada no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido de inacabamento Freire afirma que:

[...] que nos faz seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha no seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano - a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (FREIRE, 1997, p. 66-7).

Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que toda aprendizagem é transformadora. A aprendizagem transformadora acontece nas modalidades formal e informal, por uma ação plena de reflexão crítica do aluno e do professor, com embasamento na prática e na ação de suas experiências e de sua interação com o meio social. Neste sentido, o educando é competente em exercer a construção de sua aprendizagem, mobilizando-a para transformar a si próprio, construindo sua alteridade e compreendendo sua identidade.

No espaço formal, a aprendizagem se consolida seguindo um currículo. Currículo este que se apresenta como um programa de ensino que irá nortear a prática pedagógica do professor. Dirigindo suas ações, intenções, conteúdos e avaliações que deverão levar em conta as condições reais dos alunos, da escola, dos materiais didáticos disponíveis e da comunidade de entorno da escola para sua execução.

A autonomia é uma ideia viva no pensamento freireano e é um elemento essencial a condição humana. Conforme Jaqueline Ventura,

É perceptível em sua trajetória histórica, que a EJA sempre foi tratada pelo Estado como uma educação de segunda classe, que nunca assegurou o acesso e a permanência na escola, nem as condições de acesso ao conhecimento científico e tecnológico (...) a EJA praticada hoje, pelo Estado brasileiro, constitui-se em um novo mecanismo de mediação do conflito de classes; apoiada nas noções de empregabilidade, de competências e de empoderamento, difunde entre os trabalhadores a ética individualista e competitiva dos homens de negócios. (VENTURA, 2011, p. 93).

E no caso da EJA:

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo. (THOMPSON, 2002, p. 13).

Pensar em autonomia docente não é fácil por conta de todas as influências que existem: a instituição, os alunos, as mudanças políticas, os gestores, os problemas sociais e econômicos, a influência dos órgãos reguladores e estatais, etc. Inclusive a nossa investigação vai buscar de que maneiras o docente desempenha a sua autonomia enquanto liberdade de ação dentro da instituição e o seu comprometimento no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas para os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

2.3 Saberes Docentes na Educação de Jovens e Adultos: o professor em construção na perspectiva da pedagogia freiriana

Vivemos um momento de incertezas, de mudanças, de diversidades, de quebra de paradigmas. Em meio a esse turbilhão, a educação que é um processo contínuo de formação humana e não pode perder de vista a construção de novos saberes, conhecimentos, valores e opiniões. Nesse contexto, pois, insere-se o educador e os saberes que auxiliam a sua prática pedagógica no fazer cotidiano. Pensar em educação é pensar os saberes, a formação de professores e a prática pedagógica e sobretudo é importante situar a formação do docente no desenvolvimento dos saberes, no âmbito da qualificação, da valorização e das políticas públicas adequadas ao trabalho do docente.

Imbernón (2001), discute a importância de uma sólida formação inicial do professor, para que esse possa exercer sua profissão de maneira crítica, para continuar formando-se. Assim, relata que é preciso,

Dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoa, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evita cair no paradoxo de ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora (IMBERNÓN 2001, p. 61).

Partindo dessa análise, percebe-se que a formação inicial tem que ter uma boa estrutura para facilitar uma análise geral das situações educativas, possibilitando um condicionamento que favoreça o conhecimento válido e desperte atitude interativa e dialética para conduzir o profissional a valorizar a necessidade de renovação permanente a partir das mudanças que vão surgindo. A docência é uma atividade laboral que se sustenta pela tríade, teoria-prática-ambiente, ou seja, o docente se constitui docente na relação com o discente em um ambiente favorável ao aprendizado. A teoria e a prática vão se reformulando ao longo do tempo e dependendo das ações empreendidas por este docente na busca da sua profissionalização.

Como discorre Paulo Freire, ao afirmar que a prática pedagógica do professor que tenta vencer o achismo diante da educação de jovens e adultos o coloca como sujeito histórico sociocultural, com ânsia de absorver novo conhecimento formal, tornando-o capaz de intervir na realidade e modificá-la. Nessa perspectiva, o professor necessita de novos sistemas de

trabalho e novas aprendizagens para executar a sua profissão, além de utilizar as experiências docentes em favor da construção de uma prática. Nesse sentido,

O saber que a prática espontânea ou quase espontânea “desamarrada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falte a rigorosidade metódica que caracterize a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade de pensar certo procura. Por isso é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha no guia dos professores que iluminados intelectualmente escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (Freire, 1996, p. 38-39).

A concepção de educação implícita nas estratégias de formação do educador reflete nas práticas educativas. Dessa maneira faz-se necessário pensar as concepções de educação ao promover a formação do professor. Freire (1996), define educação como sendo um momento de processo de humanização e partindo dessa relação, considera duas concepções opostas de educação: a concepção bancária e a problematizadora.

Na concepção bancária burguesa, o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos os que seguem a prescrição, o educador escolhe o conteúdo e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela.; o educador identifica a autoridade funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que se antagoniza com a liberdade dos educandos, pois devem se adaptar as determinações do educador; e, finalmente, o educador é o sujeito do processo enquanto o educando é o objeto. A educação torna-se um ato de depositar-se, como nos bancos; o saber é uma doação dos que se julgam detentores dele aos que nada sabem.

Na concepção problematizadora a reflexão parte da própria análise da sociedade brasileira como uma sociedade em constantes transformações. Aqui o diálogo serve de ponte para o homem aprender-se como sujeito histórico e não como mero objeto, moldado pelo meio social. Essa deve ser a concepção a nortear a formação dos professores da EJA. A formação de professores pressupõe reelaboração ou a recriação dos saberes dados pelos cursos, feita com base nas experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, quanto posteriormente, adquirido no desempenho da atividade profissional. (SANTOS 1998 apud SOEIRO, 2009).

Já na EJA, a docência é singular, pois é uma educação voltada para sujeitos que não tiveram a oportunidade de estudar numa escola regular porque foram obrigados pelas condições

econômicas e pelo sistema econômico a trabalhar para o sustento, outros por não possuir o mesmo ritmo de aprendizagem e por diversos outros motivos, do campo e também das periferias das grandes cidades. Desta forma, o docente tem que desenvolver práticas e executar ações pedagógicas específicas para este grupo de jovens e adultos e saber considerar alguns aspectos, como a experiência pessoal e profissional dos adultos, suas modificações características dessa fase de vida, de modo que os dispositivos formativos o levem a uma formação de qualidade adequada ao seu desempenho em diferentes contextos sociais e que tudo isso repercute na qualidade do ensino.

A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos na Bahia, tem caminhado muito pela necessidade do conhecimento deste campo de pesquisa, por parte de alguns programas de Pós-Graduação que buscaram criar ações que promovam a discussão desta temática. Assim como, a criação por conta da Universidade do Estado da Bahia de um Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos. Mas Dantas (2015), nos chama a atenção para uma ampliação de investigações nesta área,

O estudo sobre o estado da arte das pesquisas em EJA na Bahia nos últimos 10 anos, realizado por Laffin e Dantas (2015), denuncia também as poucas produções existentes sobre este campo de pesquisa e de prática pedagógica em nosso estado.

A evolução histórico-social e cultural em que vivemos, traz para as práticas educativas a realidade, e neste ponto podemos destacar o contexto social atual, que exige do professor saberes específicos, e na modalidade de ensino EJA, e pesquisas neste campo.

A UNEB vem atuando em todo o estado da Bahia com seus vinte e nove Departamentos que muitos contribuem com a formação docente e produção de conhecimento, buscando sempre se comprometer, cada vez mais, com essa formação, e consequente responsabilidade social de educadores. Assim, para exercer sua função social, no contexto da educação, requerem-se práticas cotidianas de avaliar as ações e os impactos causados no contexto onde a universidade está inserida, o que demonstra que a UNEB tem se incluído aos processos sociais e acadêmicos. Ao longo dos anos, a Universidade vem desenvolvendo programas e ações que contribuem para o engrandecimento social e humano nos espaços nos quais se faz presente. Neste sentido a UNEB vem sobremaneira contribuindo com a formação no estado da Bahia por implementar um sistema de educação enraizado nos problemas que desafiam o desenvolvimento social, produzindo conhecimento e gerando inovações tecnológicas através de seus projetos, que têm se ocupado da organização didático-pedagógica, possibilitando contemplar as especificidades

dos diferentes Territórios de Identidade de abrangência de cada Departamento, articulando as atividades de ensino, de extensão e de pesquisa.

Assim, se coloca a importância da pesquisa para a construção da qualidade da formação dos jovens e adultos - EJA, não somente enquanto prática que descreve a realidade educacional e aponta soluções, mas também como metodologia de ensino-aprendizagem a ser implementada na prática pedagógica das escolas públicas, enquanto meio para a construção de conhecimentos interdisciplinares, contextualizados e significativos para os estudantes, como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos e os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

Dessa maneira a ação pedagógica desloca-se da imitação e reprodução (pedagogia tradicional), do treino e adequação dos sujeitos às estruturas socioeconômicas, políticas e culturais (pedagogia tecnicista) para a construção participativa de conhecimentos (e o consequente desenvolvimento de competências e habilidades), uma pedagogia revolucionária (SAVIANI, 1996), processo crítico e criativo no qual se pretende como meta “aprender a aprender” (DEMO, 2000, p29).

Uma das categorias sobre saberes docentes é descrita por Tardif (2000, p.11), que nos fala sobre os saberes da experiência ou como outros autores chamam de prática em oposição aos saberes adquiridos na academia ou nos questionamentos de como deveria ser a docência e todos os seus aspectos. Estes saberes da experiência são construídos cotidianamente pelo docente e pela coletividade. É importante entender o conceito de epistemologia da prática profissional que o autor levanta:

“Eis aqui essa definição: chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Sublinhemos, como mostraremos adiante, que esse sentido amplo reflete o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais (Tardif, Lahaye e Lessard, 1991; Tardif e Lessard, 1999). A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores”. (TARDIF, 2000, p. 6 e 7)

Tardif destaca o saber fazer que são os saberes específicos que surgem da prática e da vivência cotidiana no trabalho. Mas o docente também se compreende enquanto trabalhador, e como tal enfrenta os problemas de um país onde a marca da desigualdade é latente, a estrutura de classe e a exclusão se aprofunda cada dia mais. Não podemos esquecer nesse ínterim sobre a instituição escolar e o papel que ela exerce na formação dos sujeitos, pois a educação ainda é influenciada pelo poder econômico do capital estrangeiro e como tal dita as suas regras o que se deve fazer. Portanto não devemos esquecer qual o papel da escola pública nesse contexto, se estão formando sujeitos para a conformação ou para a emancipação. E sobretudo na ação do docente, na autonomia que ele pode/deve ter sobre o seu fazer, como nos diz Andrade 2013, p.84:

A questão do saber, diferentemente da questão do conhecimento, remete não só aos diferentes domínios da prática e desenvolvidos na prática, mas, sobretudo, àquilo que o sujeito coloca e expressa, porque se trata de um ato real de autoexpressão e de “auto-nomia” (inscrever-se, fazer o nome próprio) na prática, constituindo-a e dinamizando-a de modo singular e, portanto, tornando-a irredutível à demonstração. Ou seja, isto implica em compreender que é impossível modelar e prever, ao modo da construção de um programa identitário, todos os saberes decorrentes da prática, já que isso evoluirá à medida de cada um, como fluxo e virtus, num processo caótico e virtualizante. É a ação real do sujeito, enquanto ato expressivo a partir de um determinado domínio, que atualiza o caráter virtual de um determinado processo. Assim, compreendemos o ser docente como sendo, simultaneamente, da ordem da virtualidade e da atualidade, implicando uma permanente relação entre ato-potência/potência-ato, dinâmica e devir.

Paulo Freire também anuncia a importância da reflexão crítica sobre a prática, o pensar ingênuo perde “força” para o pensar epistemológico, na busca de um saber mais metódico e rigoroso; que não impede a emotividade e a sensibilidade. Na busca por saberes ideais, o autor nos apresenta em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), um dos saberes necessários à prática educativa: “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção” (p. 22). O processo formativo e a ressignificação dos saberes só acontecerá no momento em que os docentes entenderem a importância da prática educativa coletiva associada a sua capacidade individual de desenvolver seu senso reflexivo gerando uma autonomia para o seu aperfeiçoamento profissional.

A reflexão na ação é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação, enquanto instrumento de aprendizagem do professor, pois somente no contato com a situação prática que o professor adquire e reconstrói novas teorias e conceitos. Desta maneira, ela interfere no planejamento, na tomada de decisões,

e no saber fazer. Segundo Freire (2002, p. 20), o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente da sua inconclusão:

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 finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao lado 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 contribuiu significativamente para a formação em busca dos saberes dos docentes e oportunizando a eles um reconhecimento de sujeitos do conhecimento através da reflexão. Defendemos uma mudança nos processos formativos dos docentes, buscando a criar momentos de reflexão sobre a práxis educativa no contexto da educação de jovens e adultos.

3. PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UMA POSSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho inspira é um ato político e seria ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos. (FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos, 2000).

3.1 A pesquisa de intervenção pedagógica

A metodologia, para nós, é como um caminho, e o que determina como pesquisar é o problema da pesquisa, apresentados aqui neste capítulo. Nesse sentido, tanto o referencial teórico quanto as técnicas de pesquisa e os procedimentos de análise de dados serão guiados pelo problema. Problematizar assume a função de dizer o modo pelo qual as coisas produzem problemas, para, mediante a compreensão desses elementos, buscar outros caminhos. Caminharemos no sentido de problematizar a formação docente em serviço em Educação de Jovens e Adultos, as práticas pedagógicas baseadas na pedagogia de Paulo Freire.

Para tal, a investigação em educação que se utiliza da intervenção pedagógica como uma pesquisa aplicada tem o seu valor por produzir conhecimentos e gerar mudanças pedagógicas.

Nesse sentido, essa pesquisa de intervenção pedagógica está fundamentada nos estudos de Thiollent (2005), Barbier (2002), Aguiar e Rocha (1997) e Damiani (2008; 2012), que estudam a pesquisa de intervenção em educação nos diversos formatos, como pesquisa-ação, pesquisa colaborativa e pesquisa de intervenção pedagógica, sendo esta última a que vamos seguir neste estudo. A intervenção pedagógica proposta por Damiani (2012) tem dois elementos estruturantes a serem seguidos:

a intervenção propriamente dita e a avaliação dessa intervenção. a) o método da intervenção [...] descreve a prática pedagógica implementada, de maneira detalhada, fundamentando-a teoricamente; e b) o método de avaliação da intervenção [...] especifica os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para tal intervenção. Essa segunda parte do relato assemelha-se ao método descrito em qualquer tipo de pesquisa empírica em que há

preocupação com o rigor exigido por toda a atividade científica que visa a produzir conhecimento sobre a realidade estudada. (2012, p. 8).

Assim, esta intervenção pedagógica, baseada na Lei Geral do Desenvolvimento de Vygotsky (1998), entende que esse processo ocorre, primeiramente, no nível interpsicológico (entre pessoas), para, depois, passar para o nível intrapsicológico (o interior da pessoa). Nesse sentido, a aprendizagem é mediada e social, e o sujeito isolado, mesmo tendo condições biológicas e cognitivas, não consegue chegar à internalização dos conhecimentos, por isso a utilização das oficinas investigativas formativas.

Como nos diz o Dicionário Aurélio (p. 960), a palavra “intervenção” significa “interferência”. Nesta pesquisa, essa interferência no fazer pedagógico através das oficinas investigativas e formativas promovidas pela pesquisadora será planejada e implementada na busca de avanços, resolução de problemas e na construção de novos saberes.

A metodologia da problematização do ensino, dentro da perspectiva histórico-crítica, levanta argumentos a favor da conscientização no valor do trabalho humano, principalmente no que se refere à prática social. As questões sociais, econômicas, culturais e as diversas dimensões da análise de temas trabalhados em sala de aula levam o sujeito a perceber o seu papel, de seus familiares e de sua comunidade na construção de uma sociedade mais justa, focada no ser humano. Segundo Damiani (2012, p. 6),

Nesse método, parte-se da realidade objetiva tal como é percebida e dela se extraem conceitos abstratos por meio dos quais, posteriormente, volta-se a analisar essa realidade, chegando ao que Marx (1983) denominou de concreto pensado, ou seja, realidade teoricamente analisada. Segundo Duarte (2000), o pensamento marxiano considera a abstração como indispensável para se chegar à essência da realidade concreta.

Com bases científicas, o trabalho humano e o conhecimento escolar passam a ser o núcleo fundamental das práxis pedagógicas do professor. Para Oliveira (2009, p. 28), “a mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação passa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Já Thiollent (2009, p. 81) argumenta que a produção de conhecimento proveniente de pesquisas-ação pode contribuir para “o esclarecimento de microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes”.

O trabalho em pequenos grupos mostra-se muito vantajoso porque, como afirma Damiani (2008), baseada nos pressupostos da Perspectiva Histórico-Cultural, as atividades

colaborativas trazem inúmeros benefícios para as pessoas que nelas estão envolvidas, principalmente na área da Educação.

Ao refletir sobre a pesquisa, conjugada ou não com a intervenção psicossociológica, Barbier (1985) afirma que, em sentido amplo, a implicação remete a elementos conscientes e inconscientes que perpassam as atitudes adotadas pelo investigador diante de seu campo de investigação, dos temas escolhidos, das relações que estabelece com os sujeitos sobre os quais recai seu interesse e assim por diante. Ainda que reconheçam as escolhas conscientes feitas pelos pesquisadores, a posição teórica de que a implicação não se restringe somente às escolhas deliberadas e racionais sugere também o envolvimento do investigador, por vezes inconsciente, na realização de um trabalho de campo. Portanto, a implicação vai além de uma decisão consciente de engajamento em um empreendimento coletivo, seja ele um processo de trabalho, um tipo de pesquisa, a participação em um grupo, instituição ou comunidade.

A utilização da pesquisa-ação é feita sob a concepção epistemológica de transformação das pesquisas em Ciências Sociais, como uma metodologia específica para indivíduos ou pequenos grupos. Ela se apresenta como um instrumento de trabalho e investigação de grupos ou coletividades de pequeno ou no máximo médio porte, ou seja, atuando sobre uma visão microsocial. Para Barbier (1985), a “pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação das práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar suas práxis”, ou seja, com o intuito de transformar sua conduta no uso de uma ação transformadora.

Dessa maneira, buscamos uma definição de implicação que não se resuma à contratransferência psicanalítica e que favoreça a ampliação do entendimento sobre o assunto. Encontramos a definição de Barbier (1985), no campo das ciências humanas, que conceitua implicação como o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento (BARBIER, 1985, p. 120).

Os estudos para a efetivação das produções didático-pedagógicas e implementação terão como base a pesquisa-ação, que pode ser definida como (THIOLLENT, 1985 apud GIL, 1996, p. 60)

[...] um tipo de pesquisa com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de uns problemas

coletivos em que os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa forma, consideramos importante utilizar este método de pesquisa, já que o pesquisador faz parte do grupo de pesquisa e partiu de uma situação-problema da escola para a elaboração do presente projeto de intervenção pedagógica. O projeto de intervenção pedagógica na escola será efetivado por meio de diversas oficinas investigativas-formativas. Apesar de seu planejamento ser flexível, ocorrendo um ir e vir entre as fases, próprio do grupo de pesquisa em seu relacionamento com o tema proposto e as discussões nas oficinas, procuraremos prever algumas ações a serem desenvolvidas pelo pesquisador. Segundo Aguiar e Rocha (1997, p. 97),

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo.

E que os cientistas e pensadores devem sempre perseguir seus posicionamentos críticos e complexos e impactar na educação buscando intervir na formação do sujeito. Para Ferreira (2004, p. 143), ao invés de buscar a reconstrução histórico-social, a explicação em educação almeja a compreensão do meio, visando a uma intervenção pedagógica na realidade. Desta forma, entendo que o projeto de intervenção seja o começo (levantamento de ideias, percepção do meio e das suas necessidades), o meio (discussão das categorias de análise de Paulo Freire, de saberes docentes e ética) e o fim (ressignificação da prática em EJA) na busca por uma EJA de qualidade. Segundo Ferreira (2004, p. 151), a ciência se justifica por sua relevância social e importância para o progresso do homem.

Com base na afirmação acima, a posição metodológica que norteia este trabalho é a pesquisa qualitativa embasada em autores como Minayo (2010), Bogdan & Biklen (1994) e Ludke & André (1986), que formarão o referencial teórico para compreender os desafios e perspectivas do docente da EJA do Ceneb na cidade de Feira de Santana – BA, sujeitos desta pesquisa. A escolha pela abordagem qualitativa se dá pelo fato de ser uma metodologia usada para

[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 1999).

Segundo Minayo et al. (1994), a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. A autora afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos e aspirações, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Por conta disso, a escolha nesta investigação por esse caminho que será entrelaçado pelo contexto sócio-político-cultural da instituição pesquisada, contexto pedagógico e pelas aspirações ideológicas dos docentes.

No que tange à investigação qualitativa em educação, André (2000) salienta que a teoria em uma abordagem qualitativa vai sendo construída e reconstruída no processo da pesquisa, assim como as posições metodológicas vão sendo também (re) orientadas e conduzidas pelo processo de investigação, como é o caso da pesquisa aplicada em educação.

Caudau (1997, p. 26) entende que a “investigação-formação” abre a possibilidade de inserir a pesquisa em uma perspectiva na qual pesquisador e professores se relacionem mais cooperativamente, de forma que ambas as partes ganhem, buscando conceber mudanças na prática docente por meio da reflexão na prática e sobre a prática, valorizando os saberes que as pessoas têm. Nesse sentido, o interesse por esta investigação-formação surgiu pelo fato de a pesquisadora observar que a maioria dos professores do CENEB não havia tido nenhuma disciplina específica sobre a EJA durante a graduação e que o mesmo aconteceu com a Pedagogia de Paulo Freire, a qual ficou em passante em muitos momentos da carreira docente.

Por isso, justifica-se a importância desta investigação através do Projeto de Intervenção Pedagógica para uma melhor compreensão da Pedagogia de Paulo Freire e das suas categorias (diálogo, práxis) na busca de ressignificar a prática docente em EJA. A intervenção alcança não somente os docentes na condição de profissionais que vão incentivar a apropriação dos saberes rumo à autonomia e levar a uma prática crítico-reflexiva abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente, mas também resgata os ensinamentos da pedagogia de Paulo Freire para uma formação humana mais plena, o que irá reverberar em todos os aspectos da vida do docente, em busca de comportamentos mais solidários e criativos.

A reflexão que desenvolveremos sobre a construção dos conhecimentos no Ceneb se dará através das oficinas investigativas formativas, considerando em particular a perspectiva dos (as) docentes, tendo como base epistemológica alguns eixos do paradigma freireano

(diálogo, práxis). Interessa-nos demonstrar que esse dispositivo, apesar de pouco utilizado, favorece a articulação entre os itinerários formativos (em nosso caso, a EJA para os Eixos III, IV, V, VI e VII) e tipos de saberes (o saber popular e o saber científico transmitido pela escola). Além disso, concorre para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e, neste, para a formação e o trabalho docentes. Esse recurso ainda estabelece ou aprimora vínculos interpessoais na própria escola.

Por tudo isso, afirmamos que as oficinas pedagógicas servem de meio, tanto para a formação contínua do (a) educador (a) escolar e a construção criativa e coletiva do conhecimento, quanto para um processo (cri) ativo de apropriação e transformação da realidade. Nesta investigação, a oficina pedagógica tem a sua importância porque permitiu identificar a reflexão e a troca de experiência entre os docentes, assim como um “pensar” coletivo na busca por resultados consistentes. Como afirma Martin (1990, p. 71), “procuramos através desse espaço, criar uma atmosfera facilitadora, para que a elaboração, o discernimento e a construção pudessem ser uma constante no fazer coletivo”. As oficinas suscitaram alternativas pedagógicas para problemas e impasses cotidianos, na medida em que confrontaram experiências, (re)construíram saberes e práticas e aprofundaram a reflexão no sentido de transformar a realidade educativa no Ceneb.

Essa pesquisa de intervenção pedagógica seguiu alguns passos metodológicos de maneira a garantir o rigor científico da pesquisa aplicada em educação, são eles: o primeiro passo foi a previa aplicação de um *questionário aberto/fechado* (em anexo) com os docentes do Ceneb. O segundo passo foi à *intervenção pedagógica* com aplicação das oficinas pedagógicas utilizando como técnica de registro a observação participante (pesquisadora) e não participante (o observador externo²⁴) via diário de campo. O terceiro passo foi a aplicação do *grupo focal* quando do término das oficinas que objetivou avaliar o processo pedagógico e de aprendizagem das oficinas.

Os docentes foram convidados a participar desta pesquisa e todos autorizaram a gravação em áudio das oficinas e grupo focal, assim como assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Importante ressaltar que a pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Durante o processo da transcrição, os nomes dos docentes participantes foram substituídos pelas iniciais dos seus nomes, a fim de manter o sigilo de suas identidades.

²⁴ O observador externo que está inserido no contexto da pesquisa e neste caso, nas oficinas terá uma perspectiva analítica distanciada do fazer pedagógico. Tendo assim, a possibilidade de registrar não somente as ações objetivas como as subjetivas de todos os participantes. No nosso caso, foi escolhido um ex professor estagiário da unidade.

3.2 As técnicas de investigação

3.2.1 O questionário estruturado

A técnica do questionário serviu para a coleta de dados (roteiro em anexo) nesta pesquisa de cunho qualitativo sobre os sujeitos pesquisados em termos de sua profissionalidade docente. A coleta de dados teve a sua relevância no sentido de apontar para um diagnóstico real de quem são e como pensam os sujeitos da pesquisa, no sentido de buscar um alcance genérico para a implantação do Projeto de Intervenção Pedagógica, tendo uma importância diagnóstica e formativa no processo da investigação.

Destacamos que o ordenamento das questões criou um ambiente favorável à percepção, opinião, posicionamento e reflexão sobre a EJA desses sujeitos. O questionário seguiu composto de perguntas abertas (roteiro em apêndices), que são descrições detalhadas relevantes no sentido de evidenciar os conhecimentos e as posturas dos professores a partir de uma escrita aberta fomentando a construção do conhecimento e a criticidade do sujeito.

Assim, permitirá um entrosamento e uma comunicação maior entre os sujeitos da pesquisa, a pesquisadora e o Projeto de Intervenção Pedagógica. O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Durante doze meses, no ano de 2017, estive compartilhando com os professores e a equipe gestora do CENEB – Feira de Santana, uma intervenção sobre a Pedagogia de Paulo Freire. Intervenção esta, que já se configura como a segunda pesquisa-formação nesta instituição. A primeira ocorreu no ano de 2015 e foi intitulada: Tecendo saberes e fazeres no currículo da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana – Bahia pela Ms. Ana Célia Dantas Tanure.

Na perspectiva de uma continuidade das discussões na escola, no intuito de fortalecer e ampliar os conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos; esta intervenção requisito para a conclusão do curso do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da UNEB, deu possibilidade a feitura de uma dissertação que aponte para uma educação libertária e autônoma. Assim, apresentaremos a aplicação da pesquisa em si e retomaremos alguns conceitos teóricos apresentados nos capítulos iniciais na busca de dar a eles um sentido prático.

Apresentamos ainda a forma de análise dos dados e uma discussão sobre eles e as relações que entre eles possam existir.

Não houveram muitas mudanças no ambiente da escola para o recebimento da pesquisa, utilizamos todo o aparato da escola (datashow, caixa de som, iluminação, banheiros, cadeiras, mesas e estacionamento interno) e alguns elementos trazidos pela pesquisadora (lanches e bebidas, canetas, folhas, barbante, fita crepe, cartolinas, etc). Assim como o horário das oficinas deveriam ser após as ações dos AC's do dia (deixando assim os sujeitos livres para participar ou não).

Apresentamos no último dia da Jornada Pedagógica, 03 de fevereiro de 2017 a proposta de pesquisa para este mestrado e de pronto já a iniciamos com o questionário. Para investigar o que os professores sabiam sobre a EJA (se haviam tido na sua formação inicial alguma disciplina que versasse sobre este tema, quanto tempo tem de experiência com ela, e como a percebem na escola). Dos 30 sujeitos da pesquisa, somente 22 responderam ao questionário.

3.2.2 Observação participante e não participante: as oficinas investigativas formativas

Como prática nas pesquisas em educação, a intervenção pedagógica teve por objetivo a análise dos efeitos das oficinas investigativas-formativas sobre a Pedagogia de Paulo Freire e as categorias de análise de Paulo Freire (o diálogo e a práxis) nas práticas do cotidiano institucional, desconstruindo e ressignificando saberes.

Utilizamos a técnica da observação participante (pesquisador-formador) e não participante (observador externo) com registro em diários de campo. A observação participante, segundo Minayo (2010) é um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. Assim, durante todo o trabalho de campo a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa é essencial promovendo o confronto da realidade concreta com os pressupostos teóricos da pesquisa.

Para o registro das observações nós (pesquisador e observador externo) utilizamos um diário de campo, como propõe Bogdan e Biklen (1982), que dizem que o conteúdo das observações deve ser composto de uma parte descritiva e uma parte reflexiva. A parte descritiva deve conter o registro detalhado do que houve (descrição das atividades, transcrição da fala dos sujeitos, mudanças comportamentais dos sujeitos, etc) durante todo o processo da pesquisa, no nosso caso, todas as oficinas investigativas-formativas e o grupo focal. Já a parte reflexiva

refere-se aos comentários pessoais do pesquisador e do seu observador, levantamento de problemas durante a pesquisa, mudança de perspectiva, sentimentos e expectativas.

Foram cinco encontros com uma média de uma hora e trinta minutos com os docentes da EJA e equipe gestora durante os ACs²⁵ da EJA para a intervenção pedagógica. Cada tema - a Educação de Jovens e Adultos, a pedagogia de Paulo Freire e as categorias diálogo e a práxis que foram discutidos em encontros de uma hora e meia com os docentes do CENEB. Essas oficinas terão também um monitor de pesquisa que, de posse de um diário de campo descreveu todo o processo pedagógico da oficina didática, pois como nos diz Sarmiento (2004), observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização. Além do monitor de pesquisa, o pesquisador-formador também foi um observado participante que descrevia suas impressões sobre o processo pedagógico e as interações pesquisador-pesquisados.

A primeira oficina ocorreu nos dias 05/05/2017(sexta-feira) e 06/05/2017(sábado), tendo no primeiro dia a participação de 16 docentes e se deu em 67 minutos e 73 segundos iniciados as 20:00 horas, já no dia seguinte houve a participação de 5 docentes e se deu em 60 minutos, iniciados as 20:00 horas. Totalizando assim 21 docentes.

A segunda oficina ocorreu nos dias 26/05/2017(sexta-feira) e 27/05/2017(sábado), tendo no primeiro dia a participação de 6 docentes e se deu em 60 minutos e 13 segundos iniciados as 20:30 horas, já no dia seguinte houve a participação de 11 docentes e se deu em 80 minutos, iniciados as 20:00 horas. Totalizando assim 17 docentes.

A terceira oficina ocorreu nos dias 09/06/2017(sexta-feira) e 10/06/2017(sábado), tendo no primeiro dia a participação de 17 docentes e se deu em 70 minutos e 20 segundos iniciados as 20:30 horas, já no dia seguinte houve a participação de 05 docentes e se deu em 60 minutos, iniciados as 20:00 horas. Totalizando assim 22 docentes.

A quarta e quinta oficinas ocorreram no dia 07/10/2017(sábado), com participação de 15 docentes e se deu em 3 horas 15 minutos e 20 segundos iniciados as 15:00 horas.

Logo após a jornada pedagógica de 2017, a gestão compreendeu que a pesquisa tinha um cunho formativo e por conta disso resolveu diminuir o horário dos AC's para que a pesquisa pudesse acontecer. Então, nas três horas do AC metade ficaria para as discussões pertinentes à escola e a outra metade para as oficinas. Neste ano, os AC's tiveram uma configuração diferente do habitual (dividida em dias da semana por área) e com protagonismo e pioneirismo os docentes, a equipe pedagógica e a equipe gestora com a anuência do NRE19, criaram um AC

²⁵ A Atividade Complementar (AC) se constitui como um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do/a professor/a, destinado ao planejamento e organização de suas atividades a ser realizada de forma individual ou coletiva.

diferenciado. Os professores de 15 em 15 dias e já contando com os sábados letivos deveriam se encontrar em dias alternados na sexta e no sábado. Um AC é voltado às ações da EJA no Ensino Fundamental e o outro dia de AC as ações são voltadas para a EJA do Ensino Médio e o Ensino Médio Regular. Tendo desta forma um grupo maior para as discussões sobre a EJA e sobre os projetos empreendidos pela escola, e não mais fragmentado em áreas do conhecimento.

3.2.3 O grupo focal

Ainda como técnica de investigação, utilizamos o grupo focal, como nos apresentam Caplan e Gatti (1990), ao final da intervenção pedagógica, no intuito de representar, pela interação de seus membros, além de uma possibilidade efetiva de diálogo e reflexão, com ganho para pesquisadores e pesquisados, uma compreensão mais aprofundada das relações que a educação estabelece na socialização de experiências que possam ser alvo de nossa crítica e de nosso exame e que possam, de fato, conferir um sentido maior aos trabalhos acadêmicos.

O grupo focal foi o 6º e último encontro com os docentes do Ceneb. Os grupos focais se deram em 3 momentos por conta da mudança nos AC's. Eles aconteceram dia 24 de outubro (terça-feira) dia do AC de Humana, 25 de outubro (quarta-feira) dia do AC de Exatas e 26 de outubro (quinta-feira) dia do Ac de Linguagem. O primeiro com duração de 50 minutos, o segundo com duração de 45 minutos e o terceiro com duração de 30 minutos. Totalizando um grupo de 15 docentes.

Todo o processo do grupo focal foi acompanhado pelo observador externo que assim como a investigadora buscava registrar: ideias, opiniões, observações, e necessidades apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. A investigadora que neste momento tornou-se moderadora das/ nas discussões não emitiu juízo de valor e nem opinião e tinha como objetivo incentivar a participação de todos, não deixar que um sujeito da pesquisa dominasse a fala e sobretudo que houvesse uma limitação nas falas para que não extrapolasse o tempo e nem fugisse da avaliação da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram informados durante todo o processo da pesquisa de que seriam convidados a participarem do grupo focal, sendo reforçado na última oficina de número cinco. As seções transcorreram de forma harmônica, em um clima agradável e com a autorização para a gravação por todos os docentes, na sala dos professores todos sentados em volta de uma mesa retangular, de frente uns para os outros. A avaliação pelo grupo de docentes, desta última técnica de investigação foi positiva, inclusive houve o levantamento de sugestões

ao coordenador para que esta atividade pudesse ser mantida nos AC's, tendo em vista a troca de experiências e saberes.

A escolha referente ao número estipulado de pessoas objetiva a participação e a interação entre elas nas discussões levantadas pela investigadora. Como nos afirma Caterall & Maclaran (1997), a interação do grupo é algo produtivo, que amplia o espectro de respostas, ativando detalhes de experiências esquecidas e desinibindo os participantes. A pesquisadora-formadora retomou todos os textos feitos por eles e trará as fotos de alguns encontros, para que eles se recordem do que foi discutido e das ideias levantadas.

A discussão no grupo focal que se encontra no Apêndice 3, será dirigida segundo as seguintes perguntas: Como vocês conceituariam a Pedagogia de Paulo Freire? Conhecimentos, habilidades e atitudes no seu entender foram mobilizados para o ensino na EJA, com as oficinas investigativas formativas? Você acredita que as discussões sobre diálogo e práxis possam ressignificar sua prática pedagógica? Como? Dê um exemplo, no seu percurso na EJA nesta escola, onde você teve que redimensionar/ refletir sobre sua prática pedagógica após as discussões que surgiram nas oficinas. O que não ficou claro nestas oficinas investigativas-formativas em relação à Pedagogia de Paulo Freire e às categorias de análise (diálogo e práxis)?

Depois desse momento de levantamento de questões e da discussão com o grupo, a investigadora-facilitadora, de posse de todas essas falas, por meio de uma gravação em áudio dos seus registros pessoais e dos registros do observador (registro de comunicações não verbais, linguagem, atitudes etc.), fizemos uma análise de dados aprofundada, no sentido de avaliar se a utilização dessa técnica pôde verificar os resultados das oficinas didáticas.

Seguindo o que preconiza Gatti (2005), o grupo focal terá como espaço de discussão o mesmo local onde foram feitas as oficinas (na sala ao lado da biblioteca na própria instituição) com toda a infraestrutura necessária²⁶. Para que todos os docentes possam se sentir confortáveis, as mesas que já são redondas serão colocadas de modo a fazer com que todos visualizem todos. E essa técnica será previamente autorizada pelos participantes, em conformidade com as orientações do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, pelo qual a presente pesquisa foi aprovada.

Como nos afirma Powell e Single (1996, p. 449), o grupo focal é “Um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o

²⁶ A infraestrutura usada - banheiros, iluminação, estacionamento – será a da instituição, já os alimentos e bebidas serão ofertados pela pesquisadora. Essa prática se dará também para as oficinas investigativas formativas.

objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. E vai mais além, porque provoca no grupo posicionamentos ideológicos, políticos e também podem ser imprevisíveis, como nos fala Gatti (2012, p. 33),

Os grupos são imprevisíveis em seus comportamentos, havendo grupos que se engajam rapidamente no trabalho e nos quais a discussão flui com entusiasmo, enquanto há outros grupos que se mostram reticentes, cautelosos. Há grupos compostos por pessoas que não estão habituadas a participar de reuniões e que têm muita dificuldade de expressar o que pensam em uma situação como a do grupo focal.

Como estamos tratando de formação docentes, serão convidados todos os docentes que participaram mais ativamente nas discussões das oficinas e outros que mostravam certo estranhamento com as temáticas. O Quadro 1 mostra todo o planejamento necessário para a elaboração e confecção do grupo focal.

Quadro 1 – Planejamento do grupo focal

| ETAPA | ITENS DE VERIFICAÇÃO |
|-------------------------------------|---|
| 1. Definições iniciais | Definir claramente os objetivos de estudo Identificar o público a ser pesquisado |
| 2. Detalhamento do estudo | Definição do número de sessões Definição do local, dia e hora. Infraestrutura necessária Definição da forma de registro das informações Escolha do moderador e auxiliares Definição do número de participantes por sessão Definição do perfil dos participantes Seleção dos participantes Convite aos participantes |
| 3. Roteiro de questões (por sessão) | Questão Inicial Questão de Transição Questões centrais Questão resumo Questão final |
| 4. Alternativas de análise | Listar antecipadamente as possibilidades de análise Critérios de classificação das informações Comparações que poderão ser feitas, etc. |

Fonte: Ribeiro e Ruppenthal (2002).

Após a confecção do grupo focal, foi feita uma transcrição das falas dos sujeitos e uma posterior análise, considerando a palavra e seus significados, o contexto escolar e social, os

silêncios, as singularidades das respostas, os posicionamentos políticos dos indivíduos, que serão codificados com o uso da análise de conteúdo.

3.3 O *locus* da investigação

O *locus* de investigação foi uma instituição educativa na cidade de Feira de Santana, conhecida como “Princesa do Sertão”, capital regional e sede da maior região metropolitana do interior nordestino, estando a 108 quilômetros de Salvador, capital da Bahia. A cidade é uma importante via de conexão para o Brasil, já que é atravessada por três rodovias federais e três estaduais. Entre as mais importantes, estão a BR-324 e a BR-101, que ligam Feira a Salvador, e a BR-116, que corta a cidade no sentido norte-sudoeste.

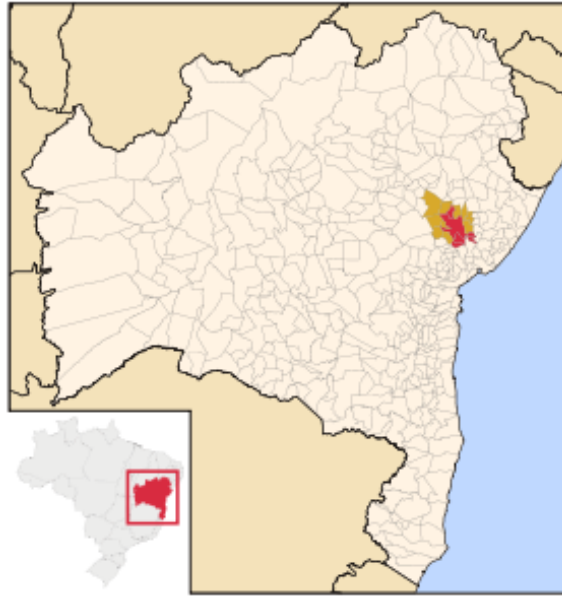
Feira de Santana sempre se destacou perante as outras cidades do interior baiano. Ela é um importante centro coletor e distribuidor de bens e serviços.

A sua posição geográfica, entre o litoral e o interior, influenciou nas condições econômicas. Constitui-se desde o início de sua formação em um entroncamento, passagem obrigatória para quem circula para o norte ou para o sul do país, e o fato de ter um sistema de cruzamento de estradas de rodagem, faz com que se transforme num centro de comercialização de produtos. (FREITAS, 1998, p. 38).

Segundo Freitas (1998), o município de Feira de Santana localiza-se a leste do Estado da Bahia, entre a Zona da Mata e o Sertão, em uma área de transição denominada agreste baiano. Quase que sua totalidade (96%) está incluída no Polígono das Secas, excluindo somente o distrito de Humildes. Feira de Santana tem 622.639 mil habitantes²⁷, segundo dados do censo de 2016 e, como sede da maior região metropolitana do interior nordestino, concentra cerca de 914.650 habitantes. O município de Feira de Santana está situado no leste da Bahia (Figura 1). Na Região Metropolitana, sua liderança é exaltada pelo seu poder econômico e sociocultural (Figura 2).

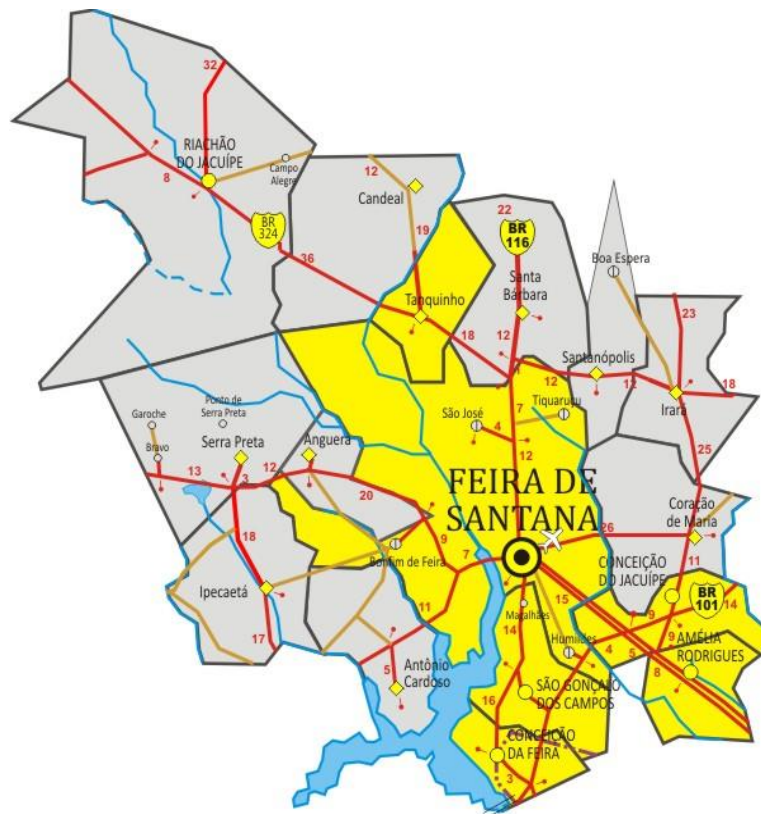
²⁷ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

Figura 1 – Mapa da localização do município de Feira de Santana na Bahia



Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bahia_MesoMicroMunicip.svg>.

Figura 2 – Mapa da Região Metropolitana de Feira de Santana



Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_MetropolitanadeFeiradeSantana>.

Feira de Santana foi escolhida como cidade lócus desta pesquisa por sua importância no interior baiano, pelo fato de a pesquisadora ter iniciado sua vida profissional nessa cidade e experenciado a criação de duas instituições educativas, o Colégio Modelo Luís Eduardo

Magalhães, no ano de 1999, e o Ceneb (Centro Noturno de Educação da Bahia), no ano de 2013 e, sobretudo, por ter sido uma das cidades escolhidas pelo Governo do Estado para a implantação de um dos Cenebs na Bahia.

A investigação ocorreu no Ceneb (Centro Noturno de Educação da Bahia), uma escola criada em 2013, pelo Decreto nº. 14.532, de 06 de junho de 2013, com o objetivo de organizar centros noturnos para o atendimento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a fim de potencializar o acesso à educação integral e elevar a escolaridade dos estudantes trabalhadores/as da EJA na cidade de Feira de Santana, Bahia. Conforme o decreto,

Art. 1º – Ficam instituídos Centros Noturnos de Educação da Bahia – CENEB, como unidades escolares da rede pública do ensino básico, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino, com o objetivo de potencializar o acesso à educação integral e a elevação da escolaridade de jovens e adultos trabalhadoras e trabalhadores.

Os centros noturnos são um projeto em experimentação da rede estadual de ensino que está em vigor há cinco anos. São eles: Ceneb Maria Felipa de Oliveira (Salvador), Ceneb Maria Quitéria (Salvador), Ceneb Junot Silveira (Salvador), Ceneb de Feira de Santana (Feira de Santana), Ceneb de Cachoeira (Cachoeira), Ceneb de Jacobina (Jacobina), Ceneb de Conceição do Coité (Conceição do Coité), Ceneb de Campo Formoso (Campo Formoso), Ceneb de Jequié (Jequié), Ceneb de Vitória da Conquista (Vitória da Conquista) e Ceneb de Bonfim (Bonfim).

Iremos direcionar este trabalho para o Centro Noturno da cidade de Feira de Santana, BA. Essa escola pública está situada no centro da cidade de Feira de Santana, o que promove maior visibilidade de suas ações e várias vias de acesso, próxima à Rodoviária da cidade. Na sua lateral, encontra-se a Br-324 e à sua frente, a Rua Vasco Filho, onde estão outros importantes estabelecimentos estatais (SAC, Colégio Gastão Guimarães) e comerciais (o supermercado G Barbosa).

A escola surgiu do fechamento de quatro escolas públicas da cidade no turno noturno, que estavam próximas geograficamente: Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, Colégio Gastão Guimarães, Colégio Obra Promocional de Santana e Colégio Estadual Fróes da Mota.

Inicialmente, a escola teve sua sede no Instituto de Educação Gastão Guimarães (IEGG), uma instituição escolar com 89 anos de existência. Nele seriam divididos os espaços físicos (20 salas de aula, sala dos professores, cantina, pátio aberto, pátio coberto, almoxarifado e secretaria) e alguns funcionários. Já em 2016 houve uma mudança do Ceneb para o prédio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, que tem 19 anos de fundação, na busca por uma identidade própria, por um relacionamento interpessoal mais saudável entre os gestores e,

sobretudo, por um espaço único para o Ceneb (sala dos professores, secretaria, almoxarifado, sala da gestão, sala da coordenação pedagógica).

O Ceneb iniciou seus trabalhos em 2013, contando com 33 professores e 608 alunos, e, em 2016, contava com 528 alunos distribuídos em 17 salas de aula, sendo 14 salas de EJA, 35 professores, 7 membros da equipe gestora (uma diretora, um vice-diretor pedagógico, um vice-diretor administrativo, um coordenador pedagógico, uma articuladora para o eixo de mídias e tecnologia, uma articuladora para o eixo de arte e cultura, um articulador para o eixo mundo do trabalho) e 7 funcionários. Atualmente, por conta da diminuição das matrículas, houve um reordenamento, contabilizando 24 professores e 7 membros da equipe gestora.

O Ceneb é um projeto do Governo do Estado da Bahia por conta da diminuição das matrículas que ocorreram entre os anos 2010 e 2012, tendo como princípios norteadores (SUDEP, ²⁸2013, p.4):

- Compreender os centros noturnos como um espaço integrador das diversas modalidades educacionais, pelo desenvolvimento de novas metodologias para uma abordagem mais significativa dos conteúdos frente às diferentes dimensões sociais nas quais os sujeitos estão inseridos.
- Reconhecer a importância dos Núcleos Articuladores como determinantes na integração das ações pedagógicas de planejamento e dinamização do espaço escolar.
- Assumir uma proposta curricular que ultrapasse a abordagem por competências e contemple as diferentes práticas educativas, numa visão integrada, capaz de fomentar o diálogo entre conteúdos, saberes e metodologias, respeitando tempos e espaços com processos didáticos interdisciplinares que estimulem a autonomia intelectual dos/das estudantes trabalhadores/trabalhadoras e, conseqüentemente, dinamizem o currículo.
- Compreender e valorizar os tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem, reconhecendo o seu amplo repertório de vida: saberes, culturas, valores, memórias e identidades

Ao analisarmos os aportes legais que fundamentam a criação dos Centros Noturnos, refletimos que a proposta instituída pelo sistema público da rede estadual prever um currículo voltado para o direito a educação dos estudantes jovens, adultos e trabalhadores/as, a valorização de saberes e experiências dos sujeitos da EJA, do trabalho como princípio educativo e a inserção cidadã no mundo do trabalho, dentre outras como princípios fundamentais da proposta curricular para estes centros.

Nesse sentido, entendemos que um projeto de intervenção voltado exclusivamente para os docentes do Ceneb problematiza a situação atípica de sua criação e da falta de formação.

²⁸ Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica através da Secretaria da Educação do Estado da Bahia apresenta, neste documento, a proposta de funcionamento dos Centros Noturnos de Educação em 2013.

Atípica, porque não foi uma construção coletiva, mas uma imposição dos órgãos governamentais para diminuir custos, como nos afirma Torres (1994 apud HADDAD 2001 p. 198) que:

As reformas educativas, na verdade, vêm dando ênfase aos aspectos econômicos e de controle administrativo. Importa mais a formação da mão-de-obra para o capital do que formação do cidadão para a sociedade. Importa mais o ajuste econômico dos sistemas escolares públicos à lógica neoliberal da reforma do estado do que o investimento social que a educação proporciona para a sociedade. As instâncias centrais estabelecem os currículos e critérios mínimos de assimilação de conteúdo, assim como o sistema de avaliação também centralizado, e deixa muitas vezes para o jogo do mercado a melhoria da qualidade do ensino.

Esta medida gerou uma insatisfação por parte de todos os professores das escolas envolvidas e também porque, logo após sua criação, houveram vários entraves ao seu pleno funcionamento como a falta de infraestrutura (falta de lâmpadas adequadas nas salas, falta de funcionários, falta de recursos etc.) e o desconhecimento da proposta pedagógica que tem como alicerce três dimensões articuladoras.²⁹

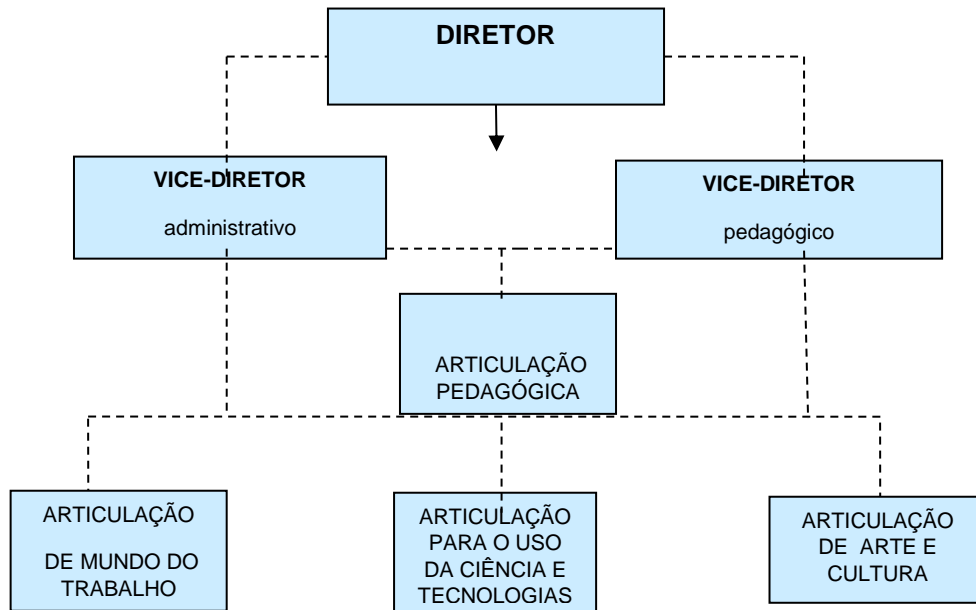
Neste sentido, buscaremos questionar os conhecimentos que os docentes têm sobre a EJA e sobre a pedagogia de Paulo Freire e analisar os impactos na (re) significação das práticas pedagógicas dos docentes em EJA. Segundo Monteiro (2000, p.03),

Entendemos que para desfrutar o direito é necessário que o indivíduo tenha condições de exercer sua cidadania. Esse exercício está relacionado ao nível de conhecimento e de conscientização que o indivíduo tem dos direitos e deveres, dos mecanismos para efetivá-los e do nível de organização que a sociedade possa ter para fazer valer seus direitos. Essa é uma ação que tem início no plano individual mas exige uma articulação coletiva

²⁹ Que são: Mundo do trabalho, arte e cultura e ciência e tecnologia.

A escola tem a modalidade EJA (tempo juvenil, tempo formativo, exatas e humanas), o Ensino Médio Regular, o Pronatec³⁰, o Mais Educação³¹, o Proemi³², apresentando sua estrutura administrativa mostrada no Gráfico 1. A Figura 3 exibe a foto do Ceneb.

Figura 3 – Estruturação administrativa do Ceneb



Fonte: Proposta pedagógica de criação dos centros noturnos da Bahia, 2012.

³⁰ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) - criado pelo Governo Federal, em 2011, pela Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Nesta escola foram ofertados 4 cursos: Abordagem Filosófica, Saúde e Segurança do Trabalho, Fundamento de Saneamento, Processos de Tratamento. Eles foram ofertados de maio de 2016 a agosto de 2016. Não houve mais oferta por falta de investimentos do Governo Federal.

³¹ Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Nesta escola, foram ofertados os cursos de Karatê, produção de vídeos, direitos humanos, letramento em matemática, reforço de português e matemática, Hip-Hop com aulas diárias das 17:00h às 19:00h.

³² Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, tem como áreas de conhecimento Leitura e letramento, iniciação científica e pesquisa, cultura corporal e produção e fruição das artes. As aulas tiveram início em 2017 com apoio técnico e financiamento do governo federal.

Figura 4 – Foto atual da frente do Ceneb



Disponível em: <http://www.acordacidade.com.br/noticias/103804/>

Tendo em vista uma investigação³³ interna no Ceneb, no ano de 2017, com o uso de questionário, tanto para os alunos do ensino fundamental quanto para o ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, verificou-se que a escola, mesmo localizada em um espaço urbano, tem a maioria do seu alunado vindo dos distritos da cidade (Jaíba, Jaguará e Maria Quitéria), por conta do transporte escolar ofertado pela Secretaria de Educação do Município de Feira de Santana.

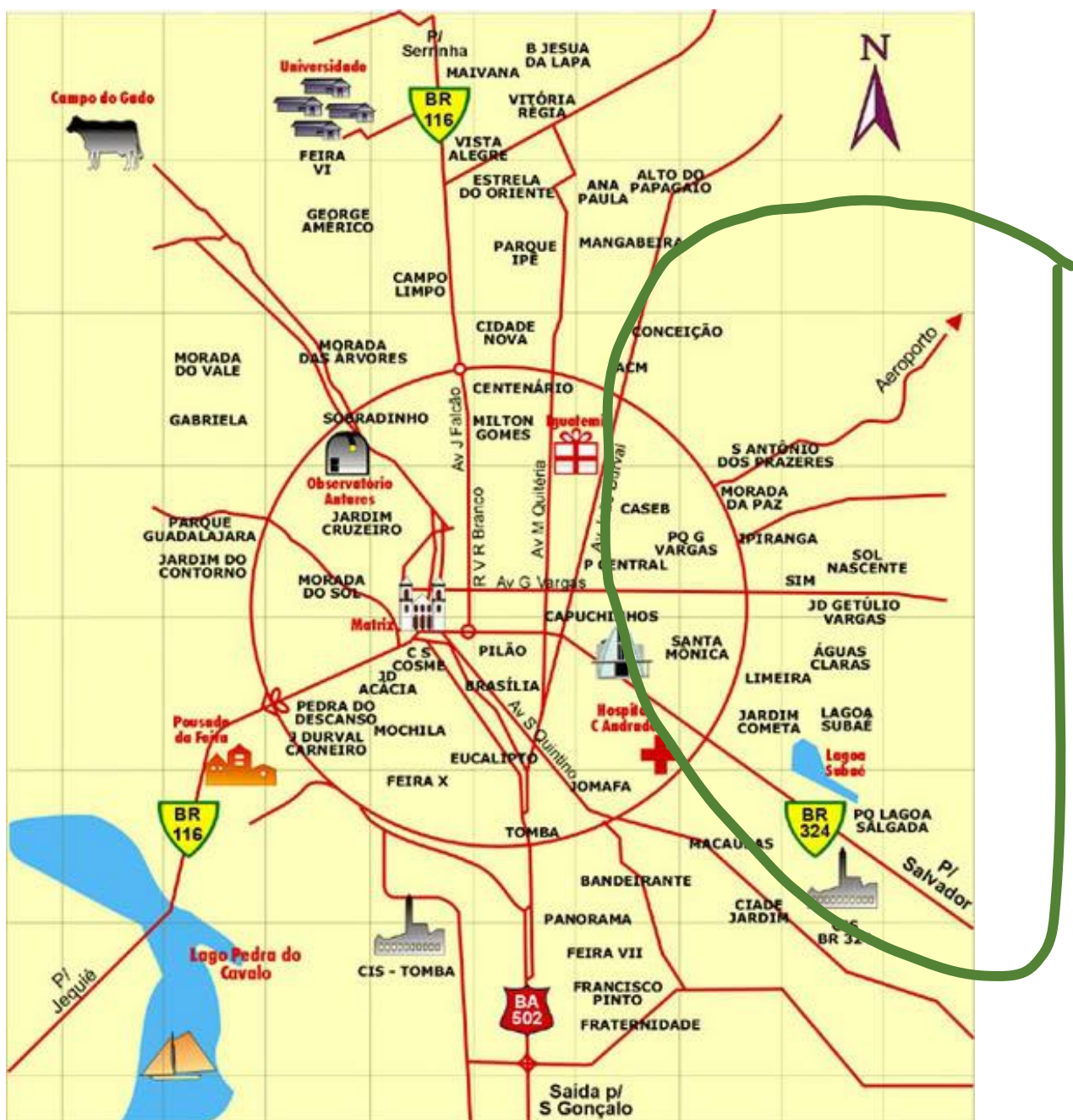
Os demais estudantes que vinham de bairros periféricos se deslocavam utilizando o transporte público ou particular (muitas vezes a bicicleta). Eles vêm dos bairros Santo Antônio dos Prazeres, Mangabeira, Conceição, Santa Mônica, Lagoa Subaé, Sim, Aeroporto, Aviário, Parque Lagoa Grande, Lagoa Salgada, Feira VII, Ponto Central, Sítio Matias, como vemos no mapa dos bairros de Feira de Santana (Figura 4). Nesta figura, o círculo em verde destaca a área de influência, ou seja, de onde vem a maioria dos alunos do Ceneb. Apesar de ser uma escola no centro da cidade, sua proximidade com grandes vias de acesso (Avenida Maria Quitéria,

³³ Esta investigação tem por objetivo mostrar aos docentes e a gestão, quem são os alunos desta instituição por turma: o que fazem, onde moram, como se locomovem até ela, quais atividades profissionais exercem, sexo, idade, quais são os seus talentos e, sobretudo, o que esperam da escola e se pretendem continuar a se profissionalizar (se buscarão uma graduação ou curso técnico). Esta pesquisa empreendida pela equipe gestora tem como finalidade realizar ações pedagógicas mais próximas dos anseios dos alunos, assim como tentar sanar algumas dificuldades cotidianas. A investigadora participou desta pesquisa, já que faz parte da equipe gestora. Esta pesquisa se repete todos os anos no intuito de conhecer esses os novos alunos que adentram no Ceneb.

Avenida Presidente Dutra e a Avenida Getúlio Vargas) facilita a vinda dos alunos trabalhadores, que saem dos comércios no centro da cidade, daqueles que trabalham no Centro Industrial do Subaé (CIS) e dos que vêm com o transporte escolar dos distritos.

Demonstrando assim, a importância do transporte escolar para esses alunos, principalmente os alunos do distrito de Jaíba que mesmo tendo uma escola noturna, o XV de Novembro preferem vir terminar os seus estudos do ensino fundamental no Ceneb. E também continuam e direção ao Ensino Médio ou para a EJA do Ensino Médio (Exatas e Humanas). Essa delimitação territorial produz uma aceitabilidade maior às ações da escola que mesmo estando na zona urbana tem uma maioria de alunos vindos da zona rural, o que promove a permanência inclusive desses alunos durante as aulas, já que não podem ir embora sem o transporte escolar e também não ficam circulando pelos arredores por conta da violência urbana. O transporte escolar neste sentido, não serve somente de meio para a vinda dos alunos, mas se configura como um empecilho à saída do aluno da escola. Ele também possibilita a vinda de filhos das alunas, outra situação comum nas escolas noturnas. As alunas- mães se sentem amparadas quando podem trazer seus filhos para a escola e há uma permissão em transportá-los no ônibus, diminuindo assim o ônus dessa situação.

Figura 5 – Mapa dos bairros de Feira de Santana



Disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=444389>>.

Legenda: O círculo vermelho representa o anel de contorno da cidade. E o círculo verde representa os domicílios dos alunos. Apresentado pela pesquisadora, 2017.

Por uma determinação da Secretaria de Educação do estado da Bahia, o Tempo Formativo e o Tempo Juvenil têm alunos com faixas etárias diferenciadas. No Tempo

Formativo, estão os alunos acima de 24 anos, e no Tempo Juvenil, estão os alunos abaixo de 24 anos.

Ficou claro também que a maioria tem o objetivo de fazer um curso superior ou um curso técnico após sua saída da escola. É uma escola de maioria feminina e de trabalhadores do comércio (30%), indústria (20%), pequenos empreendedores (10%), autônomos (10%), empregadas domésticas (10%) e desempregados (20%).

3.4 Os sujeitos da pesquisa

O grupo da pesquisa foi composto por 24 docentes de várias áreas do conhecimento (exatas, humanas e linguagem) e 6 da equipe gestora (composta por uma diretora, um vice-diretor pedagógico, um vice-diretor administrativo, um coordenador pedagógico, um articulador do eixo estruturante de Ciência e Tecnologia e um articulador do eixo estruturante de Mundo do Trabalho). Esses docentes lecionam no diurno em várias instituições como escolas municipais, escolas estaduais, escolas particulares, faculdades particulares e na Universidade Estadual de Feira de Santana. À noite, encontram-se no Ceneb.

São 19 professoras e 11 professores, com uma diferenciação entre as áreas de conhecimento³⁴. As Exatas vão contar com um número maior de professores (6) e de professoras (8); nas Humanas, o fenômeno é muito parecido, contando com cinco professoras e quatro professores. A distinção se dá na área de linguagem, em que o número de professoras (6) é muito maior que o de professores (1).

Desses 30 professores regentes, somente dois são estagiários e cinco não fizeram nenhum curso de pós-graduação.

Mesmo com a ciência dos docentes em participar desta pesquisa, utilizaremos a (s) primeira (s) letra (s) de seus nomes para identificá-los, considerando orientações institucionais. Essas informações fazem parte do questionário³⁵ ao qual os docentes foram submetidos no início da pesquisa, e elas conterão dados importantes no momento da triangulação (reunir e confrontar os dados do questionário, da intervenção pedagógica e do grupo focal).

Tendo como referência o questionário, verificou-se que os docentes do Ceneb têm formação inicial em várias áreas do conhecimento e que todos fizeram suas graduações em instituições públicas no Estado da Bahia, sendo 80% na Universidade Estadual de Feira de

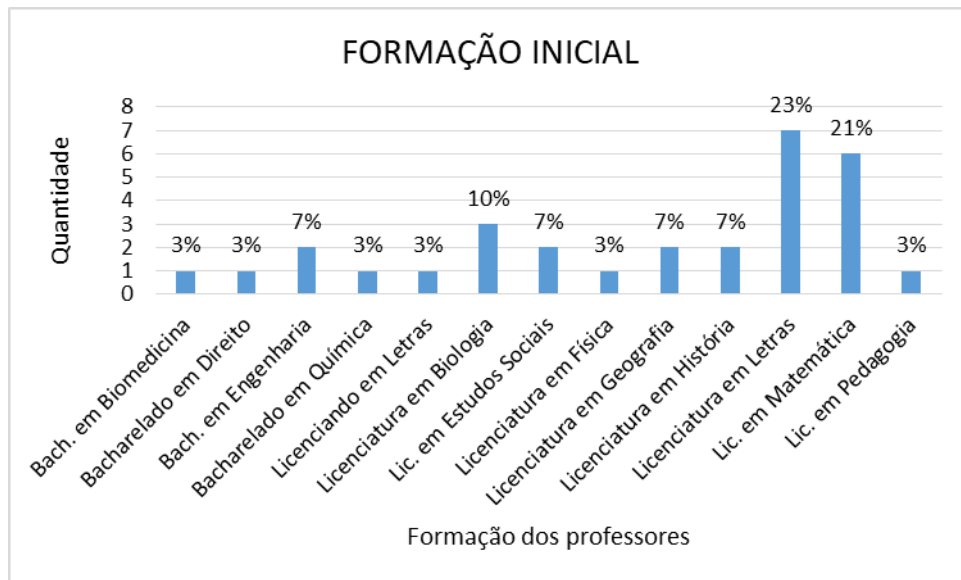
³⁴ As áreas do conhecimento estão divididas em Exatas (Física, Química e Matemática), Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia, Artes) e Linguagem (Língua Portuguesa, Inglês e Mundo do Trabalho).

³⁵ A primeira técnica de investigação utilizada nesta pesquisa encontra-se nos apêndices.

Santana. Cinco docentes não têm o grau de especialista, quatro são mestres, dois são doutores e um doutorando e 18 são especialistas. Dos 24 docentes, somente dois não têm vínculo com o Estado, pois são estagiários; já os docentes que estão na equipe gestora são cinco especialistas e uma mestra.

A formação inicial dos docentes é composta em uma grande quantidade por docentes em Letras e Matemática, conforme podemos observar no gráfico 1. Isso demonstra que não existe fidelidade entre a formação do professor e sua atuação didático pedagógica, pois muitos ensinam componentes curriculares que não tem relação direta com a sua formação inicial. Como por exemplo muitos professores de Matemática estão na regência de Física e professores de Letras estão na regência de Artes e Mundo do Trabalho.

Gráfico 2 – Formação Inicial dos docentes do Ceneb

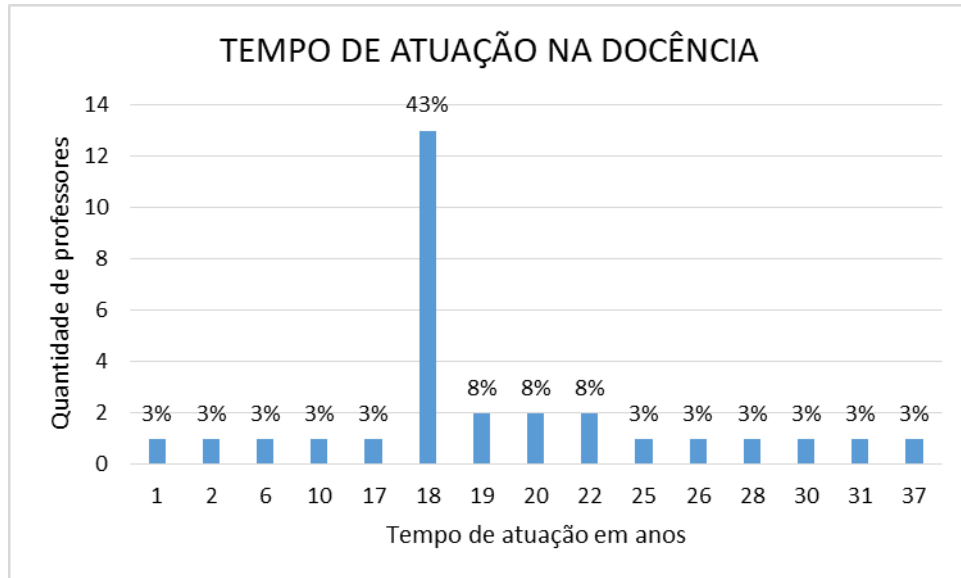


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados de 2017.

Em relação ao tempo de atuação na docência, observamos conforme gráfico 2 que a maioria dos docentes têm experiência de mais de 15 anos de sala de aula, perfazendo um total de 43%.

O tempo médio na docência é importante para o desenrolar das ações pedagógicas e dos posicionamentos políticos. Os professores (a) que estão entre 18 e 25 anos de serviço são maioria (25 pessoas) e são cinco os professores (a) de 01 a 17 anos na docência. Esses números demonstram a maturidade intelectual e profissional do grupo.

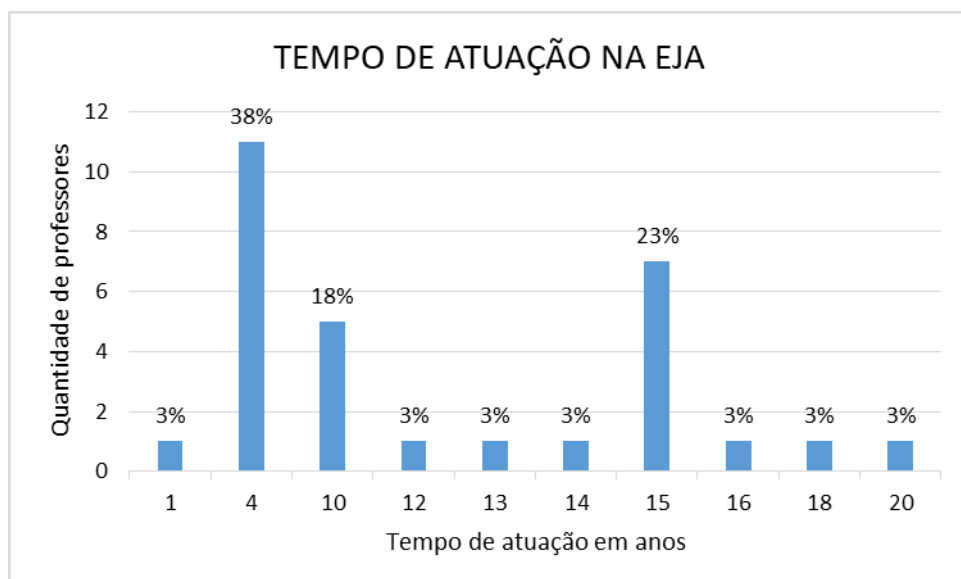
Gráfico 3 – Tempo de atuação na docência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados de 2017.

Fazendo uma comparação entre o gráfico 2 e o gráfico 3 percebemos que há uma grande quantidade de docentes 38%, que tem somente 4 anos na EJA. Isso se deu por conta da criação do CENEB e do envolvimento destes com a EJA. Já o 3º e 4º gráfico nos mostram através de dados empíricos que mesmo tendo um tempo grande de atuação na EJA, a minoria teve formação continuada em EJA. Levando em conta que nenhum dos sujeitos da pesquisa teve formação inicial em EJA.

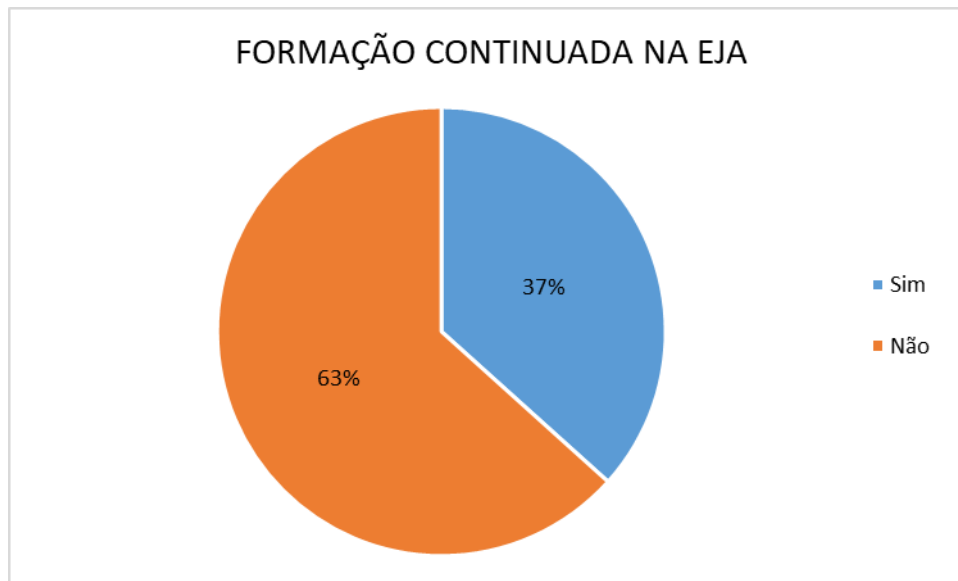
Gráfico 4 – Tempo de Atuação na EJA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados de 2017

Os docentes que mostraram ter tido uma formação continuada em EJA vieram da mesma escola (Colégio Gastão Guimarães) e fizeram o mesmo curso nesta instituição; já os que não vieram dela não tiveram nenhum curso, nem por iniciativa própria, nem por iniciativa da Secretaria de Educação, na figura do NTE 19³⁶ (antiga DIREC 2).

Gráfico 5 – Formação continuada em EJA dos docentes



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de 2016/2017

Foi unânime a negação a terem tido alguma disciplina de EJA na formação inicial. Já 11 professores (a) participaram de formação continuada de 60 horas e 19 não tiveram acesso e nem buscaram esta formação. Trata-se de um grupo que foi se formalizando como tal, buscando construir uma nova instituição nestes 5 anos, não havendo mais distinções entre os que vieram de escola x ou y. Esse grupo coeso agora busca a manutenção da escola e a realização de vários projetos-piloto visando à melhoria da EJA e da instituição como um todo.

3.5 Análise de conteúdo

Partindo do uso metodológico da análise de conteúdo nesta investigação, tanto os temas levantados nas oficinas investigativas-formativas quanto a análise das interações entre os docentes serão de suma importância na interpretação dos dados, “isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 2009, p. 51). Em suma, a análise de conteúdo é a

³⁶ Núcleo Territorial de Educação, polo 19 liderado pela cidade de Feira de Santana.

técnica da análise das comunicações que será aqui empregada para analisar o que foi dito pelos sujeitos ao longo do processo da pesquisa e as observações tanto da pesquisadora quanto do observador externo. São várias as definições ao longo do tempo, conforme observamos no quadro 1.

Quadro 2 – Conceitos Históricos da Técnica de Análise de Conteúdo

| DEFINIÇÃO | AUTOR |
|--|--------------------|
| Técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação | Berelson (1952) |
| Método válido e replicável para a realização de inferências específicas sobre o texto ou outras propriedades do objeto de estudo | Krippendorf (1969) |
| Método de pesquisa que utiliza procedimentos para fazer válidas, as inferências sobre o texto – emissor, mensagem, receptor. | Weber (1990) |
| Conjunto de técnicas de análise das comunicações | Bardin (2004) |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Para Bardin (1977, p. 31), a Análise de Conteúdo é não só um instrumento, mas um “leque de apetrechos, ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

Neste sentido, a pesquisa terá um traçado que partirá da proposta de Bardin (1977) e seguirá as etapas de pré-análise, formulação de hipóteses e dos objetivos com base em suposições originárias da intuição do pesquisador, de referenciação dos índices e de elaboração de indicadores e preparação do material. A pré-análise é o momento em que o pesquisador organiza o material a ser investigado (contato com os documentos, definição do *corpus* da análise, formulação das hipóteses e objetivos e interpretação do material coletado)

No que tange à interpretação do material empírico, ela chama atenção para as regras de constituição do corpus da pesquisa: a regra de exaustividade, não se pode deixar de fora qualquer elemento que não seja justificável no plano do rigor; a regra da representatividade, refere-se tamanho da amostra; a regra da homogeneidade, obediência a critério escolhidos; e a regra de pertinência, correspondente ao objetivo da análise.

Partindo disso, os dados brutos do material, tanto das oficinas investigativas-formativas, quanto do grupo focal, serão codificados para se alcançar o núcleo de compreensão que responda às hipóteses e objetivos iniciais da investigação.

Depois do processo de tratamento e interpretação, os dados serão submetidos a operações estatísticas, a fim de se tornarem significativos e válidos para a inferência e interpretação da investigadora. Como nos afirma Franco (2002, p. 66),

Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora.

Essa metodologia de pesquisa, utilizada nesta investigação, constituirá em uma descrição e interpretação do conteúdo de toda a classe de documentos- questionário estruturado, observações das oficinas investigativas formativas e o grupo focal.

O objeto da análise de conteúdo é a palavra, ou, mais além, o que está atrás da palavra. Considerando as inferências feitas através do questionário estruturado dado aos docentes, as observações advindas tanto da pesquisadora quanto do observador externo sobre as oficinas investigativas formativas e das observações do grupo focal, teremos dados que refletirão componentes cognitivos, afetivos, ideológicos, ou seja, uma caracterização desses sujeitos e de que maneira interagem com o conhecimento:

Além disso, a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados, mas devem, obrigatoriamente, ser direcionados pela sensibilidade, intencionalidade e competência teórica do pesquisador. (FRANCO, 2002, p. 16).

Esta pesquisa respondeu a 02 etapas, a primeira diz respeito a organização dos dados que consistem em inicialmente organizá-los de forma que possibilitem o fornecimento de respostas aos problemas propostos. Identificando o que é importante e significativo para a pesquisa do que não é.

Quadro 3 – Organização dos dados

| Instrumento de coleta de dados | Procedimento do registro de dados | Organização dos dados |
|---|--|----------------------------------|
| Documentos, livros e sites sobre as temáticas da pesquisa | Leitura e resumos por escrito pela pesquisadora | Agrupar por temáticas os textos |
| Questionário estruturado | Respondido pelo sujeito da pesquisa | Tabulação |
| Oficinas investigativas formativas | Gravação/ diário de bordo pelo observador externo e pela pesquisadora | Transcrição/ cruzamento de dados |
| Grupo Focal | Gravação / diário de bordo pelo observador externo e pela pesquisadora | Transcrição/ cruzamento de dados |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Com a segunda etapa que se configura como uma categorização *a posteriori*, há uma redução de dados brutos em dados classificados. E esta categorização levará a um processo de inferências na medida em que as interpretações espelhem os resultados validados pelo método.

Quadro 4 – Categorização dos dados

| Categorias | |
|---|--|
| Analítica | Empírica |
| Diálogo Práxis Prática Pedagógica | Formação continuada em EJA Percepção docente sobre a pedagogia freiriana Percepção docente sobre o diálogo Percepção docente sobre a práxis |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

No processo de categorização dos dados, Bardin (1977) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo. E foi através do tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação que surgiram dois tipos de categorias. A analítica contendo o diálogo, a práxis e a prática docente. E a empírica com a formação continuada em EJA, percepção docente sobre a pedagogia freiriana, percepção docente sobre o diálogo e percepção docente sobre a práxis. Deste modo, A análise de conteúdo caracteriza-se como um método específico, que parece mais claro e factível, em função da elaboração esquemática que o sustenta passo a passo, tornando-o mais rigoroso e menos ambíguo.

4. ANALISANDO AS RELAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO CENEB A PARTIR DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.

É a curiosidade - em todo o caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas aquisição de conhecimento e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida em que a questão do saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 2003, p. 13 apud SOUZA, 2008, p. 23).

Em uma busca incessante pelo melhoramento na condução educativa da EJA e na EJA pelos docentes, a curiosidade se fez presente, e o saber, o pensar, o olhar e o conhecer eram um alvo a ser redefinido a todo instante, portanto este capítulo reflete esse desejo, porque trás das análises das informações colhidas no processo de pesquisa de intervenção pedagógica, baseada em Damiani (2016).

Os resultados refletem toda a organização da pesquisa a partir dos questionários aplicados, da realização da intervenção formativa com os docentes, das entrevistas do tipo grupo focal, dos dispositivos aplicados como escrita diversas e depoimentos.

A primeira análise, diz respeito as concepções dos docentes em relação a EJA e a pedagogia de Paulo Freire, evidenciando as categorias diálogo e práxis, dando continuidade as análises descrevemos em detalhe como aconteceram pedagogicamente as oficinas na perspectiva da pedagogia de Paulo Freire a partir das categorias diálogo e práxis, como foram as impressões dos docentes na ação concreta, suas interações e mediação pesquisador-pesquisados.

Tal detalhamento é uma indicação de Damiani que considera um momento importante de interação pedagógica e de percepção do pesquisador no sentido de observar as possíveis mudanças operadas a partir da descrição minuciosa da sua prática pedagógica e de pesquisa. A última análise diz respeito, às impressões dos docentes em relação à intervenção formativa, avaliando como foi esse processo, que mudanças possibilitaram a intervenção em sua prática pedagógica, que percepção da pedagogia de Paulo Freire adquiriram.

4.1 As percepções dos professores sobre a EJA e a pedagogia de Paulo Freire

Da organização e análise do questionário, surgiram cinco categorias: percepção docente sobre a EJA, formação continuada em EJA, relação entre formação continuada e pedagogia freiriana, percepção docente sobre o diálogo em Freire e percepção docente sobre a práxis em Freire. Tais categorias comportaram falas e inferências importantes para ressignificar as oficinas pedagógicas.

4.1.1 Percepção docente sobre a EJA

Apresentamos no último dia da Jornada Pedagógica, 03 de fevereiro de 2017, a proposta de pesquisa para este mestrado e, de pronto, a iniciamos com um questionário para investigar o que os professores sabiam sobre a EJA, se haviam tido na sua formação inicial alguma disciplina que versasse sobre este tema, quanto tempo tinham de experiência com ela e como a percebiam na escola³⁷.

Os docentes têm uma percepção positiva em relação à EJA, conforme observamos nos depoimentos abaixo:

Penso que estamos em processo de evolução, ainda lenta, porém notável, em relação ao crescimento da escola no aspecto das definições pedagógicas para a EJA. As turmas, contudo, sempre vão depender de uma dinâmica diferente para compreenderem os conteúdos e vir a adaptá-los à sua realidade. (Docente N)

Com um novo olhar, o CENEB procura fazer diferente, voltando-se para uma educação menos teórica e mais prática, com os projetos, viagens e palestras que vêm levando os estudantes a se sentir valorizados. (Docente R)

Percebemos também que existe uma responsabilidade com a melhoria:

Precisamos avançar muito. Acredito que se deva ter um olhar mais específico, fazer os AC's coletivamente e um planejamento que seja de acordo com as necessidades do aluno trabalhador. (Docente A)

A grande dificuldade por parte dos docentes é compreender a política pública da EJA, porém temos conseguido avançar no processo de avaliação, embora o planejamento pedagógico precise ter melhoramentos. (Docente C)

³⁷ Esta última no sentido de estabelecerem diferenciações ou encontrar similaridades entre as diversas propostas pedagógicas assumidas pela instituição educativa (EJA, Ensino Médio, Mais Educação e PROEMI) e o levantamento dos problemas e das características singulares da EJA.

O projeto curricular e o PPP ainda não dão conta das especificidades dos estudantes, especialmente no que se refere à carga horária, conteúdos, disciplinas e avaliação. O Estado Brasileiro poderia assumir a sazonalidade desta educação. (Docente N)

Os docentes percebem necessidade de mudança nas definições pedagógicas da EJA. Definições essas que não estão claras ainda para esses docentes no que diz respeito à proposta curricular da EJA nacional e estadual, à política pública da EJA, ao planejamento mais imperativo e próximo da realidade do aluno e, sobretudo, à busca de uma proposta de educação mais dinâmica e libertária. Muitos ficaram repetindo nos primeiros ACs a necessidade de uma organização no planejamento da EJA, principalmente para o Tempo Formativo III – Eixo Temático VI e VII (correspondente ao nível médio da EJA dividido em Exatas e Humanas), por conta das avaliações nacionais, mostrando, assim, uma preocupação inicial por conta dos docentes com a EJA.

4.1.2 Formação continuada em EJA

Retomando a discussão anterior sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, chamamos a atenção para a necessidade de a Educação Superior buscar meios e investimentos para ampliar as discussões sobre a EJA assim como para a necessidade de parcerias entre as instituições superiores, as redes de ensino e os movimentos sociais. Isso fica claro no depoimento de um dos docentes que afirma a necessidade de uma formação mais aprofundada e completa:

A falta de formação pesa muito, nós estamos aprendendo todos os dias sobre a EJA, estamos na tentativa e erro, buscando acertar, mas são tantos os problemas que extrapolam a escola e aí fica difícil. (Docente P)

A formação continuada no Brasil tem vários entraves, como a proletarização da docência, que foi se efetivando através dos baixos salários, más condições de trabalho, das jornadas exaustivas e da violência nas escolas, e também a inexistência do hábito de buscar uma educação contínua, sendo ainda poucos os docentes que retornam à Universidade para ampliar sua formação. Nóvoa (2002, p. 23) diz que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” Para este autor, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Neste sentido, o poder público deve buscar ações que visem à melhoria da formação dos professores e incentivá-los a continuar na profissão, não somente como acontece no modelo tradicional de cursos ancorados na prática da transmissão e recepção. A formação continuada deve assumir um caráter reflexivo e considerar o docente como sujeito da ação, devendo ainda articular as políticas públicas de educação com a organização do trabalho pedagógico. Neste caminho, concordamos nesta pesquisa com a concepção de formação continuada efetivadas no interior da escola, como proposto na obra “ Educação na cidade” de Paulo Freire. Que destaca:

A melhora da qualidade da educação implica a formação dos educadores e a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida, ainda percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001a, p. 72)

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira, e seu reconhecimento como um direito humano veio se dando de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos, que não tinham feito sua escolaridade, o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas, mas este direito, embora formalizado, ainda não havia sido posto em prática em sua plenitude.

As políticas públicas para a EJA já passaram por várias alterações de concepções, de currículo e de público a ser atendido, e ainda mostram fragilidades na relação formação de professores, trabalho pedagógico e singularidades da EJA.

O Governo Federal deveria assegurar um aporte de recursos similar ao do Fundef para a EJA, equiparado às demais modalidades da Educação Básica para, dessa forma, assegurar a matrícula, a permanência e a qualidade escolar dos jovens e adultos. Buscando uma descentralização dos encargos financeiros com a educação, o governo criou dois instrumentos legais mais importantes que revelam esta limitação: a aprovação da emenda constitucional 14/96 com o estabelecimento do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF) e a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Ambas estabeleceram limitações à plena implementação do direito à EJA, impedindo sua universalização e sua oferta com qualidade. O discurso da inclusão, que vinha sendo predominante na década de 1980, passa a ser substituído pelo discurso da limitação deste

direito, agora com novas características, em que o direito é reconhecido formalmente. Como nos diz Di Pierro (2010):

Para que as políticas públicas possam conferir materialidade a concepções mais apropriadas de alfabetização e Educação Básica de qualidade (o que implica também articular devidamente oportunidades de qualificação profissional e acesso às tecnologias da comunicação e informação), é preciso ampliar o financiamento destinado à EJA e reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam (DI PIERRO, 2010, p.16).

A nova LDB, aprovada também em 1996, apesar de reconhecer o direito à EJA, acabou por deixar de lado uma série de iniciativas importantes à realização plena deste direito, e que constavam nos projetos anteriores dos deputados Octávio Elísio e Jorge Hage. Neles, houve um esforço de superar o conceito de ensino supletivo, que firmava a ideia de reposição de escolaridade, recuperando o termo Educação de Jovens e Adultos, um conceito mais voltado à construção de processos próprios. A LDB deixou de contemplar ainda algo fundamental para a EJA: uma atitude ativa por parte do poder público na convocação e na criação de condições para que o aluno possa frequentar a escola. “A verdade é que os três níveis de governo, sozinhos ou em regime de colaboração, não vêm conseguindo cumprir com a responsabilidade de universalizar o ensino fundamental para aqueles com mais de 15 anos de idade”. (HADDAD, 2007, p. 199)

Na Bahia, houve um movimento para a discussão sobre a EJA com a implantação do Fluxo Escolar em 2001, levando a formações sobre a EJA, inclusive em uma das três escolas formadoras do CENEB (Gastão Guimarães), exclusivamente para os professores desta instituição, tendo alguns encontros totalizando 60 horas de estudos, como depoimento docente,

Eu não sei os outros colegas, mas nós do Gastão tivemos uma formação de 60 horas sobre o Fluxo escolar, mas isso não era a EJA ainda. Foram em forma de palestras e tivemos um só momento para construir um planejamento e discutir o que seria o fluxo. Muito pouco para a gama de questionamentos que tínhamos. (Docente A)

Os programas de formação continuada ainda estão relegados às necessidades dos gestores municipais e estaduais, desconsiderando as reais necessidades formativas dos docentes. Os docentes têm que assumir o seu papel de proponentes e agentes de transformação a partir do seu local de trabalho; ou seja, o fazer profissional deve estar centrado na escola.

4.1.3 Relação entre formação continuada e pedagogia freiriana

Os dados mostram que os professores no CENEB tiveram formação continuada em sua trajetória do trabalho docente, inclusive na perspectiva da pedagogia de Paulo Freire. Alguns docentes mostraram bom conhecimento em algumas categorias, como, por exemplo, diálogo, práxis pedagógicas em Freire. No centro do seu entendimento, o diálogo significa uma troca de saberes, conhecimentos, interação e respeito ao outro; e práxis diz respeito às experiências dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, tendo a capacidade de atuar, refletir e transformar.

Os professores mostraram conhecer muito bem as obras mais importantes de Paulo Freire, que são Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Autonomia, sendo lembradas em 60% dos questionários. No que se refere aos livros, os únicos citados foram a Pedagogia do Oprimido (em 1º lugar), a Pedagogia da Autonomia (em 2º lugar) e a Importância do Ato de Ler (em 3º lugar). Sabidamente, a Pedagogia do Oprimido é a terceira obra mais citada em trabalhos da área de Humanas e, por conta disso, deve ter sido lida em algum momento da vida acadêmica desses docentes.

Paulo Freire oferece em seus escritos e ações uma contribuição significativa na construção de uma sociedade libertadora e democrática, e suas ideias sobre a Educação instigaram a criação de teorias baseadas no respeito ao educando, na construção da autonomia em um movimento constante de reflexão, no intuito de possibilitar a existência de novos paradigmas educacionais, levando a uma *práxis* libertadora.

A Pedagogia do Oprimido problematiza a humanização e a desumanização como uma realidade histórica, as contradições sociais entre opressores e oprimidos, a dialogicidade como agente transformador do ser e da sociedade, visando a uma práxis transformadora para superação dessas contradições. Já a Pedagogia da Autonomia analisa a prática pedagógica, que, ao longo do texto, delineando o que tem que ser considerado na experiência permanente do educador problematizador, dialógico, autônomo e consciente.

Diante do exposto pelo questionário, da categoria Paulo Freire contendo as subcategorias Pedagogia e Livros emergiram do campo da pesquisa os conhecimentos dos docentes sobre essas subcategorias, deixando claro que existia um conhecimento fragmentado e voltado para o estudo do método Paulo Freire, não da Pedagogia de Paulo Freire.

Vale ressaltar que, em linhas gerais, alguns professores deixaram clara a importância de Freire para a educação brasileira e para sua formação, podendo ser destacado um trecho escrito pela docente E quando ela traz: “Paulo Freire foi influenciador da minha formação, quanto a

me fazer inclinar a amar as gentes e buscar a justiça social antes da caridade. Me render ao construtivismo como forma de encantar para educar”. Assim como outra docente enaltece a importância da pedagogia de Paulo Freire: “Ele foi a primeira pessoa a dar atenção e a olhar para esses adultos, buscando a conscientização. A gente começou a enxergar a EJA depois dele”. (Docente J)

4.1.4 Percepção docente sobre o diálogo em Freire

Os docentes mostraram uma maior familiaridade com os temas Diálogo e Práxis. O Diálogo foi relacionado com a relação docente-aluno e a Práxis, com a teoria, prática, experiências e ação e reflexão no cotidiano. E o conhecimento sobre diálogo fica claro nestas falas abaixo dos docentes:

Uma relação com o outro, que possibilite transformações e conhecimentos, e nesta relação não há posse (Docente R)

Relação onde há uma linearidade entre a fala do professor e o estudante. Não há autoridade na figura do professor. Há respeito pelo outro para que o outro nos respeite. (Docente N)

É um método essencialmente dialético, voltado a promover a troca na construção do conhecimento (Docente N)

O diálogo promove a construção e a reconstrução do conhecimento e é com base na interação com diferentes formas de pensar e agir que somos provocados à transformação. Percebemos que os docentes ainda têm uma visão romantizada do Diálogo, enquanto o docente N estabelece uma relação sobre o diálogo e a educação no contexto de Paulo Freire. O docente C relaciona o diálogo ao respeito mútuo quando diz: “ relação em que há linearidade entre fala de professor e estudante. Não há autoridade na figura do professor. Há respeito pelo outro para que o outro nos respeite ”. Para Paulo Freire, o diálogo é categoria fundante para uma educação problematizadora e libertária em que todos os docentes e alunos são sujeitos do aprendizado. Uma das docentes em sua fala corrobora esta ideia de Paulo Freire quando diz:

O diálogo é importante nessa nossa trajetória da EJA, porque a gente tem que aproveitar a bagagem que ele traz. Na estruturação das ideias, ele é essencial, porque você só vai conhecer, só vai entender através desse diálogo e não é como uma técnica, mas como uma forma de conhecer um ao outro, os conhecimentos e o mundo. O aluno só reflete nesse caminhar e a gente precisa desenvolver a criticidade nele.

O diálogo mostra que os docentes do Ceneb se caracterizam, em sua maioria, como provedores do diálogo, reconhecendo nos estudantes seus saberes e experiências.

4.1.5 Percepção docente sobre a práxis em Freire

Houve um alinhamento entre diálogo e práxis, conforme expressa um docente quando “se refere à prática educativa, ao pensar em como chegar ao estudante através do diálogo e com respeito” (docente E). Já para outro docente, “a ação precisa ocorrer de forma efetiva, por isso o conhecimento deve estar vinculado à realidade” (docente Z). Alguns docentes deixaram claro que a práxis é a prática pedagógicas ligada ao conteúdo e à realidade do educando. Isso fica claro na fala de outro docente quando diz que “valorizar as experiências dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem, aliando teoria e prática no cotidiano da escola”. (Docente J) Esta fala caminha para as ideias de Freire, conforme apontado pelo autor, mas não se aprofunda na reflexão:

A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. [...] o caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade continuada. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser (FREIRE, 1980, p. 81).

Os docentes deixaram claro que para eles a práxis é ação, mas não falaram sobre a reflexão nessa ação. Uma das docentes assume a postura dialogal e compreende a relação ação-reflexão-ação e sinaliza a necessidade do pensar coletivo que leva à conscientização, visando à transformação social:

Então, eu entendo em Paulo Freire que nossa prática não é ação efetiva que leva a uma reflexão para que eu e o outro possamos agir de uma maneira diferenciada, para mudar um contexto ou realidade. Fica a prática pela prática, a teoria pela teoria. Nós como conjunto, como pensar coletivo, nesse contexto atual do nosso país, percebemos o pouco que conseguimos fazer para mudar o que está posto, porque a gente entende a realidade, a gente busca como mudar a realidade. Como fazer para que o nosso aluno possa agir, refletir e agir? Estamos em um estágio imaturo de democracia porque a gente não consegue levar essa ação-reflexão-ação ao exercício pleno da democracia, que é o pensar coletivo. (Docente N)

A reflexão sobre a prática que para Freire é o confronto da teoria sobre a ação possibilita aos sujeitos envolvidos novos olhares e novas construções de conhecimento na busca da autonomia e transformação. Como nos diz Rossato (2010):

Práxis, segundo Paulo Freire, pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora. (Rossato, 2010, p. 325)

4.2 Descrevendo a prática pedagógica das oficinas investigativas formativas

As oficinas investigativas formativas são uma importante ferramenta de investigação científica, de vivência pedagógicas e de formação docente, como sinalizam Spink, Menegon e Medrado (2014), quando dizem que são

Espaços com potencial crítico de negociação de sentidos, permitindo a visibilidade de argumentos, posições, mas também deslocamentos, construção e contrastes de versões e, portanto, ocasiões privilegiadas para análise sobre produção de jogos de verdade e processos de subjetivação” (SPINK, MENEGON; MEDRADO, 2014, p 33)

Na primeira oficina, o ambiente escolhido na escola foi bastante favorável à discussão, porque é uma sala ampla no primeiro andar, próxima da biblioteca³⁸, com várias cadeiras e mesas redondas, possibilitando, assim, a troca de olhares e discussões durante as oficinas.

Os docentes, ao entrarem na sala após o lanche, encontraram nas mesas frases de Paulo Freire coladas com chocolates e já houve uma empatia inicial. Preliminarmente, tivemos problemas com o equipamento: caixa de som que não funcionava e o datashow, que, momentaneamente, apagava. Mesmo tendo testado previamente os equipamentos, na montagem antecipada, eles apresentaram problemas, o que gerou um pouco de apreensão da minha³⁹ parte do observador externo. Muitos me incentivaram a iniciar a fala mesmo sem o equipamento estar pronto, assim o fiz, dando tempo para que o diretor administrativo e o professor de História pudessem resolver os problemas com o equipamento. Durante a minha apresentação sobre a pesquisa que no primeiro dia (sexta-feira) foi oral (falha no equipamento), houve uma postura amigável e entenderam que, além da pesquisa, haveria uma formação. Eu

³⁸ Esta sala faz parte da área da Biblioteca do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, que foi desativada por falta de recursos em 2009. Esta área ficou comum às duas escolas, servindo de apoio às atividades pedagógicas.

³⁹ Nesse momento da escrita, tenho-me colocado na primeira pessoa por entender que, além da pesquisa, a formação através de oficinas investigativas formativas de minha autoria também trará elementos importantes para meu exercício da docência e me iniciou como formadora e sujeita da formação.

estava tensa por estar diante de colegas, muitos com anos de docência e com mestrado e doutorado.

Essa oficina foi iniciada pela apresentação da pesquisa⁴⁰ e pelo levantamento oral dos conhecimentos dos docentes sobre Paulo Freire e sua obra. E pôde-se perceber que alguns docentes tinham algum conhecimento sobre quem foi Paulo Freire e sua contribuição para a Educação brasileira, conforme mostramos na análise da categoria 4.1 sobre as percepções dos professores sobre a EJA e a pedagogia de Paulo Freire. Trouxemos para a discussão temas freirianos como a palavra geradora, os círculos de cultura, a conscientização, trazer o cotidiano para a sala de aula etc. Os docentes, ainda receosos do que iria acontecer, ficaram bem atentos inicialmente e durante os vídeos.

O primeiro vídeo tratou da vida de Paulo Freire, sua formação acadêmica e seu percurso como profissional e a construção da sua pedagogia e obras, seu exílio e, por último, sua proposta de educação para o município de São Paulo. Após este primeiro vídeo bem lúdico, muitos docentes se posicionaram amigavelmente e falaram sobre suas experiências com a pedagogia de Paulo Freire. Neste momento, estabeleci um paralelo entre Educação Popular e os estudantes da EJA, gerando uma série de discussões sobre a identidade da escola e do estudante, retomando uma investigação inicial sobre os alunos feita logo após a primeira semana de aula⁴¹. Os docentes reforçaram a necessidade do aprofundamento dos estudos sobre Paulo Freire na formação inicial e continuada, sobretudo para o docente da EJA.

Já o segundo vídeo, que é na verdade um recorte de uma entrevista de Paulo Freire ao apresentador Serginho Groisman no Programa Matéria-Prima da TV Cultura de 1989, mostrou a atualidade da fala deste autor e foi a partir disso que muitos docentes apresentaram as dificuldades do trabalho na EJA. Ao término dessa discussão, foi pedido que eles resumissem o que entenderam sobre a Pedagogia de Paulo Freire através da oficina e das discussões que houve, tendo todos mostrado ter compreendido o propósito desta oficina e de algumas categorias freirianas. Neste momento, os docentes começaram a questionar a prática pedagógica em EJA, confrontando com os problemas da escola e do sistema educacional na Bahia e no Brasil, tendo esta articulação possibilitado o entendimento da ação-reflexão-ação, tratada por Freire abaixo:

⁴⁰ Explicando aos docentes do CENEB o que é uma pesquisa de intervenção, a temática da pesquisa e como serão as oficinas investigativas formativas e o grupo focal.

⁴¹ Essa investigação inicial é uma proposta da equipe gestora e pedagógica da escola para conhecer os sujeitos aprendentes.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996 p. 38).

No intuito de representar algumas características das oficinas, utilizaremos registros fotográficos do ambiente. Abaixo, estão as Fotos 1 e 2 sobre esta primeira oficina.

Figura 6 – 1ª oficina



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Figura 7 – 1ª oficina



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

No diário do observador externo, ficou claro que os professores, em um dado momento após o segundo vídeo, já se encontravam cansados e pouco atentos à discussão que girava em torno de quatro docentes. Observei esta mudança de foco nos docentes quando alguns começaram a usar o celular, acredito que isso se deu por conta de uma mediação que não estimulou efetivamente este segundo momento de discussão. Neste sentido, caminhamos neste múltiplo diálogo com a teoria, com os pares, consigo próprio e com a prática docente, indicando mudanças e reflexões.

Iniciei a segunda etapa com um lanche e passei para os docentes um vídeo introdutório sobre o que é a EJA, contendo o histórico da Educação de Adultos no Brasil e a configuração da EJA como política pública. Assistiram ao vídeo sobre a EJA em silêncio e, após o vídeo, começaram a discutir sobre ele, tendo surgido o tema financiamento em educação e financiamento em EJA e muitos criticaram a falta de um investimento mais robusto na EJA. Neste momento, os docentes colocaram necessidades do ensino noturno como merenda de qualidade, apropriada para esta faixa etária, possibilidades de fazerem viagens de campo, ampliação dos paradidáticos, policiamento em frente à escola⁴², mudança curriculares, entre

⁴² Por conta da localização da escola ser no centro da cidade, à noite não há muito movimento de transeuntes e carros e por conta disso já houve vários assaltos a estudantes.

outros, mostrando uma preocupação e um posicionamento político e ético diante da educação e dos educandos, mostrando a invisibilidade da EJA.

Os docentes estabeleceram uma ligação, no momento da discussão, entre a história da EJA no Brasil com a influência de Paulo Freire e as ações públicas voltadas para este público jovem e adulto. Logo depois, foi entregue a eles uma cópia do documento da seção 1.4 do documento do Estado da Bahia⁴³, intitulado: Compromissos do Estado com a Educação de Jovens e Adultos, e solicitei que, em 15 minutos, lessem os compromissos e que, posteriormente, abríamos para a discussão. São sete os compromissos situados na página 14 do Documento, que fazem todo um apanhado de como as ações do governo devem ser implementadas para a melhoria da EJA no Estado da Bahia. São eles:

1. Inserir a EJA no campo de Direitos Coletivos e de Responsabilidade Pública.
2. Assumir a Política de EJA na atual política do Estado, definida no documento Princípios e Eixos de Educação na Bahia.
3. Assegurar a EJA como oferta de educação pública de direitos para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas experiências de vida e de trabalho, garantindo as condições de acesso e permanência na EJA, como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida.
4. Fazer a opção político-pedagógica pela Educação Popular, pela Teoria Psicogenética que explica a construção do conhecimento, e pela Teoria Progressista / Freiriana (à luz da visão do ser humano integral e inacabado).
5. Adotar os seguintes Eixos Temáticos: a identidade, o trabalho, a cultura, a diversidade, a cidadania, as diversas redes de mobilização social e a Pedagogia da Libertação.
6. Garantir o princípio básico de que todo ser humano tem direito à formação na especificidade de seu tempo humano, assegurando-lhe outros direitos que favoreçam a permanência e a continuidade dos estudos.
7. Respeitar e implementar os princípios pedagógicos tão caros à Educação Popular e, conseqüentemente, à EJA, quais sejam: o fazer junto, a dialogicidade e o reconhecimento dos saberes dos educandos.

Os docentes, após a leitura desses compromissos, fizeram uma análise por escrito, relatando se esses compromissos estavam/estão sendo cumpridos e se haveria similaridade com os preceitos e a categorias da Pedagogia de Paulo Freire, discutida no encontro anterior.

A problematização sobre a Política da EJA na Bahia ocorreu oralmente e depois foi pedido que eles registrassem o que estavam discutindo através das respostas às perguntas: O Estado da Bahia cumpre com os compromissos estabelecidos na legislação sobre a EJA de 2009? De que maneira as ideias de Paulo Freire influenciaram nesses compromissos do Estado

⁴³ BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Política de EJA da Rede Estadual Aprendizagem ao Longo da Vida. Salvador - BA, Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria da Educação 2009.

com a EJA? Fizeram rapidamente essa escrita e até discutiram nas mesas em que estavam com seus pares, mostrando disposição para o diálogo (que os manteve atentos até o fim da oficina) e uma percepção analítico-crítica do contexto, da legislação e da teoria da pedagogia de Paulo Freire.

Segundo um observador externo, os docentes perceberam a importância da apropriação dos documentos normativos para exigir ações mais efetivas do Governo e que este desconhecimento desmobilizava a luta por melhorias de trabalho nas escolas.

Figura 8 – 2ª Oficina



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

A terceira oficina foi iniciada retomando a proposta de pesquisa e fazendo uma breve revisão das duas oficinas anteriores. Logo depois desse momento, os docentes receberam imagens ou frases referentes à categoria Diálogo. Foi pedido a eles que visualizassem a imagem ou lessem a frase e pensassem sobre elas. As imagens referenciavam o diálogo e a prática pedagógica em sala de aula e os conceitos de diálogo por vários autores.

A imagem 1 se remete ao diálogo vazio, em que se pôde inferir a importância da informação para a tomada de decisões na vida cotidiana e na construção da conscientização.

Imagem 1



Fonte: <http://releitura.files.wordpress.com>

A imagem 2 é uma frase de Paulo Freire, em que iremos trabalhar com os saberes trazidos pelo estudante, sinalizando a importância do respeito às individualidades e ao contexto vivido por ele.

Imagem 2



Fonte: <https://pensador.uol.com.br/frase/NjI1OTI0/2008/01/dialogo.jpg>

Na imagem 3, trazemos o contraponto de uma sala de aula onde os alunos estão atentos e participativos e, a partir dela, discutiremos sobre a sala de aula ideal e a realidade dos problemas nela inseridos.

Imagem 3



Fonte: <http://br.stockfresh.com/image/4529019/>

A imagem 4 mostra uma sala de aula de adultos carregados de elementos da atualidade, fazendo com que os docentes se identificassem rapidamente com a falta de atenção dos alunos, como, por exemplo, aluno usando celular, alunos conversando, alunos desatentos e alunos se alimentando em sala. Desta imagem, podemos inferir que a falta de atenção tem diversas características, como problemas pessoais do aluno, cansaço, fome, etc., mas também há necessidade de o docente construir uma aula mais significativa e dialógica.

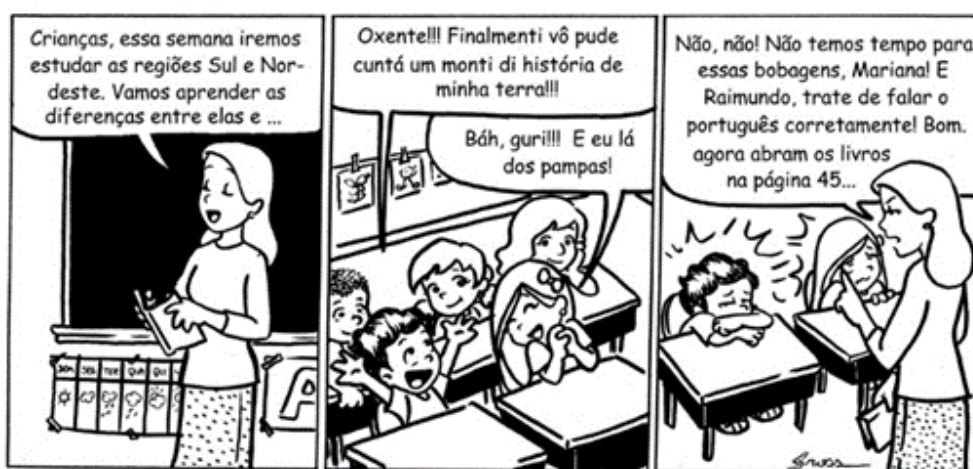
Imagem 4



Fonte: <http://valfran9.webnode.com/blog/>

Na imagem 5, uma professora determina uma atividade em sala de aula, na qual os alunos se identificaram por conta das suas identidades regionais, mas ela cerceia a fala dos alunos e esta postura servirá de exemplo para discutirmos a necessidade de enaltecer as experiências dos educandos, contribuindo para a construção dos seus conhecimentos e, sobretudo, para estarmos abertos às informações ou à construção didática nas discussões que possam ocorrer em sala de aula sobre outros assuntos que não os planejados pelo docente.

Imagem 5



Fonte: <https://melgrosscartoons.wordpress.com/>

Com a imagem 6, tratamos da busca pela criatividade e autonomia do docente nas ações pedagógicas na EJA.

Imagem 6



Fonte: <http://valfran9.webnode.com/blog/>

A imagem 7 dá base para a discussão entre diálogo, ação e reflexão.

Imagem 7



Fonte: <https://pensador.uol.com.br/frase/MTQwMTgyOA>

A imagem 8 trata da colaboração entre os pares e os educandos, da necessidade do entendimento de que a construção do conhecimento é coletiva, portanto, colaborativa.

Imagem 8



Fonte: <https://melgrosscartoons.wordpress.com/>

Já a frase de Vygotsky, na imagem 9, faz referência à oralidade do aluno da EJA e que deve ser trabalhada pelo docente, visto que, para este autor, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural de cada pessoa.

Imagem 9



Fonte: <http://educadoresnoface.blogspot.com.br/2012/01/l-s-vigotiski.html>

Nessas oficinas, as imagens foram instrumentos de reflexão e reelaboração do conceito Diálogo e foram escolhidas para suscitar discussão entre os docentes, adequando-se aos objetivos propostos para a investigação e formação nesta oficina. Hernandez (2000, p.1330) salienta que:

As imagens são mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual.

Após o recebimento das imagens e a reflexão pessoal, cada docente foi falando sobre a sua imagem, suas impressões, o que ela expressava e a que ela se referia. Ao longo da fala do docente, as imagens foram aparecendo com o uso do datashow, levando todos a visualizá-la. Como as imagens retratavam realidades vividas por esses docentes, eles se aproximaram bastante da proposta da oficina, e isso fica claro na observação de um dos docentes:

Eu vou acrescentar o que eu vi nesta imagem. Eu me vi! Eu já fui assim como professora no início da minha carreira. Eu dizia aos alunos – não, não, não temos tempo para isso não, tenho que seguir com o conteúdo. Eu não sabia dialogar com os meninos, porque a minha concepção de educação era a tradicional. Eu estudei na Universidade neste molde e comecei fazendo isso no estado e Município. E tive um caminho longo para desfazer esta postura e desconstruir isso. Eu refleti sobre minha prática e hoje vejo que estou no caminho certo. (Docente N)

Foi nesse momento que os docentes puderam compreender que, para a Pedagogia de Paulo Freire, o diálogo não é um mero motivador das relações de ensino-aprendizagem e das relações humanas, mas, sim, um processo de trocas entre os homens, constituindo-se através de vários elementos (amor, fé, humildade, confiança, esperança e criticidade), que, juntos com a práxis e a pronúncia, levam à conscientização e à transformação do ser e da sociedade. Assim Freire defende essa perspectiva pedagógica do diálogo:

Não há diálogo no espontaneísmo como todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto do educador ou da educadora, não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde (FREIRE, 1992, p. 118)

Este grupo se mostrou muito maduro nas discussões, mas houve momentos em que as discussões fugiam do tema da oficina e transitavam pelos problemas da escola. A pesquisadora deixou-os à vontade para externar todas as suas insatisfações e problemas, tendo os docentes mostrado, assim, mais entusiasmo e vontade de ficar.

Todo um ambiente diferente foi montado para esta quarta oficina. A escada que dá acesso à grande sala onde ocorrem as oficinas foi toda envolvida pelos títulos e subtítulos existentes no livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, assim como as paredes da sala também, como podemos ver nas fotos abaixo.

Figura 9 – Escada que dá acesso à sala da oficina (1º lance)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Foi favorecido, assim, um ambiente bastante agradável e acolhedor para os docentes e sobretudo uma subida desafiadora e de curiosidade. E assim, após um burburinho característico da chegada, os docentes se sentaram e acreditaram que os dizeres na escada estavam lá como um cenário, não como parte integrante das discussões. Eles se animaram muito com a recepção.

A quarta oficina é iniciada novamente com um apanhado geral do acontecido em todas as oficinas anteriores. Já ao entrar na sala, eles observam as cartolinas (que estão sem os títulos)

e ficam conjecturando sobre o que seria. Peço a eles que elaborem três conceitos (Teoria, Prática Pedagógica e Práxis) e que os escrevam em três papéis coloridos, entregues por um docente. Esses papéis deveriam ser colados por eles nas cartolinas na parede. Os docentes deveriam escrever no papel rosa o que entendem por teoria, no papel azul, o que sabem sobre prática pedagógica, e no papel verde, o que é práxis. No Quadro 5, estão algumas dessas escritas dos docentes sobre teoria, prática pedagógica e práxis.

Quadro 5 – Percepção docente sobre a Teoria, Prática pedagógica e Práxis

| TEORIA | PRÁTICA PEDAGÓGICA | PRÁXIS |
|--|---|--|
| <p>“É o conhecimento de alguma coisa que, <i>a posteriori</i>, será ou não posta em prática, a teoria, às vezes, precede a prática, são as normas” (Docente J).</p> <p>“Sistematização do que é observado no mundo pelo viés da ciência” (Docente L).</p> <p>“Teoria são conceitos, conjuntos de conhecimentos, aprende-se teoria nas escolas, universidades e unidades de ensino” (Docente P).</p> <p>“Aprendi nas aulas de metodologia do trabalho científico que teoria é algo que pode gerar um conceito” (Docente E).</p> | <p>“ Na verdade, é a prática que dá sentido à teoria” (Docente R).</p> <p>“A prática é dia a dia na sala de aula” (Docente N).</p> <p>“Pode ser definidas como as ações cotidianas no trabalho do professor e inclui o fazer diário com estudos, planejamentos e execuções de atividades, não perdendo de vista o conhecimento e o respeito ao que o aluno traz” (Docente F).</p> <p>“As escolhas de como operacionalizar os processos de ensino-aprendizagem” (Docente A).</p> <p>“Ação do professor na sala de aula, materialização e transmissão do saber teórico” (Docente L)</p> | <p>“É o fazer pedagógico, é uma forma de execução da prática pedagógica através de um planejamento e de ações para um público alvo” (Docente N).</p> <p>“É a relação da teoria com a prática” (Docente N).</p> <p>“Partindo de conhecimentos prévios adicionados aos conhecimentos cientificamente elaborados, faz –se a práxis na relação aluno-professor” (Docente R).</p> <p>“Efetivação da teoria, mas adaptada à realidade dos alunos” (Docente L).</p> <p>“Não sei” (Docente A).</p> |

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2017)

Percebe-se, pelos escritos dos docentes, um conhecimento mais preciso sobre o que são teoria e prática pedagógica, neste entendimento, o trabalho docente tem como espaço privilegiado a sala de aula onde a ação docente se efetiva cotidianamente. Já a práxis, por vezes, se confunde com a prática pedagógica e quando igualada à prática pedagógica como proposição pedagógica, tem minimizada sua potencialidade transformadora e as implicações do docente no processo educativo. Para Freire, a práxis significa que o sujeito age e reflete e, ao refletir,

age sobre sua prática e, nesse desenrolar, vai se transformando como ser e sujeito histórico e social. E nesta construção de um ser transformador, Freire nos chama a atenção para:

A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. [...] o caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade continuada. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser (FREIRE, 1980, p. 81).

Para ampliar a discussão e fazê-los compreender que a práxis vai além da prática, entreguei um texto de autoria de Laércia Maria Bertulino de Medeiros, que se encontra no Plano das oficinas investigativas formativas do projeto de intervenção. Este texto trata de teoria, prática e práxis e delimita, usando vários autores, os conceitos de cada um deles. Depois dessa leitura em grupo, foi aberta a discussão, e os docentes analisaram suas respostas. Então voltamos para o que eles haviam escrito anteriormente e fizemos, juntos, um contraponto do que o texto falava com o que eles haviam escrito. Muitos ficaram contentes em verem que os conceitos que haviam construído estavam em comunhão com o texto. Na foto 08, dois docentes leem os conceitos.

Figura 10 – Docente lendo os conceitos construídos pelos colegas

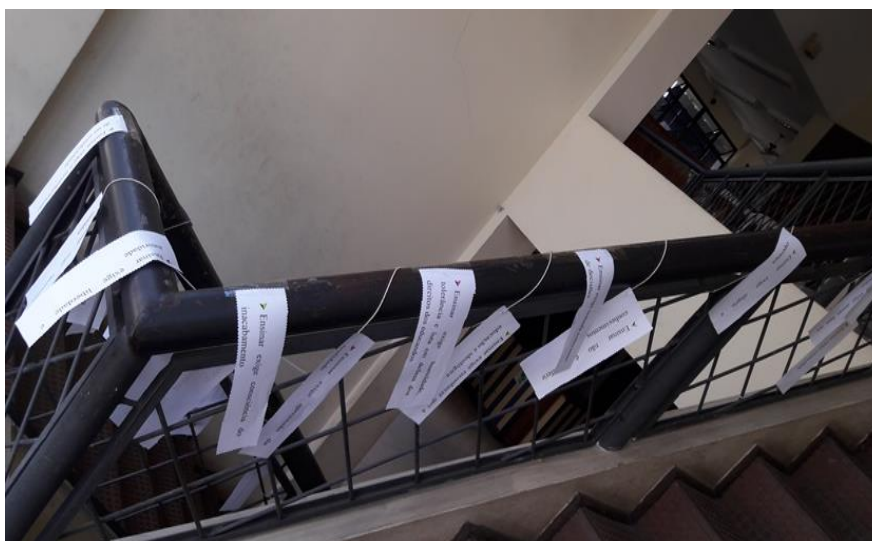


Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

O conceito Práxis foi o que mais gerou discussões porque a maioria o estava confundindo com prática e, quando leram que práxis se afirma na ação-reflexão-ação, começaram a levantar questões relativas ao ensino na EJA, mas não de uma forma negativa somente enxergando os problemas, mas podendo entender a necessidade de reflexão na ação. Esse momento foi de muita euforia e alegria. Foi percebido pelo observador externo que os estagiários não se envolveram muito na atividade nem conseguiram criar os conceitos de todos os três tópicos (teoria, prática pedagógica e práxis).

Na quinta oficina, preendi no barbante à escadaria frases com os tópicos do livro *Pedagogia da Autonomia*. Solicitei que os docentes escolhessem e arrancassem uma daquelas frases presas ao barbante na escada, conforme Fotos 6 e 7. E teria que ser a frase que mais os tivesse tocado ou que os resumisse como profissionais. Surpreendentemente, correram para pegar suas frases, pois já haviam lido na chegada e já sabiam a frase que havia chamado sua atenção.

Figura 11 – Continuação da escada (2º lance)



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017.

Atrás das frases⁴⁴ que eram na verdade tópicos do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, estavam situações-problema que versavam sobre a EJA e a prática docente no Ceneb. A escolha das frases relacionadas às situações-problema foi intencional no sentido de que, partindo da frase de Freire, fosse possível problematizar e construir uma saída viável para essas situações. Essa didática iria levá-los a discutir segundo o que preconizava Paulo Freire, a ação-reflexão-ação para tomada de decisões e sobretudo para a autonomia docente (Quadro 6).

Quadro 6 – Tópicos da *Pedagogia da Autonomia* relacionados a situações problema sobre a EJA no Ceneb

| Tópicos do Livro <i>Pedagogia da Autonomia</i> | Situações-problemas sobre a EJA no Ceneb |
|---|--|
| Ensinar exige rigorosidade metódica | O professor percebe que o aluno não consegue compreender as ações didáticas na aula, ele redimensiona na perspectiva do aluno, isso é prática ou práxis? |
| Ensinar exige pesquisa | |
| Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos | De que forma o professor ajuda o aluno a perceber os conhecimentos que já fazem parte da sua vida e sua |

⁴⁴ Nem todas as frases tinham situações-problema, isso para não ficar enfadonho e nem repetitivo.

| | |
|---|---|
| | importância no processo educativo? Isso é práxis ou prática? |
| Ensinar exige criticidade | |
| Ensinar exige estética e ética | |
| Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo | |
| Ensinar exige risco, aceitação do novo a qualquer forma de discriminação | |
| Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática | Dê um exemplo de uma experiência em que você teve que rapidamente em sala de aula modificar o seu planejamento para que houvesse uma situação de aprendizagem satisfatória. |
| Ensinar exige o reconhecimento e a assunção de identidade cultural | |
| Ensinar não é transferir conhecimentos | Quais são as ações pedagógicas exitosas que você pode elencar da sua prática ou dos projetos da escola, a que impactam diretamente no interesse do aluno nas aulas e na escola? |
| Ensinar exige consciência do inacabamento | |
| Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado | |
| Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando | |
| Ensinar exige bom senso | Como você, na condição de professor da EJA enxerga a avaliação? Qual tipo se aplica melhor na sua prática? A prática pedagógica cotidiana reverbera na avaliação? |
| Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos | Na qualidade de instituição, estamos nos construindo cotidianamente. Quais práticas são feitas ou podem ser repensadas sobre o acolhimento do aluno nesta escola e na sala de aula |
| Ensinar exige apreensão da realidade | |
| Ensinar exige alegria e esperança | |
| Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível | “O que a gente percebe agora nessas turmas de EJA com os adolescentes, com os jovens é que muitos vêm, mas não com essa vontade de aprender, não com esse desejo” (docente do Ceneb) O que fazer por conta desta falta de desejo? |
| Ensinar exige curiosidade | |
| Ensinar é uma especificidade humana | |
| Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade | Quando o professor faz uma avaliação e o aluno não conseguiu alcançar a nota mínima, mas ele, entendendo que o aluno tem condições de ir adiante, aproxima a nota, isso é práxis pedagógica? |
| Ensinar exige comprometimento | |
| Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo | |
| Ensinar exige liberdade e autoridade | “Eu fiquei pasma com a falta de....falta defalta de tudo...falta de consciência... falta de educação.. e o cinismo do menino. Eu não entendo o que ele está |

| | |
|--|--|
| | fazendo aqui? Eu estava fechando notas de caderno, de atividades, e ele me disse: eu não estou com meu caderno fulano não sei quem perdeu, mas eu quero minha nota ... “põe” minha nota aí (bem forte, bem grave). E ele passou a aula toda sentado na minha frente e me perguntava: sim? Cadê vc não vai por minha nota? ” (Docente do Ceneb). Como mobilizar ações no intuito de diminuir a violência na escola? |
| Ensinar exige tomada consciente de decisões | |
| Ensinar exige saber escutar | |
| Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica | |
| Ensinar exige disponibilidade para o diálogo | |
| Ensinar exige querer bem aos educandos | |

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2017)

Os docentes voltaram e eu pedi que eles lessem sobre o seu tópico em silêncio, sem olhar o verso do papel e se sentassem em círculo. Após alguns minutos, um docente começou a ler sua frase e falar sobre ela. Todos participaram ativamente deste momento. Após esse momento de debates, eles foram liberados para virar o papel e falar sobre a situação-problema que estava sendo posta. Foram tomados de surpresas porque essas situações-problema foram colocadas por eles durante toda a intervenção e eles foram se lembrando do que haviam dito e assim criaram uma proximidade com a atividade.

Já houve outras situações-problema que versavam sobre a violência, outro tema que foi surgindo através da intervenção e que sempre está presente nas falas dos docentes da EJA, como podemos verificar:

Eu fiquei pasma com a falta de...falta defalta de tudo...falta de consciência... falta de educação.. e o cinismo do menino. Eu não entendo o que ele está fazendo aqui? Eu estava fechando notas de caderno, de atividades, e ele me disse: eu não estou com meu caderno fulano não sei quem perdeu. mas eu quero minha nota ... “põe” minha nota aí (bem forte, bem grave). E ele passou a aula toda sentado na minha frente e me perguntava : sim? Cadê vc não vai por minha nota?” (Docente Z)

Após esta leitura, pude perguntar como mobilizar ações no intuito de diminuir a violência na escola? E na qualidade de instituição, estamos nos construindo cotidiana e coletivamente, como podemos mudar essa situação? Quais práticas são feitas ou podem ser repensadas sobre o acolhimento do aluno nesta escola e na sala de aula? Os docentes colocaram a necessidade de uma escola mais acolhedora e de preparação em todos os níveis(porteiro, merendeira, auxiliar de piso, professores e equipe gestora e pedagógica). Uma merenda de

qualidade e ações que possibilitem ao aluno (re) conhecer as realidades que o circundam, não somente a sua, como viagens de campo e visitas, teatro etc.

Partindo dessa situação-problema (o professor percebe que o aluno não consegue compreender as ações didáticas na aula, ele redimensiona na perspectiva do aluno, isso é prática ou práxis?), os docentes mostraram que já haviam internalizado os conceitos de prática e práxis e que faziam esse redimensionamento sempre que verificavam que o aluno não estava compreendendo o conteúdo da aula. Essa situação-problema se assemelha muito a essa: Dê um exemplo de uma experiência em que você teve que rapidamente em sala de aula modificar o seu planejamento, para que houvesse uma situação de aprendizagem satisfatória. E isso foi observado pelos docentes.

A questão da avaliação também foi bastante pontuada por eles como nestas situações-problema: Como você, professor da EJA enxerga a avaliação? Qual tipo se aplica melhor na sua prática? A prática pedagógica cotidiana reverbera na avaliação? E Quando o professor faz uma avaliação e o aluno não conseguiu alcançar a nota mínima, mas ele, entendendo que o aluno tem condições de ir adiante, aproxima a nota, isso é práxis pedagógica?

Os docentes deixaram claro que ainda não compreenderam a proposta do Estado da Bahia sobre avaliação em EJA processual e cotidiana e que não concordam com a falta de avaliações regulares, já que estes educandos em algum momento terão que estar em contato com algumas avaliações externas nacionais. Mas deixaram claro que, mesmo diante disso não deixam de fazer essa avaliação processual.

No que se refere à percepção dos saberes dos alunos através da situação-problema - De que forma o professor ajuda o aluno a perceber os conhecimentos que já fazem parte da sua vida e sua importância no processo educativo? Isso é práxis ou prática? - e da motivação dos alunos sobre - Quais são as ações pedagógicas exitosas que você pode elencar da sua prática ou dos projetos da escola que impactam diretamente no interesse do aluno nas aulas e na escola? - os docentes puderam fazer uma análise afirmando que a motivação está diretamente associada à relação que ele estabelece com o conhecimento e com sua prática pedagógica. Concordando com Nunes (2010, p.15)

Assim sendo, a prática pedagógica será um modo crítico de desenvolvimento da educação. Será uma prática marcada por um projeto histórico, que envolverá, além do educador, todos os sujeitos da escola e da sociedade submersos e interessados na construção. A prática pedagógica, entendida deste modo, traduzirá os posicionamentos teóricos da educação em ações reais.

Não houve, como no primeiro momento, um segmento (estávamos sentados uns de frente para os outros em uma grande roda) de fala, cada um foi pensando em uma resposta e os que não sabiam responder o faziam para o grupo. Várias experiências com a EJA foram “desfilando” naquele fim de tarde de sábado, experiências exitosas e experiências ruins. Muitos docentes se ativeram mais aos problemas e à falta de autonomia para resolvê-los. Essa troca de experiências e vivências na EJA pôde mostrar a fragilidade que contorna a EJA no Ceneb e, sobretudo, quão significativo é buscar propostas de mudanças e se solidarizar com o outro.

Todos, ao final, bateram palmas e se abraçaram sem que isso fosse pedido. E muitos saíram dizendo que gostaram muito dessas últimas oficinas, principalmente desta oficina, porque as angústias foram compartilhadas e os carinhos também.

4.2.1 Análise crítica do processo pedagógico das oficinas

Os professores se remeteram durante o processo de feitura da primeira oficina a outros teóricos como Piaget, relacionando-os com a ideias desenvolvidas por Paulo Freire, como mostram os depoimentos abaixo:

Piaget falava da qualidade da importância da interação com o meio, e do conhecimento prévio do aluno. Freire trabalhava em cima disso, do conhecimento do aluno, já que o aluno de Piaget não é o mesmo aluno de Freire. (Docente E)

O foco dele (Freire) foi na alfabetização de adultos, ele trouxe uma dinâmica diferenciada com o alfabetizado. E, enquanto fala em trabalhar do todo para as partes, ele veio e trabalhou as partes para o todo, né? Por exemplo, a empregada doméstica o que ela já sabe, o que ela conhece? Vamos trabalhar com esse universo que ela já conhece e vai além, pois o intuito não era somente de alfabetizar, mas de empoderar o sujeito. (Docente C)

Esses docentes mostram a confusão de conceitos sobre esses dois autores, que, para elas, até este momento, tinham pedagogias semelhantes, mas os sujeitos destas pedagogias se diferenciavam. Segundo Pereira (2009, p. 100):

Mas a teoria de Piaget, embora fascinante, não deixou de ser analisada criticamente por vários intelectuais, as duas principais críticas mais evidenciadas são as que afirmam ser uma teoria: a) que não leva em consideração o social; b) e que desconsidera a função central da linguagem na construção da inteligência.

É bem verdade que Piaget não desconsiderou por completo a relação do sujeito com o meio e com a cultura, mas esta relação não foi preponderante, como nos estudos de Freire, para a elaboração da sua pedagogia. A pedagogia freiriana está “imersa” na relação dialógica dos sujeitos em um modelo teórico histórico-cultural. Foi neste momento que os docentes começaram a levantar as questões na escola (sua gênese, seu aporte financeiro, sua estrutura, suas mudanças, etc.) e do Estado da Bahia, principalmente no tocante ao militarismo, fazendo um paralelo com o nosso momento político atual de incertezas, conforme expressa um dos docentes:

Infelizmente, o nosso país tem grandes Mestres, mas a imposição da “coisa pública” tem prejudicado a educação por anos. Há pouco investimento em educação, má gestão e os problemas internos das instituições escolares públicas têm prejudicado a nossa nação. E isso tende a piorar diante dos últimos acontecimentos políticos. Lamentável. (Docente E.)

Os docentes chamaram a atenção para a juvenilização da educação noturna e de como eles têm dificuldades de acessar este novo tipo de estudante quando foi mostrado a eles o método Paulo Freire de alfabetização de adultos.

Os docentes também trouxeram questões relacionadas à violência e ao desrespeito a eles, como relata um outro docente:

Eu percebo uma diferença muito grande do que foi a minha experiência anos atrás com adultos que tinham vontade e sede de aprender. Porque pegávamos turmas de pessoas analfabetas e eles iam mesmo sendo à noite, cansados, existiam uma vontade, uma sede mesmo de aprender. O que a gente percebe nas turmas da EJA com adolescentes, com o jovem, é que muitos vêm, mas não com vontade de aprender, não com esse desejo que essas pessoas mostravam. Eu percebo a diferença! “ Não...eu só...como você falou aí, hoje já não se encaixa talvez no nosso contexto, né, em que vivemos. Eu nem sei explicar como estamos, porque diante da nossa realidade aqui na sala de aula, né, levando como exemplo o TJIV, uma turma mais especial, digamos assim. Fico me questionando realmente que não tem como hoje encaixar essa pedagogia de Paulo Freire, que ele idealizou de forma tão bem intencionada, porque hoje tudo leva ao desestímulo, a gente quer realizar, criar, mas, na realidade, eles não se sentem mais oprimidos, eles oprimem. Eu sei que há todo um contexto por trás, mas para nós que estamos em sala de aula, principalmente com esses jovens, isso tudo está sendo difícil. (Docente Z)

Essa juvenilização crescente foi iniciada com a LDB de 1996, com a redução da idade mínima de 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio. Essa medida foi aplicada nos Estados como uma aceleração da aprendizagem e da certificação necessária,

em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico” (RUMERT, 2007, p. 39).

Nesse sentido, Rummert (2007) no diz ainda que:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe. Assim, se configura, no Brasil, como oferta de possibilidades de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito à educação na fase da vida historicamente considerada adequada. E, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora, cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado, como representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção. Tal marca dessa modalidade de ensino não é assumida no Parecer número 11 do ano de 2000, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, o mesmo Parecer, ao atribuir à EJA a função reparadora de uma dívida social, evidencia tal destinação de classe (p. 38-39)

Desta forma, os adolescentes pobres vindos de escolas onde experimentaram processos de evasão, repetência e fragilidade no atendimento escolar, encontram na EJA uma possibilidade de concluir sua formação e ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho. Por conta disso, está ocorrendo um aumento significativo de adolescentes nas turmas da EJA do ensino fundamental, segundo dados apresentados em 2016 abaixo pelo INEP.

Figura 12 – Perfil da EJA no Brasil

| | | |
|---------------------------------|------------------|--------|
| Total de alunos | 3.491.869 | |
| No ensino fundamental | 2.115.217 | (63%) |
| No ensino médio | 1.269.984 | (37%) |
| Homens | 1774128 | (51%) |
| Mulheres | 1.717.741 | (49%) |
| Negros | 1.273.366 | (36%) |
| Branco | 533.605 | (15%) |
| Indígenas | 26.451 | (1%) |
| Amarelos | 10.882 | (0,3%) |
| Cor não declarada | 1.487.167 | (43%) |
| Com até 14 anos de idade | 26.688 | (1%) |
| Entre 15 e 17 anos | 611.189 | (18%) |
| Entre 18 e 19 anos | 564.249 | (16%) |
| Entre 20 e 24 anos | 673.360 | (19%) |
| Entre 25 e 39 anos | 359.969 | (27%) |
| Com 40 anos ou mais | 674.465 | (19%) |

Fonte: INEP, 2016.

Outra observação feita pelos docentes foi a falta de formação para o ensino na EJA, principalmente nas áreas das exatas e biológicas (matemática, química e física e biologia), e a violência e desrespeito em sala de aula assim como para aqueles docentes que entraram diretamente para trabalhar no Ensino Médio ou no Fundamental 2 (6º ao 9º ano) e se

distanciaram muito das discussões pedagógicas e dos teóricos. Como observamos no depoimento abaixo:

Eu fiz a minha graduação já tem muito tempo e terminei com 21 anos e fiz no mundo de Paulo Freire, que era a Universidade Católica de Pernambuco. Mas pouquíssimo se falou de Paulo Freire na minha graduação. Eu não tenho lembranças de algo que marcou sobre Paulo Freire lá em Recife. Como depois da faculdade nunca trabalhei com o Fundamental I, fui direto para o ensino médio, então minha vivência sobre a ideologia e tudo aquilo que norteou o trabalho de Freire nunca foi muito próxima. (Docente J)

Após os vídeos da primeira oficina, a discussão seguiu, por caminhos paralelos, os problemas da escola e as ideias de Paulo Freire. Foi percebido um movimento de abertura para a aceitação da oficina no momento em que começaram a discutir sobre a dinâmica de ensino-aprendizagem de Paulo Freire e de como deveriam modificar suas práticas para poderem dar uma melhor qualidade ao ensino na EJA, assim como puderam puxar da memória momentos em que já haviam trabalhado com o método Paulo Freire e com outros programas do governo para a Educação de Jovens e Adultos, como a Aceleração. Neste momento, houve uma manifestação de busca de novos saberes para dar conta da formação que garantisse, segundo, Alarcão:

Ser aluno é ser aprendiz. Em constante interação com as oportunidades que o mundo lhe oferece. Mais do que isso: é aprender a ser aprendiz ao longo da vida. O aluno tem de assumir como um ser (mente num corpo com alma) que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos e às interações. Tem de se convencer de quem tem que ir à procura do saber. Busca ajuda nos livros, nas discussões, nas conversas, no pensamento, no professor. Confia no professor a quem a sociedade entrega a missão de orientar nessa caminhada. Mas é ele que tem de descobrir o prazer de ser uma mente ativa não meramente receptiva (ALARCÃO, 2011, p. 28).

Novamente, emerge das discussões a falta da formação inicial para o ensino na EJA e, nesta mesma linha de discussão, um dos docentes nos chama a atenção para a formação em serviço, que fica clara na colocação abaixo:

A EJA teve um longo percurso até se configurar no que se modelou na atualidade. O Ceneb apareceu como um centro de educação noturna voltada para a EJA, porque o Ceneb caminha para atender ao público da EJA e esse é o cerne da formação no Ceneb. Então o que a gente precisa, a gente precisa se formar, a gente precisa se fortalecer, assim como grupo, e precisa se conhecer também como sujeito da EJA. Somos parte desse processo, dessa educação (Docente N)

Esta fala deixa clara a necessidade de uma formação em serviço, uma formação que possibilite a transformação das instituições educativas pela ação dos sujeitos-docentes. Nesta pesquisa formação, buscou-se uma tendência reflexiva do docente para que este se (re) configure na condição de educador autônomo e crítico, como nos lembra Pimenta (1999 p.31):

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. [...]... as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contra públicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

Desta forma, “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 589). Para o autor, a formação permanente é uma conquista da maturidade, diz respeito à consciência do ser. Como assegura Kramer (1989:192, p. 56),

“(...) mesmo quando a formação dos professores (...) tiver sido universalizada e tiver a qualidade necessária para instrumentalizar efetivamente os professores, ainda assim, a formação em serviço, nas escolas, continuará sendo um espaço fundamental para a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática pedagógica”.

As instituições educativas têm um sentido social para a formação da consciência individual e coletiva dos sujeitos. E para tal, deve haver uma compreensão sociológica do contexto em que está inserida a instituição educativa: o seu entorno, o seu tempo histórico, a economia, as mazelas sociais, os problemas com a marginalidade, etc. Os profissionais da educação têm que transpor a posição de meros “ expectadores” do ensino, transmitindo conteúdos e acatando todas as ideologias impostas pelo livro didático para o desenvolvimento da criticidade e da busca do conhecimento por parte do alunado. Concordando com Andrade (2013, p.159):

a escola é um laboratório onde o professor deve refletir, diagnosticar, estruturar os problemas (espaço de “ação-reflexão-ação”), pesquisando e buscando novos conhecimentos para melhorar a sua prática.

Esses docentes estão em um movimento de transformação por conta dos fenômenos atuais e econômicos, sendo mais aberta aos problemas que afligem sua comunidade no seu entorno e integrando valores étnicos, sociais, culturais, morais e religiosos na busca da interação entre as pessoas e o respeito mútuo. Desta forma, há uma nova exigência feita à escola: o que

for ensinado tem que buscar um caminhar crítico para a emancipação dos sujeitos e para a busca plena da sua cidadania e uma prática voltada para a instrumentalização do sujeito para o mundo do trabalho.

Como exemplo, um professor de matemática do Ceneb, para ensinar as quatro operações, cria um supermercado com os alunos, coloca os preços dos produtos e manda-os às compras com uma certa quantia de dinheiro. O mesmo docente repete esta experiência para o aprendizado de porcentagem. Desta forma, relacionando o conteúdo com a vida cotidiana e seus problemas, os alunos ficam mais confortáveis, e o aprendizado vai se conformando aos poucos. Esse movimento de reflexão sobre a prática transcende os conteúdos disciplinares e busca uma aplicação prática no cotidiano do aluno. Como nos diz Nunes (2010, p.130), a flexibilidade é pautada no princípio dialético do movimento pensar sobre/na/para a ação e exige do sujeito um pensamento flexível e contínuo.

Imprevistos pedagógicos como o transporte escolar, que atrasa ou antecipa a saída da escola, merenda que a escola não tem, no período chuvoso há uma diminuição de alunos, assaltos próximos da escola, mães que não têm com quem deixar os filhos, então faltam às aulas, são constantes já que os docentes têm que reavaliar e redimensionar a sua prática cotidiana em sala de aula, gerada, na maioria das vezes, por elementos externos (violência, falta de transporte etc.). Mesmo diante deste cenário, surgem a cada aula práticas pedagógicas novas no intuito de compartilhar conhecimentos e gerar aprendizagens. Além disso, existe e heterogeneidade da turma da EJA, que representa um desafio para o docente. Como nos diz Tanure (2016, p. 40),

A professora mostra, também, preocupação de contextualizar a aula, trazendo temas ligados ao cotidiano dos estudantes, visto não acreditar que o ensino livresco, em cima de conceitos não atender aos estudantes da EJA. Essas representações ampliam a insegurança em dar conta de um programa, que, na verdade, não é conhecido e já “dissituado”, segundo a próxima fala: Nós temos que observar os saberes, nós temos que observar as particularidades, nós temos que observar as diferenças, entretanto como adequar esse programa que já está “dissituado”, porque quem está nele são crianças punidas, cuja autoestima já está baixa, eu não sirvo para cá, e eu sou obrigado a ir para lá porque lá é o meu degredo

As políticas públicas voltadas para a Educação no Estado da Bahia têm buscado desde 2008 alcançar melhorias no ensino-aprendizagem dos alunos trabalhadores e trabalhadoras. Uma importante ação empreendida foi a criação dos Centros Noturnos, que tinham como finalidade oportunizar a esse público a continuidade desses estudos e uma formação sólida para atuar no mundo, potencializando os conhecimentos, a vida, a cidadania e o trabalho, além de

ter como uma das metas prioritárias o aumento dos índices de aprovação e permanência do discente no turno noturno.

Esta dinâmica entre o fazer pedagógico cotidiano, aliado aos saberes, experiências e conhecimentos, só foi possível pela intensa articulação entre as áreas do conhecimento por meio dos núcleos de articulação, que são o mundo do trabalho, ciência e tecnologia e arte e cultura. Somente eles poderão oportunizar a transformação da escola em um ambiente dinâmico e prazeroso, sem perder de vista o reconhecimento das especificidades da escola noturna e da democratização do conhecimento na busca constante de uma formação cidadã e tecnológica, entendendo a dinâmica do mundo do trabalho, percebendo-se como um sujeito histórico e cultural, consciente do seu papel social.

[...] é na escola que se toma posse dos conhecimentos científicos e se faz apropriação do instrumental necessário ao exercício da comunicação e da crítica. São esses conhecimentos que auxiliarão os alunos, jovens e adultos, a pensar, de forma crítica, as formas de trabalho que lhe são fornecidas e do papel subalternizado de trabalhadores que vivem no modo de produção que organiza a sociedade. (PAIVA, 2004, p. 217)

O Centro Noturno de Educação da Bahia, especificamente o de Feira de Santana, além de ter uma proposta educativa diferenciada para a EJA, também é pioneiro em ações que unem todos os diferentes sujeitos aqui compreendidos. Alunos com tempos de aprendizagem e histórias de vida diversos se encontram em uma grande atmosfera de produção de conhecimento e de respeito mútuo, que foram conquistados pelo esforço hercúleo dos núcleos de articulação e coordenação e gestão. Como nos diz o documento da Proposta da SEC/Bahia para a EJA:

Este permanente vínculo dialógico entre arte e cultura, ciência e tecnologia e trabalho suscita a formação de sujeitos interrogantes, críticos que, ao assumirem o seu papel de cidadão, percebam-se como um sujeito de direitos e garantam uma maior participação social a partir das diretrizes construídas (BAHIA, 2009.p. 07)

Quando os autores da proposta trabalhada na segunda oficina utilizam termos como *vínculo dialógico e sujeitos de direitos*, eles estão claramente imbuídos da Pedagogia de Paulo Freire. Segundo o anúncio dos docentes que leram a proposta, falta nos documentos uma política mais aprofundada de acolhimento nas escolas, como, por exemplo, a possibilidade de as mães levarem seus filhos à escola e lá terem um local para poder deixá-los e estudar.

Os docentes, após a leitura do documento do Estado da Bahia para a EJA e de pequenas discussões em duplas ou trios, se mostraram reticentes quanto ao trabalho teórico e mais

preocupados em levantar a gama de problemas que os circundam do que em pensar sobre eles. Segundo eles, esses documentos normativos e de legislação só dizem como deve acontecer a EJA, mas como se dá no dia a dia é outra história! Assim temos as seguintes expressões:

O Estado garante o acesso, mas a permanência não! (Docente L)

Que permanência se nem um lanche reforçado ele é capaz de mandar, nessa escola R. se rebola para poder fazer uma janta decente, mas não dá para todos os dias da semana, não é? (Docente N)

Não se tem dinheiro para nada, sequer fazer uma viagem didática, tem que pedir patrocínio em empresa, tá certo isso? (Docente J)

Os docentes estão sempre se referindo ao financiamento da EJA e à dificuldade de concretizar uma série de atividades pedagógicas por conta desses agentes externos à prática, mas importantíssimos para a manutenção do aluno em sala de aula.

E os Projetos Estruturantes do Estado que não abarcam esse público do noturno. Nós não temos o mesmo tempo do diurno para efetuar as atividades, sempre estamos em desvantagem, é uma luta, viu! (Docente T)

E o fechamento das escolas? Tem aluno que parou de estudar e professor ficando doido! (Docente P)

Eu sei de uma coisa no diurno e no noturno: vivemos uma tricotomia, a escola é do século XIX, o professor do século XX e o aluno do século XXI. Como arrumar esse negócio aí? (Docente L)

A falta de uma série de recursos nas escolas, de policiamento nas escolas, de políticas de acolhimento, de propostas de formação, de mudanças no currículo, da implantação da EJA no diurno foram questões levantadas pelos docentes. Mesmo os sujeitos expressando inquietação, angústia e ansiedade, mostram-se comprometidos com o seu papel social na condição de educadores. Mas alguns docentes deixam clara a necessidade da apropriação dessa legislação e das normatizações para exigir do Governo do Estado mudanças e buscar essas mudanças na sala de aula também, se permitindo elencar conteúdo, novas práticas e uma nova postura diante desse alunado da EJA.

Durante as discussões sobre Paulo Freire e Diálogo, os docentes faziam sempre um paralelo do que estavam vendo com a sua disciplina e com Paulo Freire, sem que isso fosse pedido a eles, como observamos na fala da docente, referindo-se à imagem 5:

O que eu pude observar no meu texto traz uma imagem de uma professora ministrando uma aula para uma turma de crianças e ela diz que vai estudar as regiões sul e nordeste. Dois estudantes resolvem participar da aula, utilizando o vocabulário linguístico característico da região de cada um. E

sugerem contar uma história da terra deles. A professora diz que não, reclama das crianças e pede para que as crianças abram o livro na página 45 como se não fosse importante ouvir a história das crianças. E eu gostaria até de fazer uma ponte com Paulo Freire quando ele diz que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Então pelo que eu pude entender, esta professora, além de ser ignorante na questão das variedades linguísticas, também é ignorante no sentido da pedagogia. Que somente o conhecimento que é adquirido pelo livro didático é importante e a história de vida desses alunos, para ela era perder tempo no momento da aula. Essa foi a minha percepção (Docente J).

Então, outra docente, usando a mesma imagem, exemplifica o que havia vivido e, depois de uma análise da sua prática, faz uma reelaboração constante, contrastando com a postura da docente desvelada na imagem.

Eu me vi nessa charge. Eu dizia no início da minha carreira: Não, não, não temos tempo pra isso não. Vamos embora acabar logo com isso logo. Eu não sabia dialogar com os meninos, porque a minha concepção de educação era tradicional. Eu estudei na Universidade nesse molde tradicional e comecei fazendo isso no Estado e no Município. E tive um caminho longo para desfazer e desconstruir. E, às vezes, ainda me pego com essa postura, mas logo dou um jeito! (Docente N)

Neste momento, após a fala da docente J, todos fizeram silêncio. Foi um momento ímpar de reflexão sobre a prática. Não podemos dizer que a totalidade dos docentes esteve nesse processo de reflexão, mas pudemos perceber o desvelar das consciências e como na *alegoria das cavernas* de Platão, o docente conseguiu sair das sombras para a claridade.

Quando essa relação acontece, todo mundo começa a repensar sua prática, e uma docente, na sua fala, começa a discussão sobre Diálogo:

Eu gostei muito do que está escrito nessa frase de Paulo Freire. Porque o ser humano evoluiu para muitas coisas, não é? Para as ciências, para a técnica, para diversas organizações econômicas, políticas e sociais; entretanto eu acredito que um dos grandes males da humanidade ainda é a falta de comunicação. O ser humano é competente para muitas coisas, mas estamos muito aquém quando fala em comunicar-se com os outros. E a frase que eu recebi foi: o diálogo cria as bases para a colaboração. Por isso me senti assim...contemplada com a frase dele. E o mais importante para nós aqui é o diálogo e a importância dele na aprendizagem de jovens e adultos. (Docente N)

Uma outra docente destaca o valor do diálogo na relação estudante-docente, a pertinência da sua fala retrata a motivação, o pertencimento e o respeito, que devem ser assumidos pelo docente:

Ainda é muito comum ver professores que seguem à risca os livros, os conteúdos. Não têm aquele cuidado de procurar saber como está o aluno, de ouvir suas histórias porque é muito comum, no meio das aulas vão apontando situações, vivências. E... é algo bastante construtivo para aula. Situações por que eles passam. E eles podem pensar em mudanças após o diálogo, mudanças no coletivo e pra vida deles mesmos”. A interação precisa acontecer para que a EJA dê certo. (Docente A)

Percebem-se, pela fala dos docentes, o respeito aos saberes do outro, o reconhecimento da necessidade da mudança pedagógica e de uma interação criativa que leve à autonomia dos sujeitos. Conforme apontado por Zitzoski:

O desafio freiriano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso ser mais (ZITKOSKI, 2010, p. 118).

Aqui percebemos, pelas expressões, a compreensão do conteúdo da oficina e da necessidade da reflexão constante sobre a prática. Entendemos que uma formação para docentes comprometida com a perspectiva freiriana tem que pensar e elaborar ações sobre a prática pedagógica no intuito de intervir sobre os sujeitos envolvidos no complexo contexto do movimento de ensino-aprendizagem, assim, temos que considerar as singularidades da EJA para a elaboração de novas práticas pedagógicas, oportunizando aos docentes a produção do conhecimento

Questionar aos docentes práticas e concepções que se aproximam mais da educação “bancária”, fazendo-os analisar suas próprias ações foi de suma importância para o sucesso desta oficina. A educação bancária pressupõe uma relação vertical entre docente e aluno, em que a ação educativa se remete exclusivamente à transmissão de conhecimentos. A educação bancária não é libertadora, mas é opressora porque não busca a conscientização. Para que no momento da oficina ou após esta, pudessem refletir sobre sua autonomia e sua ação transformadora como sujeitos aprendentes e docentes, Freire (1998, p. 25) faz uma interessante observação: “[...] desde o começo do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Durante essa oficina sobre a Práxis, o debate sobre esses conceitos gerou uma discussão sobre o papel do docente em face de toda a história política e sobre cidadania. Como nos diz:

Existe uma teoria que está norteando a nossa prática. Eu acho que o texto deixa isso bem claro, não existe qualquer prática sem teoria, cabe a nós sermos sujeitos reflexivos para respondermos para nós mesmos e para o outro a que

teoria estamos atendendo. Nossa prática está a serviço de qual ou de quais teorias? Se não somos reflexivos, como vamos levar o aluno a ser também como a gente vê tão bonito nos livros. O nosso papel é só aprovar, reprovar, dar conteúdo. Eu acho que nós, como profissionais deste local da EJA principalmente, temos esse papel assim, né, de que o aluno reflita sobre sua vida, seu lugar no mundo. (Docente C)

E retifica:

Eu entendo em Paulo Freire que se a nossa prática não for uma ação efetiva que leve a uma reflexão para que eu e o outro possamos agir de uma maneira diferenciada, para mudar um contexto ou uma realidade, ela não atinge ninguém. Fica a prática pela prática, a teoria pela teoria. Nós como conjunto, como pensar coletivo, nesse contexto atual do nosso país, percebemos o pouco que conseguimos fazer para mudar o que está posto. E vemos que, como sociedades, nosso estágio ainda é de imaturidade, no que se refere ao exercício de cidadania, sempre tolhido e sempre cerceado, né? O exercício pleno da cidadania é essa ação-reflexão-ação no coletivo. (Docente N)

Para combater estas mazelas propostas pelo capital, é fundamental trazer para o chão da escola a importância da cidadania dentro do contexto escolar, sobretudo a importância da cidadania para a vida, neste sentido, está se trabalhando a autoestima do educando, dando a ele a valorização de si mesmo, fazendo com que ele conheça de fato sua potencialidade e que também se torne um cidadão crítico para o seu crescimento afetivo e social.

Segundo Silva e Tavares (2011), a primeira questão em relação ao processo de formação cidadã é apresentar os conceitos de formação e de cidadania que adotamos. Um trabalho e uma formação imbricados na cidadania devem priorizar as mudanças de valores, de atitudes, de posições, de comportamentos e de crenças em favor da prática da tolerância, da paz, e do respeito ao ser humano. Por meio desta compreensão, percebemos que não é uma cidadania formal, distanciada do contexto sociopolítico, cultural e ético a que garante juridicamente os direitos, mas uma cidadania ativa, organizada de forma individual na sua prática, e coletiva na sua afirmação.

Silva (2000), fazendo análise da escola enquanto “lócus” de formação da cidadania, nos diz que a prática pedagógica voltada para a construção da cidadania democrática é essencialmente romper com a cultura autoritária, de submissão, de mando, impregnada nas diferentes relações sociais. Segundo a autora, para que a escola possa desenvolver um trabalho nesta perspectiva, faz-se necessária a construção de um projeto pedagógico, democrático e participativo, em que a formação do sujeito possa ser assumida coletivamente.

Esse processo se desenvolve na prática diária pela apreensão dos conteúdos curriculares e vivência do exercício da cidadania. Entendemos que para haver de fato uma “força tarefa” no

sentido de transformação, é fundamental que o profissional da educação esteja envolvido na identificação, no trabalho e nas resoluções dos problemas enfrentados no dia a dia da escola. A escola é um dos locais socialmente designados para a preparação do ser humano, contribuindo para sua formação cidadã. Nas palavras de Miranda (2005, p.32): “A escola é também um importante mediador entre o sujeito e o mundo social, pois favorece o acesso ao conhecimento e contribui, de forma significativa, para a inserção do sujeito na sociedade.”

A estrutura pensada para esta oficina, com vistas a um novo pensar e fazer pedagógico, favoreceu os docentes na busca pela superação da dicotomia teoria-prática, levando à práxis, tendo, inclusive, gerado novos debates com os temas Política e Cidadania (saindo um pouco das discussões que só giravam em torno da formação docente e dos problemas didático-pedagógicos com os alunos dos Tempos Juvenis e da distorção idade-série), mostrando seus posicionamentos, suas ideologias e, sobretudo, seus saberes.

Enquanto os docentes foram lendo e trazendo à tona novamente temas como violência, drogas, desrespeito e angústias. Foram vários relatos que giraram em torno disso, por exemplo:

Eu tenho dificuldade porque ele já é adulto, tem 38 anos, ele não está mais com personalidade se formando, mas tem várias experiências e eu fiquei muito assustada quando ele disse: ó pró, a senhora é branca e, eu realmente, eu roubo de quem é branco, de gente preta eu não roubo não, não pego celular não. Eu... tomei aquele susto e depois disso foi muito difícil mediar qualquer conversa com ele. Ele me disse que tinha usado droga a tarde toda. Depois dessa situação, eu fui entregar as notas na turma dele e vi que o resultado dele foi EC⁴⁵. Qual a minha surpresa? Ele me agradeceu e disse que gostava muito de estudar aqui porque as pessoas ligavam para ele. Fiquei contente com essa mudança na postura, mas não é fácil, viu. (Docente J)

Neste relato, fica clara uma mudança na postura dos professores e da escola no que se refere ao trabalho da autoestima e ao respeito aos educandos, criando práticas de acolhimento⁴⁶. Os educandos, por se sentirem valorizados, se apropriam dos conteúdos com mais empenho e se sentem parte integrante de uma comunidade. Conforme o conceito criado por Brandão:

Autoestima é a confiança na capacidade de pensar, na habilidade de se dar conta dos desafios básicos da vida e no direito de vencer e ser feliz, nas suas aspirações, nos seus sonhos, que influenciados pela motivação e um autoconceito positivo fazem com que [...] melhore sua capacidade de aprendizagem, devendo ter como primordial estar integrada aos currículos

⁴⁵ Na EJA não existem notas, mas conceitos, pois se entende que o percurso formativo é mais importante que um momento estanque de avaliação. São eles: AC (aprendizagem a construir), EC (aprendizagem em construção) e C (aprendizagem construída).

⁴⁶ A escola oferece um jantar reforçado quatro dias da semana, sempre tem um funcionário para receber o aluno na sua chegada, assim como funcionários em todos os pisos, existem quatro projetos anuais que englobam a escola toda (Gincana do CENEB, Semana da Consciência Negra, Bazar solidário e Viagens pedagógicas).

escolares, tornando o aluno um ser pensante e criativo que nutra o desenvolvimento de sua autoestima. (1991, p.56)

Assim como a autoestima, a avaliação também é parte integrante dessas discussões como fica claro quando a docente F diz: “ Os alunos nos cobram a prova, e por faltarem, às vezes, fica difícil fazer atividades sequenciadas e acompanhá-las”. A avaliação como ela é pensada na EJA com base no que preconiza a Política da EJA da Rede Estadual, permitindo um olhar mais atento ao percurso formativo do aluno, não foi internalizada ainda pelos docentes, que acabam criando uma padronização dos conceitos, refletindo-os nas notas. Por exemplo: C seria de 10 a 8; EC seria de 7 a 5; e AC seria de 4 a zero.

A avaliação no processo educativo é um meio para o diagnóstico dos processos de ensino-aprendizagem, sendo um instrumento de investigação da prática pedagógica, entendido como um viés formativo para a ação pedagógica. Como nos diz Lima (2002), para cumprir essa função, a avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo, numa dimensão criadora e criativa, que envolva o ensino e a aprendizagem. Desta maneira, a avaliação tem como sentido único acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar a práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergirem novas práticas educativas. E entre essas novas práticas, um docente traz à tona:

Eu vi na gincana o verdadeiro protagonismo juvenil. A gente precisa muito disso aqui, no nosso CENEB. Trazer atividades mais atraentes e mais atrativas para esses alunos, para que eles possam se enxergar na escola. Não é fácil, é trabalhoso, porque justamente requer muita reflexão-ação-reflexão. Agir e repensar é um processo doloroso, é cansativo e perturbador. Porque a gente tem que reconstruir, fazer. E tudo que envolve reconstrução e “refazimento” gera dor. Mas a gente precisa se empenhar para direcionar o nosso agir dentro do dinamismo de atividades e conteúdo de fato contextualizados que dialoguem diretamente com esse público que nós temos. E essa escola já produziu bastante para uma escola noturna e tenho certeza que somos freirianos”. (Docente C)

Tais depoimentos e falas mostram a preocupação em repensar a EJA e a responsabilidade da mudança no sentido de oportunizar uma educação mais dialógica, plural e autônoma. Os docentes também puderam enxergar os problemas e discuti-los em um grupo maior e com mais entusiasmo. A busca de soluções se faz na discussão e nas ações, nem todos os problemas levantados poderão ser sanados pelos docentes, mas a compreensão da relação do contexto histórico-político, aliada ao contexto dos alunos, os saberes que eles trazem, as novas metodologias que os docentes podem criar, uma relação docente-aluno mais próxima, a otimização do tempo e o respeito ao que os educandos pensam e a seus anseios, estando isso posto e claro para esses docentes.

4.3 Avaliação do processo formativo das oficinas: o que dizem os docentes?

Nos grupos focais, retomamos algumas questões que não ficaram bem compreendidas no decorrer da investigação, como, por exemplo, os conhecimentos da pedagogia de Paulo Freire na prática pedagógica da EJA no Ceneb, buscando a ressignificação da prática pedagógica através das categorias de análises de Paulo Freire (diálogo e práxis), que se encontram nas oficinas investigativas formativas, e a reflexão crítica sobre a EJA tendo como referência os postulados de Freire. Concordamos, nesta investigação, com a abordagem hermenêutica no que se refere ao conhecimento científico. Nesta abordagem qualitativa, os critérios para a qualidade da pesquisa são a compreensão de uma realidade particular, a autorreflexão e a ação emancipatória. Segundo Gondim (2003),

Com isto há uma diminuição da distância entre a produção e a aplicação do conhecimento, bem como um aumento da exigência do comprometimento do pesquisador com a transformação social.

A análise das respostas apreendidas nos discursos dos participantes dos grupos focais permitiu identificar as seguintes categorias temáticas: novas práticas pedagógicas em EJA, o uso da oficina investigativa formativa para a promoção do conhecimento e a compreensão da pedagogia de Paulo Freire, com ênfase no diálogo e na práxis.

No que se refere ao uso da oficina investigativa formativa para a promoção do conhecimento, os docentes fizeram várias referências sobre as oficinas que foram mais dinâmicas e discutiram, além dos temas das oficinas, os problemas atuais da escola. Assim temos as seguintes expressões:

Gostei muito das oficinas, elas eram muito interessantes porque nos levaram não somente participar, mas muito além do participar, a refletir sobre a nossa prática docente. (Docente N).

Quer queira quer não, toda formação é bem-vinda, e o seu projeto nos favoreceu essa formação em serviço, mesmo não remunerada. Porque quando falamos em formação em serviço, é sempre partindo do órgão que regula nossas questões funcionais. (Docente C).

A EJA, como já foi dito, transborda os limites tradicionais da educação e exige dos profissionais perspicácia e crença no trabalho de formação ampla dos educandos, formação crítica e política, formação para a vida democrática, que, em si, exige participação diante do

conflito de interesses, formação para a vida numa sociedade em constante transformação e que pressupõe flexibilidade de seus atores para enfrentar diferentes situações.

Eu considero que as oficinas forma feitas no momento adequado, foram enriquecedoras no sentido de que, na verdade, durante nosso dia a dia na educação, esquecemos um pouco daquelas questões pedagógicas, dos nossos fundamentos e conceitos. (Docente P).

Considerando que estas oficinas fizeram parte da investigação, elas foram condição necessária para a reelaboração das ações pedagógicas pelos docentes, mesmo sendo uma formação em serviço que não visava a um reconhecimento pecuniário, mas simbólico.

As oficinas foram de grande importância, coisas relevantes reacendem na gente a chama, essa pedagogia libertária, porque na escola descolada da vida e há uma necessidade de trazer isso. Uma escola colada na vida pode proporcionar mais riqueza na vida do aluno. Por mim, teria uma oficina a cada mês, deveria ser uma prática constante. (Docente N).

Foram muito interessantes as oficinas, você tornou os sábados produtivos a ponto de a gente extrapolar o horário porque a discussão estava boa. Mas o tempo foi curto. Deveria ter uma oficina por mês, queremos mais. Alô, coordenação, pense nisso! (Docente L).

Os docentes mostraram interesse e compreensão das dinâmicas das oficinas e da sua importância para o processo formativo pessoal e profissional. Deixaram claro também que ansiavam por mais propostas que trouxessem teóricos e discussões para/sobre a escola. Foi identificada ainda a categoria Compreensão da pedagogia de Paulo Freire com ênfase no diálogo e na práxis. Nesta categoria, especificamente, os docentes foram unânimes em levantar a importância de leituras sobre teóricos brasileiros, enaltecer os “frutos da terra”⁴⁷ e como Paulo Freire foi importante para a educação brasileira e que as instituições educativas superiores deveriam discutir mais suas obras e sua influência sociopolítica. Podemos identificar essas necessidades através das falas abaixo:

Ler e reler Paulo Freire deve ser um exercício contínuo, né, para nós que exercemos a prática docente. É um exercício complexo, dinâmico, é um exercício em que nossa experiência está o tempo todo dialogando com os teóricos, com a realidade, com o contexto em que nos encontramos ao longo da nossa prática. E não é um exercício simples. (Docente N)

⁴⁷ Refiro-me aos teóricos brasileiros Paulo Freire, Anísio Teixeira etc., fazendo um paralelo com o livro Frutos da Terra, de um dos docentes do Ceneb, lançado em 2017.

Por mais que a gente veja Paulo Freire, né, visite suas obras durante a graduação, mas sempre com um olhar diferenciado, com a oportunidade de fazer essas releituras sobre ele. E foi extremamente pertinente com o trabalho de jovens e adultos que fazemos aqui no Ceneb. (Docente C)

O estímulo para a discussão e a reflexão durante as oficinas foi premente para que os temas abordados estivessem postos para os docentes de forma lúdica e descontraída.

Fazer esse resgate é difícil. Bom, eu vi Paulo Freire a “trocentos” anos atrás na minha graduação, e nessas oficinas eu percebi que era um encontro com Paulo Freire, um encontro em que eu estava mais amadurecido e com uma história profissional mais sólida, entendendo melhor o que ele dizia. A forma descontraída das oficinas pode nos levar a ver alguns conceitos que eu não tinha maturidade ainda para entender. (Docente E)

Mas, para um dos docentes, a proposta de análise sobre Paulo Freire suscitou vários questionamentos e isso foi manifestado na sua fala durante o grupo focal. Ele deixou claro que as ideias de Paulo Freire não mais se adequavam a este momento histórico e que este autor era fruto de uma temporalidade muito controversa, por conta da Ditadura e do seu afastamento do país. E levantou outros questionamentos: “Como vamos aplicar Paulo Freire nesse contexto em que a juventude não tem muito pelo que lutar, parece que já perdeu o sentido de se aborrecer com as coisas?” (Docente P). “A pedagogia de Paulo Freire é uma pedagogia esquerdista. Ele propôs trazer a vida para dentro da escola. A vida do aluno para dentro da escola é trazer a luta de classes” (Docente D). Desta forma, mostra que a educação brasileira tem despertado menos os jovens para a consciência política e que, na EJA, o desenvolvimento de uma visão crítica é imprescindível para uma participação política significativa e afirmativa.

No que se refere ao conhecimento das categorias Diálogo e Práxis, devemos sublinhar o redimensionamento desses conceitos pelos docentes, como vemos nas falas a seguir:

Tudo foi interessante, mas os últimos me fizeram repensar a importância da práxis no nosso dia a dia. Até que ponto a gente utiliza somente a teoria, até que ponto utilizar somente a prática. Ou até que ponto a gente consegue realmente trazer o equilíbrio entre teoria e prática, ressignificando tudo isso, com base no movimento ação-reflexão-ação. Para mim, teve um impacto muito positivo, de me ver refletindo sobre todas essas questões que a gente viu. (Docente C)

Essas oficinas foram muito importantes principalmente as de diálogo e de práxis porque, às vezes, eu tento de uma forma e não dá certo, vc usou outra estratégia que deu certo, então a gente pôde compartilhar e socializar nossas angústias e formas de trabalhar a EJA e enxergar uma luz no fim do túnel. E sempre na busca de melhorar nossa prática. (Docente J)

Foi observado, através dos relatos, uma convergência dos docentes em repensar a todo momento suas ações e práticas, sinalizando isso durante todo o grupo focal. A discussão sobre as categorias e Paulo Freire levou às discussões sobre a prática pedagógica e os saberes docentes. Saberes esses que se dão na experiência com o outro:

Os livros didáticos não são adequados para a EJA. Temos que adequar a idade deles, aos objetivos deles e que eu também possa trabalhar e dar conta. Planejar para a EJA dá muito mais trabalho do que para o ensino seriado. Na EJA, você tem que levar em conta o social, o conteúdo, a série... é muito casamento, porque as demandas são muito diferentes. (Docente E)

Ideias foram surgindo, como uma visita em um sábado letivo ao distrito de Jaíba, que condensa uma grande parte dos alunos do CENEB, e discussões na escola que girem em torno da Educação do Campo, como expressa dois docentes:

Todo professor tem que ir ressignificar sua prática. Conscientemente nós esquecemos, nós deixamos de lado tudo isso. Até porque não tivemos formação inicial e fomos aprendendo, caindo e levantando. Os alunos da EJA vivem uma realidade muito dura. E o ser humano não pode ser somente conhecimento, essa parte da emoção, do lúdico eu acho que a gente foi perdendo e precisamos resgatar. (Docente P)

Eu queria trabalhar algumas questões sobre Feira, mas estava desencantada com as turmas do TJ. Apostei e deu muito certo, eles se perceberam cidadãos de Feira de Santana. Eu vi brotar o encantamento do conhecimento e pra mim foi altamente prazeroso. (Docente A)

Uma docente ainda estagiária, estudante de Biomedicina, inicialmente se colocou negativamente em relação à pesquisa, dizendo não acreditar em Paulo Freire. Com o passar das oficinas, ela foi se abrindo para as discussões, e sua fala neste grupo focal se distingue da sua postura inicial, inclusive trazendo as discussões e obras de Paulo Freire para seus alunos da EJA.

Eu tinha uma visão distorcida de Paulo Freire, fruto dos meus professores. Na primeira oficina, eu já vi que era diferente. Eu fui analisando, sua lógica de pensamento e trazendo pra minha realidade dos meus alunos da EJA. E trabalhei com meus alunos nas aulas de Filosofia, Paulo Freire. Tive que estudar, mas foi ótimo, meus alunos pesquisaram e viram a importância dele. É tão mais fácil invisibilizá-lo, não é?

O número de participantes por seção e a predisposição à discussão influenciaram na duração de cada grupo focal, assim como a complexidade das perguntas, e as faltas de alguns docentes nas oficinas também imprimiram uma organização temporal a esta técnica. Não houve seleção prévia dos participantes, sendo todos os docentes nos Acs convidados, vale destacar a postura da equipe gestora e pedagógica em abrir mais este espaço para a conclusão da pesquisa.

Às vezes, os docentes buscavam pela memória o que haviam vivido, sentido e aprendido naquela oficina x ou y, o que os deixava ansiosos para se posicionar.

O emprego da técnica do grupo focal possibilitou a avaliação da experiência pessoal e profissional de cada sujeito da pesquisa. Mesmo sendo um grupo homogêneo, houve um ambiente de trocas e diálogo franco e aberto. Esta técnica permitiu uma variedade significativa de respostas, as quais trouxeram contribuições significativas para a coleta e análise dos dados. Ao interagirem durante as oficinas investigativas formativas, havia uma sensibilização com os temas propostos, gerando, assim, por parte deles, uma importância destas discussões e de novas tomadas de consciências e posturas como educadores. É importante ressaltar que esse trabalho não buscou mensurar o quanto de conhecimento foi adquirido por parte dos sujeitos da pesquisa, mas foi possível constatar, durante as oficinas, motivação para a aquisição de novos saberes.

Este trabalho aponta para a necessidade dos debates sobre teóricos em educação nas escolas e também sobre os problemas da escola, com vistas a aproximar o professor da teoria e fazê-lo redimensionar sua prática ano após ano, tornando-o consciente do seu papel de mobilizador de mudanças.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa- formação em educação teve como princípio norteador a ação pedagógica concreta que partiu de uma intervenção para potencializar a prática dos docentes de EJA no Ceneb, se corporificando em oficinas formativas e tendo como referência duas categorias de análise de Paulo Freire: o diálogo e a práxis pedagógica.

Nesse sentido, nossas questões de investigação foram: Como os docentes percebem a pedagogia de Paulo Freire no contexto da EJA no Ceneb? Suas práticas são baseadas em uma concepção freiriana, sendo ou não, de que maneira uma formação no contexto da pedagogia de Paulo Freire, considerando as categorias diálogo e práxis, potencializaria a prática pedagógica desses docentes? O que a avaliação desse processo mostraria em termos de êxito dessa intervenção pedagógica?

Nosso objetivo geral foi compreender as percepções dos docentes em relação à pedagogia de Paulo Freire, partindo de uma intervenção formativa na particularidade das categorias diálogo e práxis pedagógica. Esta pesquisa teve como objetivos específicos: Analisar os discursos dos docentes em relação à pedagogia de Paulo Freire. Intervir pedagogicamente através de uma formação no modelo de oficinas investigativas formativas sobre as categorias de análise da Pedagogia de Paulo Freire (diálogo e práxis) e como elas fomentam e ressignificam as práticas pedagógicas em EJA. Avaliar o processo pedagógico das oficinas pela ótica dos docentes, com o propósito de verificar o êxito desta técnica de pesquisa.

Os procedimentos metodológicos foram a pesquisa de intervenção pedagógica baseada em Damiani e, como técnicas, o questionário, as oficinas investigativas formativas e o grupo focal. Tratamos da perspectiva histórica da EJA, da formação inicial e continuada, dos problemas que englobam a prática pedagógica e da pedagogia de Paulo Freire.

Os resultados, em linhas gerais, apontam para uma boa compreensão, por parte dos docentes, das atividades propostas nas oficinas investigativas formativas, e uma participação ativa nelas. Tendo como referência o estudo realizado, constatou-se uma grande lacuna no que se refere à formação e à profissionalização dos docentes em EJA, mesmo sendo essa uma das preocupações da Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) de 1949. Essa lacuna se deve aos poucos esforços feitos pelo Estado e também por uma mudança de foco nos anos 1990, buscando uma universalização do acesso, sem, contudo, buscar

concomitantemente a formação e a profissionalização docente em EJA. E isso fica claro nas falas dos docentes do Ceneb, já que a maioria fez sua formação inicial ainda nos anos 1980 e 1990. A formação docente é fator preponderante para o reconhecimento da EJA e, principalmente, implica mudanças de concepções político-pedagógicas na estrutura curricular, de estrutura no financiamento para o Ensino Superior e para a Educação Básica.

Neste caminhar, reconhecemos a importância da pedagogia de Paulo Freire, que tem como base a educação humanizadora e que traz no seu bojo a perspectiva ontológica da (in)conclusão do ser humano. Por isso, a necessidade de uma formação em serviço voltada para a pedagogia de Paulo Freire e suas categorias diálogo e práxis, no intuito de possibilitar aos docentes uma retomada desta pedagogia e uma reflexão sobre sua prática docente.

Os docentes mostraram ter inicialmente um aporte teórico mínimo sobre a pedagogia de Paulo Freire, obtido por um embasamento generalista adquirido nas suas licenciaturas. Ao longo das oficinas investigativas formativas, identificamos, inicialmente, uma predisposição à análise e ao debate por parte desses docentes e também um vigor pedagógico, afinal, Freire já dizia que “mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos” (FREIRE, 1997, p. 36); e por conta disso a intervenção não foi uma imposição, mas, sim, uma escolha ética e comprometida com os docentes da EJA, do Ceneb.

Percorrida a trajetória das oficinas investigativas formativas, as reflexões que podemos inferir sobre todo o processo tendem a uma ampliação na formação profissional dos docentes do Ceneb, bem como a mudanças e a atualizações nas práticas pedagógicas na EJA. A construção de conhecimentos se deu segundo discussões sobre as temáticas das oficinas imbricadas em situações-problema da escola. Outro aspecto a ser destacado foi a influência das duas categorias, o *diálogo* e a *práxis*, na construção, articulação e ressignificação das atividades pedagógicas após a feitura das oficinas investigativas formativas.

Para o grupo de docentes, as ações promovidas pelas oficinas investigativas formativas voltadas para diálogo e práxis levaram a uma nova vivência de formação e a importância em compartilhar essas impressões sobre o que sabiam da pedagogia de Paulo Freire referentes a essas categorias. Essa vivência compartilhada nessa estrutura formativa é pedagógica e libertária.

Os docentes demonstraram um aporte teórico mais voltado ao senso comum no que se refere a categoria diálogo e após a discussão desta categoria na oficina houve uma (re) construção teórica que reverberou em uma prática pedagógica mais voltada para a perspectiva freiriana de educação.

Já a categoria práxis foi bastante confundida com prática pedagógica e o reconhecimento da ação–reflexão–ação na atividade pedagógica da EJA, foi para os docentes como um estabelecimento de novas relações com os educandos e consigo próprios. Essas duas categorias abrem caminho para o engajamento ético do docente e possibilitam evidenciar o processo de formação crítica do sujeito em relação à realidade. E, sobretudo firmou-se um compromisso histórico, já que a interferência do homem no mundo enquanto sujeitos de si e da sua própria história podem possibilitar a transformação da realidade opressora. E a busca continua por uma autonomia docente, pela ação/reflexão/ação sobre o mundo, e no nosso caso imbricados em uma Instituição escolar (Ceneb), tendo o comprometimento no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas para os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A par disso, pode-se concluir que a pesquisa intervenção serviu como dispositivo de transformação, frente à realidade complexa e diferenciada da docência em EJA. Essa metodologia, que levou ao trabalho coletivo e a uma ação docente crítica e implicada, permitiu uma produção de questionamentos que desnaturalizaram a prática pedagógica em EJA e levaram a uma apropriação dos conceitos da pedagogia freiriana. Os docentes, durante todo o processo da pesquisa, foram enfáticos em anunciar a necessidade e a importância de um trabalho formativo na escola, entendendo que uma formação tão particularizada os levou a estudar a pedagogia de Paulo Freire, trocar experiências, discutir os problemas e as práticas pedagógicas da EJA na escola.

É necessário acrescentar o fato de que deve haver uma interação entre professores e escola, pois ambos dependem um do outro para promover um processo educativo significativo, a escola tida como um campo de ação e reflexão do trabalho do professor, portanto, local de formação tanto dos alunos quanto dos professores.

A intervenção em uma escola que ainda está em formação proporcionou uma análise do processo investigativo formativo, e as discussões mobilizaram os participantes, promovendo reflexões que serviram para vislumbrar uma EJA mais humanitária e consciente.

Chamamos a atenção para que as pesquisas no Brasil se voltem, como esta, para a pesquisa de intervenção. Esta pesquisa de intervenção é o resultado final dos estudos feitos no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, ofertado pela Universidade do Estado da Bahia. Durante todo o processo de investigação, tive, como pesquisadora, formadora e docente, a oportunidade de repensar minha prática, minhas experiências e meus conhecimentos sobre a EJA e a Educação. Meu senso de responsabilidade se agigantou e a minha postura versa para uma autonomia docente.

Esta pesquisa servirá como roteiro para outras intervenções nas pesquisas no Brasil ou fora dele, que tratem de mudanças nas práticas dos docentes da EJA. Diante do que foi colocado, podemos inferir que a ação do docente comprometido com novas estratégias e metodologias pedagógicas, com o entendimento da situação sociopolítica e econômica do nosso país, pode levar a EJA a um outro patamar de respeito e responsabilidade na educação brasileira. São apenas considerações finais, pois avalio que a riqueza deste trabalho está em considerar vários pontos de vista, inclusive o meu. Ainda há muito que pesquisar em EJA e sobre a EJA no Brasil!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, nº 3/4,1997.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, D. M. de M. **Contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do pedagogo**. Salvador, 2013.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4 ed. Brasília: UnB, 2001.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: **Formação de educadores de jovens e adultos** / organizado por Leôncio Soares. — Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 1985.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAHIA. Secretaria da Educação. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. **Educação Básica: Nível Fundamental - Proposta Educacional Atendimento a Adolescentes de 15 a 17 anos**. Salvador: Secretaria da Educação, 2013.

BAHIA. Secretaria da Educação. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. **Política de EJA da Rede Estadual: Aprendizagem ao Longo da Vida**. Salvador: Secretaria da Educação, 2009.

BAHIA. Portaria nº. 13.664/08, de 19 de novembro de 2008. Orienta a oferta da Educação Básica. **Diário Oficial**, Salvador, 19 nov. 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 set. 2016.

BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, V. M. F. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAPLAN, S. Using focus group methodology for ergonomic design. **Ergonomics**, v. 33, n. 5, p. 527-33, 1990.

CARVALHO, A. de L. **A formação de professores em tempos de incertezas**. Encontro de Pedagogia. 2007. Cáceres: UNEMAT, 2007.

CASTANHEIRA, M. L. et al. **Práticas de Letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.

CATERALL, M.; MACLARAN, P. Focus group data and qualitative analysis programs: coding the moving picture as well as the snapshots. **Sociological Research Online**, v. 2, n. 1, mar. 1997. Disponível em: <<http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/1/6.html>>.

CORALINA, C. Exaltação de Aninha (O Professor) de Cora Coralina, in: **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**, 9. ed., São Paulo: Global, 2007.

DAMIANI, A. M. N. **Psicopedagogia Institucional**, 2012, p. 1-39. Disponível em: <www.ananguera.edu.br/cead>. Acesso em: 15 dez. 2016.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educ. rev. [online]. 2008, n.31, pp.213-230.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DI PIERRO, M. C. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 2743.

FARIA, E. M. da S. de. **Trajatória escolar e de vida de egressos do Programa EJA Bahia: herdeiros de um legado de privações e resistências: Laginha - Conceição do Coité - Bahia /** Edite Maria da Silva de Faria. – 2008.

FÁVERO, O. **Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, M. da C. A. **Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação: reflexões sobre as experiências formativas das professoras online.** Tese de doutorado. UFRN 2012.

FRANCO, M. A. S. A articulação entre pesquisa e formação: pressupostos metodológicos de um grupo de formação e pesquisa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, COMPETÊNCIAS E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS, 2005, Aveiro. **Anais....** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. CD-ROM. p. 1-18.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

FREITAS, N. **Urbanização em Feira de Santana: Influência da industrialização.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – UFBA, 1995.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. – 8ª Ed. revisada e ampliada – São Paulo: Ática. 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HADDAD, S. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: REVEJ@ - **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 27-38, ago. 2007. Disponível em , acesso em 19/03/2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

KRUGNER, R. **Um diálogo entre Sócrates e Freire: influências na educação de jovens e adultos**. 2009. Especialização em Educação de Jovens e Adultos. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2009.

LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência na educação de jovens e adultos**. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18 – UFSC –2006- herminia@ced.ufsc.br.

LELIS, I. A. **Do ensino de conteúdos aos saberes dos professores: mudança de idioma pedagógico?** Educação e Sociedade, n. 74, p. 43-58, abril/2001. Disponível em: 140 . Acesso em: 25 de fev. de 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: Políticas, Estrutura e Organização/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi- 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.**

MACHADO, M. C. G. **Navegando na história da educação brasileira**, UNICAMP, 2006. Disponível em: Acesso em: 9 jul. 2016.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R.Kothe. Vol. I, Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. I, Tomo 2. São, Paulo: Abril Cultural, 1984.

MEDEIROS, L. M. B. de. **Paulo Freire: construtor de uma Educação Transformadora**. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos/paulofreire/paulofreire.shtml#com>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÓVOA, A (Orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

NUNES, C. P. **As ciências da educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia da UESB**. Tese de Doutorado. UFRN, 2010.

NUNES, P. R. C. **Os frutos da terra – um romance na feira**. 1ª Edição. Feira de Santana – Bahia 2017.

OLIVEIRA, L M de; WESCHENFELDER, Maria Helena; SANTOS, José Jackson Reis dos (Org.). **Adulto também tem direito: do analfabetismo a uma política de educação**. Passo Fundo: UPF, 2009. p. 49-72 (capítulo 3).

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola 1973. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, V. **Pensamento social brasileiro: a questão nacional**. SP: Cortez, 2004.

PEREIRA, A. **Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da pedagogia social do Projeto Axé** / Tese de doutorado UFBA – 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10262/1/Tese%20Antonio%20Pereira.pdf>.

PEREIRA, A. Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relatos de uma pesquisa-formação. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v.13, n.29, p. 9-35, Jul-Dez, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/545/731>.

PEREIRA, A. A profissionalidade do educador social frente a regulamentação profissional da educação social: as disputas em torno do projeto de Lei 5346/2009. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 11, n. 3, p.1294-1317, 2016. Disponível em: E-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6041/5910>. Consulta em 29/04/2017.

PEREIRA, Antonio. EJA no sistema prisional brasileiro. *Revista Tempos e Espaços educativos*. Maceió, v. 11, n. 24, p. 217-252, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6657/pdf>.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: _____ . (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.; FRANCO, M. A. **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas e formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. v. 1 e 2.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor**. Profissionalizar o ensino. Perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, J. L. D.; RUPPENTHAL, C. S. **Estudos Qualitativos com apoio de grupos focais**. 2ª Semana de Engenharia de Produção e Transporte. Porto Alegre. Dezembro, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

ROSSATO, R. Domesticação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

RUMMERT, S. M. Historiografia da educação de jovens e adultos trabalhadores e a naturalização do caráter dual da educação brasileira. In: MENDONÇA, Sonia Regina de. (Org.). **Estado e história no Brasil**. Niterói, RJ: EdUFF/ FAPERJ, 2006.

SALES, S. C. F. **Educação de jovens e adultos no Estado da Bahia**. Programa de Aceleração I e II. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Programa de História, Política e Sociedade. 2009.

SANTOS, J. R. dos. **Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 188 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M. G. dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, 2014.

SANTOS, M. G. **Organización para el desarrollo profesional**. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev31ART2.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOARES, L. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOEIRO, K. A. Currículo e formação de professores: construção coletiva dialogada. In: SAMPAIO, Maria Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidade, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STEINER, G. **Lições de mestres**. tradução de Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro, Record, 240 págs., 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. v. 1, n. 4, p. eoria & Educação 215-253, 1991.

TARDIF, M. **Ambigüidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério**. Texto Digitado, 2000.

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

TANURE, A. C. D. **Tecendo saberes e fazeres no currículo da educação de jovens e adultos: estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana - Bahia /Ana Célia Dantas Tanure**. - Salvador, 2016.

TORRES, C. A., 1997. **Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular**. Campinas: Papirus.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia e CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.



APÊNDICE 1
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS
 E ADULTOS (MPEJA)



QUESTIONÁRIO

Professor (a),

Estamos iniciando uma pesquisa sobre a formação docente em serviço na EJA, intitulada: A pedagogia de Paulo Freire e a prática dos docentes da EJA no Ceneb: uma pesquisa de intervenção pedagógica, que está sendo desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia no Programa do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Assim, pedimos a sua colaboração, no sentido de preencher com suas impressões pessoais, clareza e sinceridade este questionário a seguir. Se durante a feitura do questionário (que é sigiloso) lhe ocorrer alguma ideia, escreva-a nos espaços ao final deste.

Desde já agradecemos a sua colaboração. Tandja Andréa Parisse.

I – ASPECTOS PROFISSIONAIS

1 – Qual é o seu curso de formação acadêmica?

2- Fez pós-graduação? Qual o nome do curso?

3 – Quantos anos você tem de experiência com a docência?

4 – Que disciplina você leciona atualmente na EJA?

5 – Que outra disciplina já lecionou na EJA?

6 – Atualmente, você trabalha em que turnos?

7 – Há quantos anos você leciona na EJA?

8 – Como você percebe a Educação de Jovens e Adultos na sua escola?

9 – Na sua formação inicial, houve disciplinas voltadas para a EJA? Se houve, qual o nome das disciplinas?

10 – Você participou de algum curso/formação continuada sobre a Educação de Jovens e Adultos? Se sim, quais os nomes dos cursos?

11 – Escolha um desses cursos que você citou e fale como aconteceu.

12 – Em algum desses cursos houve algum conteúdo sobre Paulo Freire e sua pedagogia? Fale sobre isso.

13 – Você já leu algum livro de Paulo Freire? Saberá dizer, em linhas gerais, as ideias desenvolvidas pelo autor?

14 – Defina, em linhas gerais, as seguintes categorias da pedagogia de Paulo Freire:

a) Diálogo

b) Práxis

c) Conscientização⁴⁸

d) Autonomia

⁴⁸ As categorias de análise Conscientização e Autonomia encontram-se neste questionário, mas não farão parte da pesquisa. Por conta do redirecionamento da pesquisa após a qualificação, houve a exclusão da análise dessas duas categorias.



APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS (MPEJA)



TANDJA ANDRÉA PARISSÉ

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA PESQUISA:
A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E A PRÁTICA DOS DOCENTES DA EJA NO
CENEB: UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Salvador, BA
2018
TANDJA ANDRÉA PARISSÉ



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS (MPEJA)



PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA PESQUISA:
A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E A PRÁTICA DOS DOCENTES DA EJA NO
CENEB: UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Projeto de Intervenção Pedagógica, como parte dos requisitos para a dissertação, no Mestrado em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade Estadual do Estado da Bahia – UNEB. Área de Concentração 2: Formação de Professores e Políticas Públicas.
Orientador: Prof. Dr. Antonio Pereira/UNEB

Salvador, BA
2018

INTRODUÇÃO

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (Paulo Freire 2000, p. 67).

Seguindo esse excerto de Paulo Freire, iniciamos o nosso Projeto de Intervenção Pedagógica, em que priorizamos a ação-reflexão-ação entre os sujeitos da pesquisa da EJA no CENEB – Feira de Santana, Ba.

A educação cumpre a função social de desenvolver sujeitos cidadãos, autônomos, críticos, criativos, libertários, envolvidos com a transformação social, com a superação das desigualdades e com a construção de um mundo mais solidário. Para tanto, existe uma necessidade de investimento na valorização e formação dos sujeitos da aprendizagem, em particular os docentes. Em relação à educação, Santos Guerra (2005, p. 28), nos chama a atenção: “[...] no es posible la transformación profunda sin que el profesorado reflexione de forma rigurosa y compartida sobre la naturaliza de su práctica profesional. Ahora bien, los profesionales tienen unas pressiones importantes que condicionan sus actividades”.

O processo ensino-aprendizagem é o cenário em que a função social da educação se desenvolve; daí a importância do seu acompanhamento e do suporte aos sujeitos na prática escolar. Nesse sentido, a escola constitui-se como o terreno do “possível” para implementar mudanças, mesmo sendo permeada por conflitos.

Dessa maneira, é a investigação, entendida aqui pelo Projeto de Intervenção Pedagógico intitulado: a pedagogia de Paulo Freire e a prática pedagógica dos docentes da EJA no Ceneb: uma pesquisa de intervenção pedagógica, que se instaura a partir do momento em que o investigador antecipa mentalmente a finalidade da ação: “Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas é uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional”. (SAVIANI, 1991, p. 74).

No cotidiano escolar, percebemos a importância deste princípio educativo: os saberes docentes. Paulo Freire contribuiu significativamente para uma formação em busca de saberes dos professores, apresentando-nos um dos saberes necessário à prática educativa: “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 22). Esse saber, na visão de Freire, é indispensável à prática

educativa dos professores e deve ser apreendido no processo de formação docente. Esse autor instiga-nos a repensar a postura do professor formador nessa dimensão, pois este, enquanto formador, deve dar testemunho desse saber:

Como professor, num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (FREIRE, 2002, p. 96).

Essa afirmação postula a possibilidade de formação alicerçada entre teoria e prática, a partir do reconhecimento do professor como sujeito do conhecimento. E é esse paradigma de formação que acreditamos ser significativo para os docentes da modalidade EJA. Nesse sentido, levantaremos algumas questões de investigação a serem respondidas durante e após a introdução do Projeto de Intervenção Pedagógico nos AC's⁴⁹ da EJA no CENEB. São elas: A intervenção pedagógica oportuniza a discussão e a elaboração de novas práticas pedagógicas na EJA, no contexto da Pedagogia de Paulo Freire? As categorias pedagógicas de Paulo Freire (diálogo e práxis) poderiam ressignificar e fomentar a prática docente na EJA?

A metodologia da problematização do ensino, dentro da perspectiva histórico-crítica, levanta argumentos a favor da conscientização no valor do trabalho humano, principalmente no que se refere à prática social. As questões sociais, econômicas, culturais e as diversas dimensões da análise de temas trabalhados em sala de aula levam o discente a perceber o seu papel, de seus familiares, de sua comunidade na construção de uma sociedade mais justa, focada no ser humano. Segundo Damiani (2012, p. 6),

Nesse método, parte-se da realidade objetiva tal como se a percebe e dela extraem conceitos abstratos por meio dos quais, posteriormente, volta-se a analisar essa realidade, chegando ao que Marx (1983) denominou de concreto pensado, ou seja, realidade teoricamente analisada. Segundo Duarte (2000), o pensamento marxiano considera a abstração como indispensável para se chegar a essência da realidade concreta.

Cabe ao professor, como mediador nesse contexto, instrumentalizar o discente com bases científicas. O trabalho humano e o conhecimento escolar passam a ser o núcleo fundamental das práxis pedagógicas do professor.

⁴⁹ A Atividade Complementar (AC) se constitui como um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do (a) professor/a, destinado ao planejamento e organização de suas atividades, a ser realizada de forma individual ou coletiva.

Ao longo da história, a Educação de Jovens e Adultos tem sido tratada de forma marginal, muito mais ligada aos movimentos populares do que como responsabilidade do poder público, o qual, quando resolve assumir seu papel, nem sempre considera as especificidades dos sujeitos e, na maioria das vezes, acaba por atropelar as iniciativas instituídas e cristalizadas. A EJA deve oportunizar ao educando um ensino que lhe sirva para conduzir o raciocínio crítico, o pensar sobre os problemas humanos e, por si só, levá-lo a pensar sobre sua própria condição social.

A formação do educando é, em si, uma educação para a vida, tendo em vista que há uma necessidade no atendimento aos princípios de participação democrática, além da formação de valores solidários de cooperação e justiça social, como contraproposta aos valores individualistas existentes nas sociedades capitalistas.

Esta investigação formação justifica-se não somente para os docentes enquanto profissionais, na medida em que vão incentivar a apropriação dos saberes rumo à autonomia e levar a uma prática crítico-reflexiva abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente; mas também para resgatar os ensinamentos da pedagogia de Paulo Freire para uma formação humana mais plena, o que irá reverberar em todos os aspectos da vida do docente, na busca por comportamentos mais solidários e criativos.

Esta investigação-formação terá um público de 24 professores de áreas diversas do conhecimento (exatas, humanas e linguagem) e 6 membros da equipe gestora (uma diretora, um vice-diretor pedagógico, um vice-diretor administrativo, um coordenador pedagógico, uma articuladora para o eixo de mídias e tecnologia, um articulador para o eixo mundo do trabalho).

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar a Intervenção Pedagógica no contexto da Pedagogia de Paulo Freire e das categorias (diálogo, práxis), buscando de que forma esta contribuirá para uma mudança nas práticas pedagógicas dos docentes do CENEB.

Objetivos Específicos

1. Analisar, através de uma formação no modelo de oficinas investigativas formativas, os conhecimentos dos docentes sobre a Pedagogia de Paulo Freire;
2. Identificar a aproximação conceitual dos docentes sobre as categorias pedagógicas de Paulo Freire (diálogo, práxis);

3. Avaliar o processo da intervenção- formação, buscando quais estímulos fomentaram e ressignificaram a prática docente dos professores da EJA.

METODOLOGIA

O projeto de intervenção pedagógica será aplicado para 24 professores e 6 membros da gestão durante as AC's da EJA no turno noturno durante uma hora e meia, seguindo esta ordenação das categorias de Paulo Freire, as quais são: diálogo e práxis.

A escolha e ordenação das oficinas pedagógicas orientam-se pelos escritos de Paulo Freire e pela lógica no trabalho pedagógico (planejamento, execução e resultados).

O *diálogo*, enquanto categoria de análise em Paulo Freire, é imprescindível para o (re) conhecimento da escola, dos alunos, das metodologias, dos planejamentos, dos problemas e desafios; ou seja, para o ambiente no qual o docente está inserido. É a primeira forma de participação do docente perante a instituição, seus colegas de ofício, funcionários e alunos; e sem diálogo não existe comunicação e interação. Além disso, uma discussão criativa em sala de aula permite um processo de elaboração-reelaboração mais complexo sobre um assunto e provoca novos questionamentos. Como nos diz Paulo Freire (2005, p. 91), o diálogo “é este encontro dos homens [e mulheres], mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Por conta dessa característica unívoca, ela foi escolhida para ser a primeira a ser trabalhada com os docentes, no sentido de dar ênfase à relação entre as ações dos professores e alunos na EJA, na perspectiva da transformação social e em uma relação horizontal.

O dialogismo, portanto, pressupõe uma “ativa posição responsiva” do interlocutor. Seja exigindo dele concordância, discordância, participação, execução, enfim, alguma atitude imediata ou mesmo retardada, o certo é que uma compreensão responsiva gera alguma resposta nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN, 2003b).

A *práxis* é a ação! E a ação tem de permear o trabalho pedagógico em EJA, o conhecimento tem de ter fluidez diante dos “olhos” dos alunos e, sobretudo, ter significado para a vida, o trabalho e para as relações interpessoais. “A práxis é transformação do mundo, é conquista de sujeitos que se encontram em colaboração para exercerem uma análise crítica sobre a realidade” (FREIRE, 1988a).

E, sobretudo, é um compromisso histórico, já que a interferência do homem no mundo, enquanto sujeitos de si e da sua própria história, pode possibilitar a transformação da realidade

opressora. A busca continua, através da ação/reflexão/ação sobre o mundo, e, no nosso caso, imbricados em uma Instituição escolar (CENEB), sobre a EJA e os saberes dos docentes, no trabalho⁵⁰ cotidiano.

Nesse caminhar e por fim, a autonomia docente não pode ficar somente relegada a um vocábulo interessante, mas é a maturação progressiva de cada ser humano que se transforma seguindo um ritmo (que lhe é próprio) e que, pedagogicamente, implica dar conta de ser o centro do processo que vai ocorrendo durante a vida. Por ser um processo longo e inconstante, ele jamais é extinto, e é alimentado por experiências de conscientização.

Mas a autonomia não pode ser pensada por uma perspectiva individualista; ela se (re) constrói enquanto ato coletivo contínuo. Por conta disso, a quinta oficina versará sobre situações-problemas envolvendo a prática pedagógica em EJA e utilizaremos os capítulos da Pedagogia da Autonomia para embasar as discussões. As situações levantadas pelos próprios professores no desenrolar das outras oficinas darão continuidade às discussões sobre práxis em Paulo Freire. Segundo Paulo Freire (1996, p. 67),

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

A reflexão que desenvolveremos sobre a construção dos conhecimentos no CENEB se dará através das oficinas investigativas formativas de discussão temáticas, considerando em particular a perspectiva dos (as) docentes e tendo como base epistemológica alguns eixos do paradigma freireano (diálogo e práxis). Interessa-nos demonstrar que esse dispositivo, apesar de pouco utilizado, favorece a articulação entre os níveis do ensino (em nosso caso, a EJA para os Eixos III, IV, V, VI e VII⁵¹) e tipos de saberes (o saber popular e o saber científico transmitido pela escola). Além disso, concorre para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e, nesse, para a formação e o trabalho docentes. Esse recurso ainda estabelece ou aprimora vínculos interpessoais na própria escola.

⁵⁰ Aqui entendido como o processo de produção das condições materiais necessárias à vida.

⁵¹ Tempo Formativo I – Eixos Temáticos I, II e III (etapa fundamental I) – Duração 3 anos.

Tempo Formativo II – Eixos Temáticos IV e V (etapa fundamental II) – Duração 2 anos.

Tempo Formativo III – Eixo Temático VI e VII (nível médio) – Duração 2 anos.

Eixo Temático VI – Linguagens e Ciências Humanas.

Eixo Temático VII – Matemática e Ciências da Natureza.

Por tudo isso, afirmamos que as oficinas pedagógicas servem de meio, tanto para a formação contínua do (a) educador (a) escolar, quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento, como um processo (cri) ativo de apropriação e transformação da realidade. Nesta investigação, a oficina investigativa formativa tem a sua importância porque permitirá identificar a reflexão e a troca de experiência entre os docentes, assim como um “pensar” coletivo na busca de resultados consistentes. Como afirma Martin (1990, p. 71), “procuramos, através desse espaço, criar uma atmosfera facilitadora, para que a elaboração, o discernimento e a construção pudessem ser uma constante no fazer coletivo”. As oficinas irão suscitar alternativas pedagógicas para problemas e impasses cotidianos, na medida em que confrontam experiências, (re) constroem saberes e práticas, aprofundam a reflexão no sentido de transformar a realidade educativa no CENEB.

Serão 5 oficinas pedagógicas investigativas formativas, versando sobre a Pedagogia de Paulo Freire, as categorias de análise de Paulo Freire (diálogo e práxis) e sobre o entendimento da EJA, com duração de 1:30 hora cada. Essas oficinas terão também um observador externo, que, de posse de uma Ficha de Observação⁵², deverá anotar todos os acontecimentos e imprevistos didáticos, assim como relatar todo o ambiente da oficina. Como nos diz Sarmiento (2004), observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização. Nesse sentido, seguimos com a sequência didática que servirá de investigação nesta formação.

PRIMEIRA OFICINA

Reunir os professores em uma sala ampla após o AC e demonstrar através de uma apresentação oral, o Projeto de Intervenção. Nas mesas dessa sala terão frases de Paulo Freire coladas a chocolates. Após esse momento, levantar com eles os conhecimentos que têm sobre Paulo Freire e sua obra. Passar dois vídeos: o primeiro será uma biografia sobre Paulo Freire (duração de 3’56’’. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s-UC5zMNAwc>); e o segundo, uma entrevista de Paulo Freire feita por Serginho Groisman no programa “Matéria Prima” da TV Cultura no ano de 1989, com duração de 20’. (Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org>).

⁵² A Ficha de Observação é um importante instrumento nesta investigação e localiza-se nos apêndices. Pelo fato de o investigador não conseguir captar todas as vicissitudes que engendram o “movimento” da oficina, faz-se necessário um observador externo, o qual poderá captar com maior foco a realidade observada, trazendo à tona informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas.

Quadro 1 – ORGANIZAÇÃO DA PRIMEIRA OFICINA

| NECESSIDADES FORMATIVAS | OBJETIVOS FORMATIVOS | NECESSIDADES INVESTIGATIVAS | OBJETIVOS INVESTIGATIVOS |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer o Educador Paulo Freire e suas categorias de análise (diálogo, práxis, conscientização e autonomia). Focando em diálogo e práxis. ➤ Compreender a atuação de Paulo Freire na educação brasileira. ➤ Conhecer seu <i>locus</i> de trabalho, o CENEB e a sua criação. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ampliar os conhecimentos sobre Paulo Freire. ➤ Possibilitar discussões sobre a influência das ideias freirianas na educação brasileira e na EJA. ➤ Discutir sobre a estruturação da escola. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estabelecer vínculo com os docentes. ➤ Levantar conhecimentos dos docentes sobre Paulo Freire e suas categorias de análise. ➤ Problematizar a escola. (Gênese, Formação docente, sujeitos da EJA, práticas e saberes). | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estabelecer vínculo com os docentes. ➤ Analisar a compreensão dos docentes sobre Paulo Freire e sobre suas categorias de análise. ➤ Investigar os conhecimentos dos docentes sobre a escola. |

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2016).

Avaliação: Após o vídeo e uma breve discussão sobre ele, pedir que eles escrevam o que pensam agora sobre Paulo Freire, se gostaram dos vídeos e como resumiriam Paulo Freire a partir da oficina. Guardar essas folhas.

Recursos: computador, datashow, caixa de som, papel sulfite, canetas, chocolates (BIS) e trechos de frases de Paulo Freire para 30 pessoas.

SEGUNDA OFICINA

Reunir os professores em uma sala ampla após o AC, e iniciar falando da importância de conhecerem o histórico da Educação de Jovens e Adultos. Passar um vídeo sobre o Histórico da EJA. (Duração de 7'15''. (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CX1xEMzF_Jw). Após o vídeo, trazer para os professores trechos dos documentos normativos e da legislação da EJA do Estado da Bahia e do Brasil. Pedir que leiam e escrevam em uma folha de papel sulfite o que se efetiva e o que não se efetiva na prática cotidiana da EJA, partindo dos documentos normativos da EJA. A partir disso, pedir que façam uma relação com as ideias de Paulo Freire.

Quadro 2 – ORGANIZAÇÃO DA SEGUNDA OFICINA

| NECESSIDADES FORMATIVAS | OBJETIVOS FORMATIVOS | NECESSIDADES INVESTIGATIVAS | OBJETIVOS INVESTIGATIVOS |
|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer o histórico da EJA. ➤ Compreender os documentos normativos da EJA no Estado da Bahia e no Brasil e a influência de Paulo Freire na EJA. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ampliar os conhecimentos sobre a EJA (gênese, formação docente, lutas, etc). A importância de Paulo Freire na EJA. ➤ Discutir sobre o documento do Estado da Bahia de 2009 na seção 1.4 e sua efetivação na prática docente no CENEB. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Problematizar a EJA na escola, trazendo à tona a sua gênese, os atores envolvidos na sua manutenção; contrastando-os com os documentos oficiais⁵³ sobre a EJA. Discutir a influência de Paulo Freire na EJA | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar a compreensão dos docentes sobre os Documentos Oficiais. ➤ Investigar os conhecimentos dos docentes sobre a EJA. ➤ Aprofundar a discussão da efetivação dos compromissos do Estado sobre a EJA, tomando como base os escritos de Paulo Freire. |

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2016).

Avaliação: Os professores deverão responder por escrito a estas perguntas: O Estado da Bahia cumpre com os compromissos estabelecidos na legislação sobre a EJA de 2009? De que maneira as ideias de Paulo Freire influenciaram nesses compromissos do Estado com a EJA?

Recursos: computador, datashow, caixa de som, papel sulfite, canetas e trechos dos documentos oficiais.

TERCEIRA OFICINA

⁵³ Os documentos oficiais aos quais estamos nos referindo são: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**. RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, lei de nº 9394, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Política de EJA da Rede Estadual-Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Básica: Nível Fundamental** - Proposta Educacional Atendimento a Adolescentes de 15 a 17 anos.

Nesta oficina, dividiremos os professores em grupos de 3 participantes e entregaremos várias imagens diferentes que demonstram professores dando aula. Dedicar 10' a fim de que todos possam olhar a imagem e pensar sobre ela. Cada grupo deverá socializar a imagem ou a frase que receber (o que vê, qual é a ideia central da imagem, o que a frase quer dizer, e se já a vivenciaram). Por fim, perguntar a todos o que esta atividade tem a ver com o tema: Diálogo. Trazer as ideias de Paulo Freire sobre o diálogo e discutir com os professores.

Quadro 3 – ORGANIZAÇÃO DA TERCEIRA OFICINA

| NECESSIDADES FORMATIVAS | OBJETIVOS FORMATIVOS | NECESSIDADES INVESTIGATIVAS | OBJETIVOS INVESTIGATIVOS |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a importância do diálogo enquanto instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional. ➤ Compreender a perspectiva de diálogo no viés freiriano. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir sobre o diálogo e de que forma ele pode transformar a prática docente, através da perspectiva freiriana. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Levantar os conhecimentos que os docentes têm sobre o diálogo. ➤ Conhecimentos sobre a categoria de análise “diálogo” em Paulo Freire. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar a compreensão dos docentes sobre a importância do diálogo. ➤ Investigar de que maneira os docentes analisam situações de diálogo ocorridos em sala de aula, na perspectiva freiriana. |

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2016).

Avaliação: Eles deverão escrever no verso da imagem ou da frase uma palavra que resuma a discussão e o que eles entendem por diálogo e como trabalham com o diálogo na perspectiva freiriana. E o que foi positivo e negativo nesta atividade.

Recursos: Imagens e frases em tamanho A4.

QUARTA OFICINA

Nesta oficina, os professores deverão criar os conceitos de teoria, prática pedagógica e práxis em cartolinas coloridas, mantendo o mesmo grupamento da oficina anterior (se for possível). Feito isso, vamos expor na parede essas cartolinas, abrir a discussão, e o pesquisador trará o conceito de teoria, prática e práxis de Paulo Freire em um texto de uma página da autoria de Laercia Maria Bertulino de Medeiros, o qual deverá ser lido por todos.

Quadro 4 – ORGANIZAÇÃO DA QUARTA OFICINA

| NECESSIDADES FORMATIVAS | OBJETIVOS FORMATIVOS | NECESSIDADES INVESTIGATIVAS | OBJETIVOS INVESTIGATIVOS |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender conceitos de teoria, prática e práxis na perspectiva freiriana. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir sobre esses conceitos (teoria, prática e práxis) em Paulo Freire. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Levantar os conhecimentos que os docentes têm sobre teoria, prática e práxis. ➤ Trazer à tona os conceitos na perspectiva de Paulo Freire. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar a compreensão dos docentes sobre os conceitos (teoria, prática e práxis) em Paulo Freire. |

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2016).

Avaliação: Após as discussões, verificar como os professores compreenderam esses conceitos na perspectiva freiriana. Que eles façam um texto sobre o que entenderam sobre teoria, práxis e Prática Pedagógica em Paulo Freire.

Recursos: 18 cartolinas coloridas com 30 pilotos azuis, e 30 cópias do texto sobre Teoria.

QUINTA OFICINA

Nesta oficina, os docentes encontrarão na sala, em varais⁵⁴, os tópicos levantados no livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, os quais são:

- Ensinar exige rigorosidade metódica,
- Ensinar exige pesquisa,
- Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos,
- Ensinar exige criticidade,
- Ensinar exige estética e ética,
- Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo,
- Ensinar exige risco, aceitação do novo a qualquer forma de discriminação,
- Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática,
- Ensinar exige o reconhecimento e a assunção de identidade cultural,

⁵⁴ Por conta da dificuldade de colocarmos varais na sala, decidimos enredar a escada que dá acesso a sala das oficinas ,com barbantes colados a papeis contendo as frases.

- Ensinar não é transferir conhecimentos,
- Ensinar exige consciência do inacabamento,
- Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado,
- Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando,
- Ensinar exige bom senso,
- Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos,
- Ensinar exige apreensão da realidade,
- Ensinar exige alegria e esperança,
- Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível,
- Ensinar exige curiosidade,
- Ensinar é uma especificidade humana,
- Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade,
- Ensinar exige comprometimento,
- Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo,
- Ensinar exige liberdade e autoridade,
- Ensinar exige tomada consciente de decisões,
- Ensinar exige saber escutar,
- Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica,
- Ensinar exige disponibilidade para o diálogo,
- Ensinar exige querer bem aos educandos.

No verso (encontrando-se lacrado) de cada tópico terá uma situação-problema a ser analisada por eles:

- Quando o professor faz uma avaliação e o aluno não conseguiu alcançar a nota mínima, mas este entendendo que o aluno tem condições de ir adiante ele aproxima a nota, isso é práxis pedagógica? (*Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade*).
- O professor percebe que o aluno não consegue compreender as ações didáticas na aula, ele redimensiona na perspectiva do aluno, isso é prática ou práxis? (*Ensinar exige rigorosidade metódica*).
- “O que a gente percebe agora nessas turmas de EJA com os adolescentes, com os jovens é que muitos vêm, mas não com essa vontade de aprender, não com esse desejo” (fala

de uma professora do CENEB) O que fazer por conta desta falta de desejo? (*Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível*).

- Eu fiquei pasma com a falta de....falta defalta de tudo...falta de consciência... falta de educação.. e o cinismo do menino. Eu não entendo o que ele está fazendo aqui? Eu estava fechando notas de caderno, de atividades, e ele me disse: eu não estou com meu caderno fulano não sei quem perdeu mas eu quero minha nota ... “põe” minha nota aí (bem forte, bem grave). E ele passou a aula toda sentado na minha frente e me perguntava : sim? Cadê vc não vai por minha nota? (Fala de uma professora do CENEB). Como mobilizar ações no intuito de diminuir a violência na escola? (*Ensinar exige liberdade e autoridade*).
- De que forma o professor ajuda o aluno a perceber os conhecimentos que já fazem parte da sua vida e sua importância no processo educativo? Isso é práxis ou prática? (*Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*).
- Dê um exemplo de uma experiência em que você teve que rapidamente em sala de aula modificar o seu planejamento, para que houvesse uma situação de aprendizagem satisfatória. Isso é práxis ou prática? (*Ensinar exige tomada consciente de decisões*).
- Como você, enquanto professor da EJA enxerga a avaliação? Qual tipo se aplica melhor na sua prática? A prática pedagógica cotidiana reverbera na avaliação? (*Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*).
- Quais são as ações pedagógicas exitosas que você pode elencar da sua prática ou dos projetos da escola que impactam diretamente no interesse do aluno nas aulas e na escola? (*Ensinar exige compreender que a educação é uma forma intervenção no mundo*).
- Enquanto instituição, estamos nos construindo cotidianamente. Quais práticas são feitas ou podem ser repensadas sobre o acolhimento do aluno nesta escola e na sala de aula? (*Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos*).
- Tem alguma coisa que gostaria de problematizar que você gostaria de destacar, que não foi discutido?

Cederemos 15 min para os docentes escolherem dois tópicos (dependendo da quantidade de pessoas no dia, poderá ser 1 tópico ou mais). Após a escolha, sentados em círculos, deverão falar sobre o seu tópico (por que o escolheram e o que podem falar sobre ele), tendo a pesquisadora liberdade para interferir na fala dos docentes, remetendo-se à obra de Paulo Freire. E junto com os tópicos virão perguntas de situações-problemas. Após a discussão

sobre os tópicos, a pesquisadora vai pedir que ele virem o papel (que vai estar lacrado), tirem o lacre e leiam a situação-problema em 15 minutos. Retomaremos novamente a discussão.

Quadro 5 – ORGANIZAÇÃO DA QUINTA OFICINA

| NECESSIDADES FORMATIVAS | OBJETIVOS FORMATIVOS | NECESSIDADES INVESTIGATIVAS | OBJETIVOS INVESTIGATIVOS |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecimento dos tópicos analisados no livro <i>Pedagogia da Autonomia</i>, de Paulo Freire. ➤ Discussão sobre a práxis e a prática pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Importância da compreensão dos tópicos para a finalização das discussões sobre as categorias de análise de Paulo Freire. ➤ Criar novos “caminhos” didáticos versando sobre os problemas da própria escola | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Levantamento dos conhecimentos prévios dos docentes sobre os tópicos escolhidos. ➤ Problematizar os tópicos do livro <i>Pedagogia da Autonomia</i> e os problemas da própria escola no seu “fazer” pedagógico | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Investigar de que maneira os docentes se colocaram para a escolha dos tópicos, e se compreenderam o que eles significam para a docência. ➤ Analisar a compreensão sobre os tópicos discutidos e o levantamento de situações-problemas |

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2016).

Avaliação: Os docentes deverão partindo dos tópicos escolhidos por ele, escrever o que entenderam sobre a discussão dos tópicos do livro *Pedagogia da Autonomia* e das situações-problemas.

APÊNDICE 3

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

Este dispositivo de pesquisa, grupo focal, vai se delineando à medida em que as oficinas investigativas-formativas vão se findando e vão buscando uma perspectiva de uma aprendizagem dialogada. É uma técnica importante e adaptável nesta investigação, que prima pelo contato direto da investigadora com o grupo de docentes. Para Caplan (1990), os grupos focais são “pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas”.

No caso desta pesquisa, o seu uso se objetiva como um identificador-avaliador de aprendizagens. A investigadora-facilitadora levantará questionamentos referentes às oficinas investigativas-formativas, no intuito de verificar se os docentes compreenderam a Pedagogia de Paulo Freire, suas categorias de análise (diálogo e práxis), e a EJA, além das suas percepções, sentimentos, ideias e atitudes referentes ao Projeto de Intervenção intitulado: A pedagogia de Paulo Freire e a prática pedagógica dos docentes da EJA no Ceneb: uma pesquisa de intervenção pedagógica.

Este grupo focal será o 6º e último encontro com os docentes do CENEb e terá duração de duas horas. O grupo será formado por 12 pessoas, a investigadora e o observador externo. Essa escolha, referente ao número de pessoas estipuladas, ocorre no intuito de que haja a participação e interação entre elas nas discussões levantadas pela investigadora. Caterall & Maclaran (1997) consideram a interação do grupo como algo produtivo, que amplia o espectro de respostas, ativando detalhes de experiências esquecidas e desinibindo os participantes.

A pesquisadora-facilitadora retomará todos os textos (feitos por eles) e trará as fotos de alguns encontros, para que eles se recordem do que foi discutido e das ideias que foram levantadas.

Questionamentos que dirigirão a discussão no grupo focal

1. Como vocês conceituariam a Pedagogia de Paulo Freire?
2. Que conhecimentos, habilidades e atitudes no seu entender foram mobilizados para o ensino na EJA, com as oficinas investigativas formativas?
3. Você acredita que as discussões sobre diálogo e práxis possam ressignificar a sua prática pedagógica? Como?

4. Dê um exemplo, no seu percurso na EJA nesta escola, onde você teve que redimensionar/ refletir sobre a sua prática pedagógica após as discussões que surgiram nas oficinas.
5. O que não ficou claro nestas oficinas investigativas-formativas em relação à Pedagogia de Paulo Freire e às categorias de análise (diálogo e práxis)?

Depois desse momento de levantamento de questões e da discussão com o grupo, a investigadora-facilitadora, de posse de todas essas falas através de uma gravação em vídeo, dos seus registros pessoais e dos registros do observador (registro de comunicações não verbais, linguagem, atitudes, etc.), fará uma análise de dados aprofundada no sentido de avaliar se a utilização dessa técnica pôde verificar os resultados das oficinas investigativas-formativas.

Partindo do uso metodológico da análise de conteúdo nesta investigação, tanto os temas levantados nas oficinas investigativas-formativas quanto a análise das interações entre os docentes serão de suma importância na interpretação dos dados: “Isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 2009, p. 51).

Para Bardin (1977, p.31), a Análise de Conteúdo é não só um instrumento, mas um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Partindo disso, os dados brutos do material (tanto das oficinas investigativas-formativas quanto do grupo focal) serão codificados para se alcançar o núcleo de compreensão que responda às hipóteses e objetivos iniciais da investigação.

Depois do processo de tratamento e interpretação, os dados serão submetidos a operações estatísticas, a fim de se tornarem significativos e válidos para a inferência e interpretação da investigadora. Como nos diz Franco (2005, p. 66),

Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora.

APÊNDICE 4



FICHA DE OBSERVAÇÃO



DATA: _____ HORÁRIO DE INÍCIO: _____ TÉRMINO: _____

OFICINA Nº _____

QUANTIDADE DE PROFESSORES PARTICIPANTES: _____

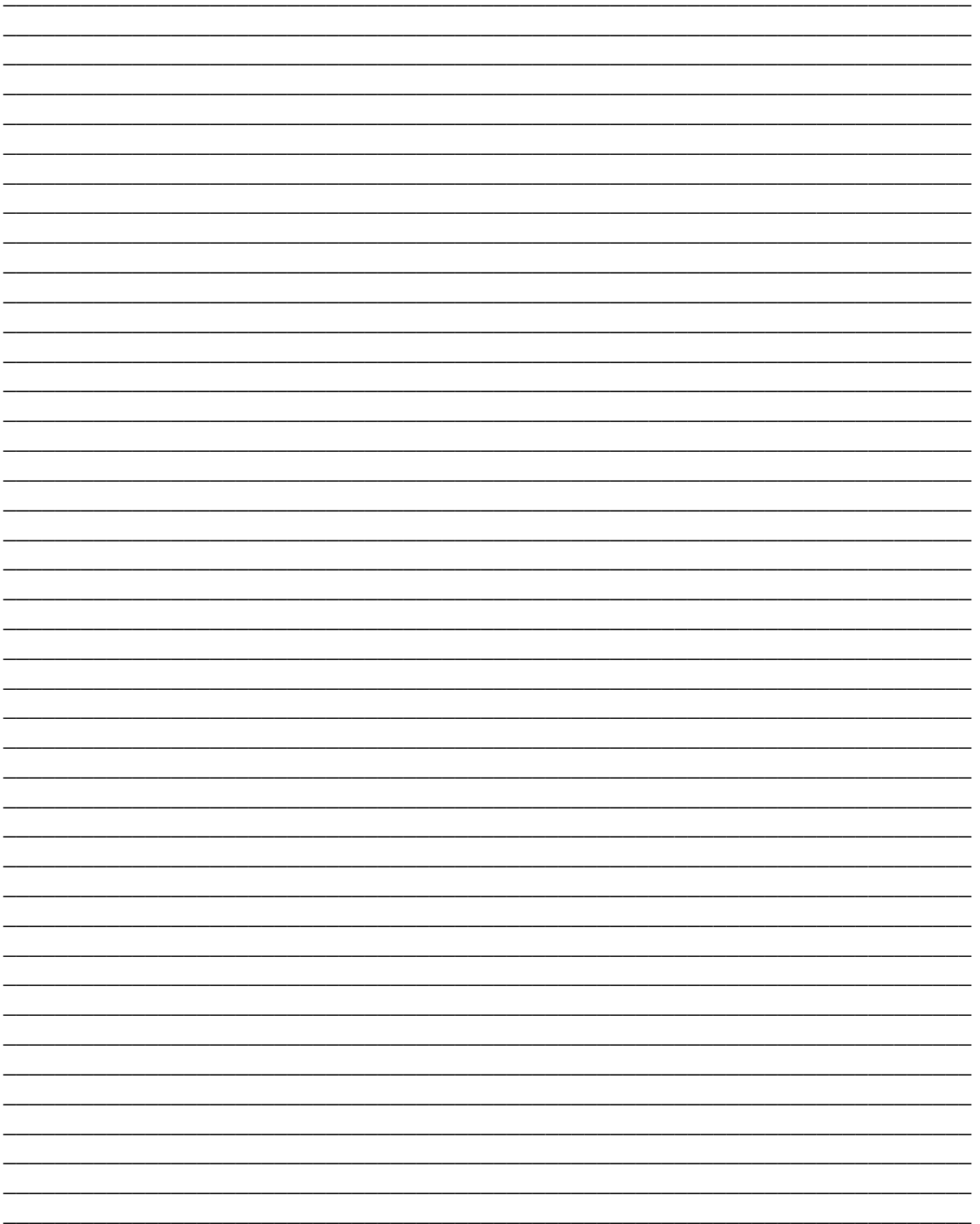
QUADRO 6 – ORGANIZAÇÃO DA FICHA DE OBSERVAÇÃO

| INDICADOR DE DESEMPENHO | INS | REG | BOM | EXC |
|---|-----|-----|-----|-----|
| CONHECIMENTO DO TEMA | | | | |
| ATENÇÃO DOS DOCENTES PARA OS VÍDEOS/ PALESTRAS | | | | |
| PARTICIPAÇÃO ATIVA NAS DISCUSSÕES | | | | |
| LEITURA DE TEXTOS | | | | |
| ENTUSIASMO DOS DOCENTES | | | | |
| UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS (Datashow, caixa de som, papel sulfite, cartolina, etc.) | | | | |

Fonte: Elaboração própria da autora (2016).

INS (insuficiente), REG (regular), BOM (bom), EXC (excelente)

Impressões do observador sobre este dia (imprevistos didáticos e acontecimentos diversos):



APÊNDICE 5



PLANO DAS OFICINAS INVESTIGATIVAS FORMATIVAS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

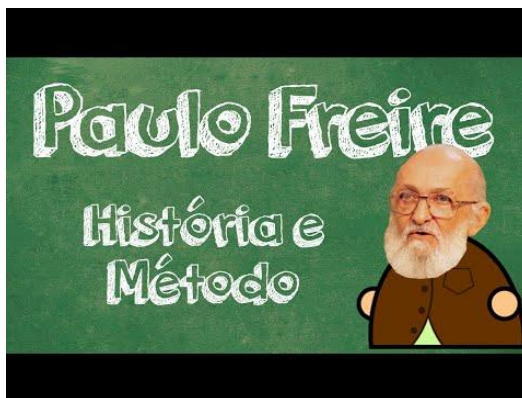
PARA A PRIMEIRA OFICINA:

Frases de Paulo Freire:

- A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. Paulo Freire.
- Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Paulo Freire.
- Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Paulo Freire.
- Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Paulo Freire.
- Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante! Paulo Freire.
- Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente. Paulo Freire.
- Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. Paulo Freire.
- A Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática. Paulo Freire.
- ...para mim, é impossível existir sem sonho. A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco. Paulo Freire.
- Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. Paulo Freire.
- Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Paulo Freire.

- Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Paulo Freire.
- Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade. Paulo Freire.
- Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes. Paulo Freire.
- Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. Paulo Freire.
- Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. Paulo Freire.
- Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano. Paulo Freire.
- Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.

Vídeos de Paulo Freire



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=s-UC5zMNAwc>



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Zx-3WVDLzyQ>

PARA A SEGUNDA OFICINA:



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=CX1xEMzF_Jw

PARA A TERCEIRA OFICINA:



Fonte: <http://releitura.files.wordpress.com/2008/01/dialogo.jpg>



Fonte: <https://pensador.uol.com.br/frase/NjI1OTI0/>



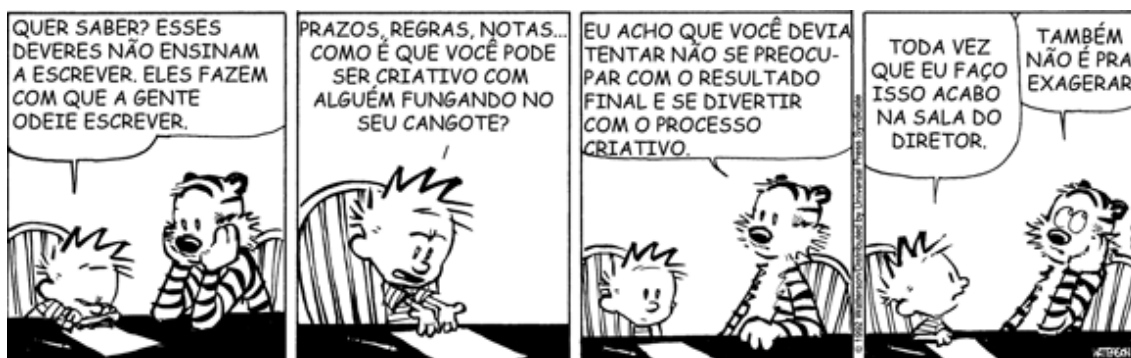
Fonte: <http://br.stockfresh.com/image/4529019/>



Fonte: <http://valfran9.webnode.com/blog/>



Fonte: <https://melgrosscartoons.wordpress.com/>



Fonte: <http://valfran9.webnode.com/blog/>

MÉTODO PAULO FREIRE

- ♦ Analisando o diálogo, Paulo Freire constata a necessidade de analisar a *palavra* como mais do que um meio para que o diálogo se efetue. Há duas dimensões constitutivas da palavra: **ação** e **reflexão**.

Fonte: <https://pensador.uol.com.br/frase/MTQwMTgyOA>



Fonte: <https://melgrosscartoons.wordpress.com/>



Fonte: <http://educadoresnoface.blogspot.com.br/2012/01/l-s-vigotiski.html>

PARA A QUARTA OFICINA: TEXTO PARA TRABALHAR COM OS DOCENTES

Conceito de Teoria, Prática e Práxis

No livro *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (1979) se refere à teoria como um “contemplar”, certamente sendo fiel à etimologia da palavra que vem do grego (θεωράω), e significa VER. Daí o sentido de teoria como observar, contemplar, ver. De fato, “contemplar” é uma expressão que, apesar de carregada de conteúdo místico (embora se declarasse marxista, Paulo Freire era católico e estava profundamente ligado a entidades de caráter religioso como o Conselho Mundial das Igrejas – CMI), tem profundo sentido pedagógico, ao fazer desse contemplar a cultura, o sujeito da educação, o fenômeno educativo e principalmente o homem e a sociedade um passo fundamental do que-fazer pedagógico. Isto é, na compreensão de Freire, teoria é um princípio de inserção do homem na realidade como ser que existe nela e, existindo, promove a sua própria concepção da vida social e política. Para confirmar esta opinião, vale a pena reler o texto:

De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade [...] (Freire, 1979, p. 93).

Com efeito, ao enfatizar o caráter contemplativo da teoria, Paulo Freire garante a inserção do homem na realidade. Ele deixa claro que teoria é sempre a reflexão que se faz do contexto concreto, isto é, deve-se partir sempre de experiências do homem com a realidade na qual está inserido, cumprindo também a função de analisar e refletir essa realidade, no sentido de apropriar-se de um caráter crítico sobre ela. Esse caráter de transformação tem uma razão de ser, pois provém antes de tudo, da sua vivência pessoal e íntima numa realidade contrastante e opressora, influenciando fortemente todas as suas ideias. Compreende-se, então, que teoria, para Freire, não será identificada se não houver um caráter transformador, pois só assim estará cumprindo sua função de reflexão sobre a realidade concreta.

Por outro lado, é também elucidativa a visão que Paulo Freire dá em relação à prática. A definição de prática, em Paulo Freire, está baseada inicialmente na dialética hegeliana da relação entre “consciência servil” e “consciência do senhor”, ampliada para a conceituação de práxis colocada por Marx, referindo-se à relação subjetividade-objetividade. Para tanto, Freire

diz que é necessário não só conhecer o mundo, é preciso transformá-lo, o que coincide com Marx. Isto é significativo, visto que conhecer, em Freire, não é um ato passivo do homem frente ao mundo, é antes de tudo conscientização, envolve intercomunicação, intersubjetividade, que pressupõe a educação dos homens entre si mediatizados pelo mundo, tanto da natureza como da cultura. Então, a prática não pode ater-se à leitura descontextualizada do mundo, ao contrário, vincula o homem nessa busca consciente de ser, estar e agir no mundo num processo que se faz único e dinâmico, melhor dizendo, é apropriar-se da prática dando sentido à teoria. Sobre essa conceituação assim se expressa Freire “[...] a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1983, p. 40). Portanto, a função da prática é a de agir sobre o mundo para transformá-lo.

Na afirmação acima está a base para entender teoria e prática na ação pedagógica, pois a relação teoria e prática se dão primeiro e antes de tudo na relação homem-mundo. Esta relação busca coerência entre pensamento e ação, que é práxis. Do contrário, a ação sem pensamento é ativismo, e o pensamento sem ação é verbalismo.

Com isso, a ênfase da relação teoria e prática sobrepuja a visão dicotômica quando admite que:

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (FREIRE, 1983, p. 149).

A fundamentação, teoria e prática numa relação de unidade, impõe-se como uma relação dialética, pois se a ação-reflexão-ação estiverem ausentes, perde-se o ápice do processo de conscientização onde o educador se descobrirá autêntico com todo o significado profundo que essa descoberta acarreta. Diante dessas afirmações, é esclarecedor e indispensável para o educador considerar que nesta perspectiva se conseguirá superar a tendência tão frequente de trabalhar teoria e prática dissociadas entre si. Para tanto, é necessário que o educador compreenda que teoria e prática não se separam, ou seja, o vínculo teoria e prática forma um todo onde o saber tem um caráter libertador.

Para tanto, o pensamento pedagógico de Paulo Freire aponta para a comunicação, como princípio que transforma o homem em sujeito de sua própria história através de uma relação dialética vivida na sua inserção na natureza e na cultura, diferenciando-o dos outros animais. Esse processo de integração interativa é significativo quando vinculado ao diálogo que contém

no seu cerne ação e reflexão, levando o homem a novos níveis de consciência e, conseqüentemente, a novas formas de ação.

Fonte: Paulo Freire: construtor de uma Educação Transformadora por Laércia Maria Bertulino de Medeiros. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos/paulofreire/paulofreire.shtml#com>>.

REFERÊNCIA DOS APÊNDICES

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Educação Básica: Nível Fundamental - Proposta Educacional Atendimento a Adolescentes de 15 a 17 anos**. Salvador. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria da Educação, 2013.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Política de EJA da Rede Estadual. Aprendizagem ao Longo da Vida**. Salvador. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria da Educação 2009.

BAHIA. **Portaria Nº. 13.664/08** publicada em Diário Oficial em 19/11/2008 “Orienta a Oferta da Educação Básica

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso: 10/05/2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, 2008**. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf Acesso: 29/11/2016.

BRASIL, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000.

BRASIL/MEC. **LEI de nº 9394, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso: 1/09/2016.

CANDAU, V. M. F. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V.M.F. (org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAPLAN, S. **Using focus group methodology for ergonomic design**. *Ergonomics*. Vol. 33, n. 5, p. 527-33, 1990.

CATERALL, M., MACLARAN, P. **Focus group data and qualitative analysis programs: coding the moving picture as well as the snapshots**. *Sociological Research Online*, v. 2, n. 1, mar. 1997. Disponível em <<http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/1/6.html>>.

DAMIANI, A. M. N. **Psicopedagogia Institucional**, p. 1- 39, 2012. Disponível em: <www.ananguera.edu.br/cead>. Acesso em: 15 dez. 2016.

FRANCO, M. A. S. A articulação entre pesquisa e formação: pressupostos metodológicos de um grupo de formação e pesquisa. In: **Educação e Trabalho**: representações sociais, competências e trajetórias profissionais, 2005, Aveiro. Congresso Internacional: Educação e Trabalho. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. v. CDRom. p. 01-18.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PIMENTA, S.; FRANCO, M. A. **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas e formativas da pesquisa**. Universidade Católica de Santos ação. Volumes 1 e 2. Editora Loyola. 2008.

SACRISTÁN, J. G. **El curriculum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ed. Morata, 1995.

SANTOSGUERRA, M. **Organización para el desarrollo profesional**. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev31ART2.pdf> , acessado em 10 de janeiro de 2017.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto. Asa, 2004.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

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

https://pensador.uol.com.br/paulo_freire_frases_educacao/, acessado em 04 de janeiro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=s-UC5zMNAwc>, acessado em 07 de janeiro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=Zx-3WVDLzyQ>, acessado em 07 de janeiro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=CX1xEMzFJw>, acessado em 12 de janeiro de 2017.

<http://releitura.files.wordpress.com>, acessado em 18 de janeiro de 2017.

<https://pensador.uol.com.br/frase/NjI1OTI0/2008/01/dialogo.jpg>, acessado em 20 de janeiro de 2017.

<http://br.stockfresh.com/image/4529019>, acessado em 21 de janeiro de 2017.

<http://valfran9.webnode.com/blog/children-and-teacher-on-classroom>, acessado em 24 de janeiro de 2017.

<https://melgrosscartoons.wordpress.com/>, acessado em 12 de dezembro de 2016.

<http://valfran9.webnode.com/blog/>, acessado em 01 de dezembro de 2016.

<https://pensador.uol.com.br/frase/MTQwMTgyOA>, acessado em 28 de dezembro de 2016.

<http://educadoresnoface.blogspot.com.br/2012/01/l-s-vigotiski.html>, acessado em 30 de dezembro de 2016.

<http://br.monografias.com/trabalhos/paulofreire/paulofreire.shtml#com>, acessado em 28 de janeiro de 2017.

<http://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/estrela-dourada>, acessada em 28 de janeiro de 2017.

https://www.youtube.com/watch?v=5XqfNmML_V4, acessada em 02 de fevereiro de 2017.