



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O ANDARILHAR DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EMEJA) PAULO FREIRE COMO ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

**Autora**  
**Fernanda Farias Oliveira**

**Orientadora**  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Alves Martins Chaigar**

**FERNANDA FARIAS OLIVEIRA**

**O ANDARILHAR DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS (EMEJA) PAULO FREIRE COMO ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO  
DA IDENTIDADE DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Alves Martins Chaigar

**RIO GRANDE  
2023**

## Ficha Catalográfica

O48a Oliveira, Fernanda Farias.

O andarilhar da Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos (EMEJA) Paulo Freire como estratégia de construção da identidade docente / Fernanda Farias Oliveira. – 2023.  
112 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2023.

Orientadora: Dra. Vânia Alves Martins Chaigar.

1. EMEJA Paulo Freire 2. Identidade docente 3. Educação de Jovens e Adultos 4. *Andarilhagem* I. Chaigar, Vânia Alves Martins II. Título.

CDU 374.7

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PPG EM EDUCAÇÃO  
Avenida Itália, s/n, Carreiros, km 08, Rio Grande-RS, CEP 96203-900

**ATA DE DEFESA DE MESTRADO – Nº 06/2023**

Aos vinte e seis dias do mês de abril de 2023, às 9 horas, de forma remota, reuniu-se a Banca Examinadora de Defesa de Mestrado da estudante **Fernanda Farias Oliveira**, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. Vânia Alves Martins Chaigar (orientadora), Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera (UFRGS), Prof. Dr. Alexandre Macedo Pereira (UFPB) e Profa. Dra. Amanda Motta Castro (FURG), para exame da dissertação intitulada: **“O andarilhar da Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos (EMEJA) Paulo Freire como estratégia de construção da identidade docente”**. Dando início à reunião a orientadora agradeceu a presença de todos, fez a apresentação da banca examinadora e esclareceu aos presentes que a mestranda teria um tempo aproximado de 30 minutos para explanação do tema e igualmente cada membro para arguição. A seguir, passou a palavra para a mestranda que apresentou o tema e respondeu às perguntas formuladas pela banca. Após discussão, reuniu-se a comissão para arguição conjunta e considerou a dissertação **APROVADA**. Cabe destacar que a titulação será efetivada após a entrega da versão final, no prazo máximo de 90 dias, a contar da data da defesa e estiver cumprido com os requisitos exigidos pelo curso. Nada mais havendo a tratar lavrou-se a presente ata.

Documento assinado digitalmente  
 VANIA ALVES MARTINS CHAIGAR  
Data: 26/04/2023 11:59:04-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**Profa. Dra. Vânia Alves Martins Chaigar (orientadora)**

**Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera (UFRGS)**

**Prof. Dr. Alexandre Macedo Pereira (UFPB)**

**Profa. Dra. Amanda Motta Castro (FURG)**

Documento assinado digitalmente  
 ALINE LEMOS DA CUNHA DELLA LIBERA  
Data: 26/04/2023 13:30:47-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Documento assinado digitalmente  
 AMANDA MOTTA ANGELO CASTRO  
Data: 26/04/2023 16:40:30-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Documento assinado digitalmente  
 ALEXANDRE MACEDO PEREIRA  
Data: 26/04/2023 12:18:32-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

*Às mulheres da minha vida:  
Ely e Cecília*

## AGRADECIMENTOS

Concluir uma importante etapa da minha vida profissional, o tão sonhado Mestrado, foi sem dúvida um dos maiores desafios profissionais que já enfrentei; conciliar a Fernanda mãe, esposa, dona de casa e professora de duas redes de ensino, sem sequer ter redução de carga horária, foi, como diziam muitos a minha volta: uma loucura. Talvez tenha sido isso mesmo, talvez eu tenha abstraído um pouco de lucidez desses últimos anos, para poder seguir e suportar aos desmandos decorrentes que vivemos e sobretudo por resistir a tudo isso, pois sim, esta dissertação para mim tem esse caráter: resistência.

E antes de colocar um ponto final nesta pesquisa não poderia deixar de citar algumas pessoas que foram fundamentais para que essa escrita saísse do campo das ideias e chegasse até aqui, pois foi andarilhando, estudando, pesquisando e conversando com todos e todas que este estudo ganhou vida e pode se transformar neste trabalho que me orgulho muito de ter tecido.

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, ao Universo, a essa força que nos faz querer seguir aprendendo, amadurecendo e buscando tecer histórias e acreditar que um novo dia vai ser melhor para todos e todas. Agradeço muito ao meu marido Mário Oliveira, fiel amigo e incentivador, que me apoia desde o Magistério, lá no Ensino Médio, sempre acreditando em mim e entendendo o quanto era importante construir essa caminhada. Mil obrigadas, meu amor!

À minha menina Cecília Oliveira, hoje adolescente, que nasceu em meio aos livros, que cresceu dentro de escolas, que entende o nosso papel enquanto mulheres no mundo, que sabe o quanto estudar ainda é um privilégio e que as oportunidades da vida precisam ser agarradas e destrinchadas e que precisamos ocupar espaços de fala. Meu eterno agradecimento, minha filha, por seres esse ponto de amor incondicional, de luz e de equilíbrio, que não me deixa desistir.

Ao meu irmão caçula, Marcel Oliveira, meu amigo e companheiro de vida, que vivia me cobrando o Mestrado. Eis que, hoje, te entrego esta dissertação para leres com esses olhinhos que enxergam tantas coisas boas neste mundo. Obrigada por tudo!

Um agradecimento especial aos familiares, que muitas vezes com uma simples palavra de incentivo me ajudavam a ter forças para continuar. Obrigada a todos e todas!

Gratidão eterna aos meus pais Claudir e Ely Oliveira, que não estão mais aqui para me abraçar e dizer o quão orgulhosos estão, mas que estiveram comigo em cada palavra escrita. Meu pai, que ainda pôde me ver sendo aluna especial do Programa e que mesmo sem entender o que seria um Mestrado, enchia a boca para contar para todos e todas que eu havia voltado para a FURG. À minha mãe, a mais leoa de todas, que me deixou ainda na adolescência e plantou a semente da boniteza desse sonho, que mesmo sem entender muito, já vislumbrava na educação um mundo mais justo e permeava nossa casa de esperança por dias melhores. Ainda nos encontraremos para esse abraço! Amo vocês!

Agradeço à Carmen Silva, minha parceira, que sempre acreditou mais em mim do que eu mesma, que me inspirou a desbravar espaços que eu nem pensava em ocupar, que me ensinou que a luta é constante na Educação de Jovens e Adultos e sobretudo que ganhar um carinho e um elogio além de fazer bem para a alma, nos dá ânimo e coragem para continuar. Obrigada, minha mãezinha de coração.

Às Professoras Arleti Ceroni, diretora da EMEF Ana Neri, Daniela Cezar Pinheiro, diretora da EEEF Guarda Marinha Greenhalgh, e Claudete Ávila, diretora da EMEF Manoel Martins Mano, que me apoiaram e me incentivaram em meio a toda demanda de trabalho. Muito obrigada a essas gestoras que fazem a educação pública na cidade do Rio Grande acontecer todos os dias, conduzindo com excelência suas escolas. Sou muito feliz por fazer parte dessas comunidades.

Ao meu amigo de longa data, Sícerio Miranda, que esteve ocupando vários espaços, especialmente ligados à EJA, que me faz ter um baita orgulho de ser sua amiga, que faz tudo parecer mais fácil do que é, que com a sua praticidade e jeito simples de ser, me aguça a querer estudar e, acima de tudo, ter um olhar mais investigativo para a EJA na nossa cidade. Valeu por tudo!

Ao Felipe Alonso dos Santos, que acreditou no meu trabalho com a EJA, que me possibilitou uma das maiores e mais gratificantes atividades que desenvolvi nessa modalidade e alavancou o desejo desta investigação, me fazendo acreditar nas potencialidades da EMEJA Paulo Freire.

Ao meu amigo Fabio Dziekaniak, que desde a graduação me motiva a experimentar o novo, me apresentando a EJA e me fazendo simplesmente me apaixonar. Entendendo que nessa modalidade há muito saber e conhecimento sendo produzido e que é nosso papel, enquanto educador e educadora de EJA, promover a emancipação dos\das discentes. Na EJA há muita vida pulsando!

À gestora da EMEJA Paulo Freire, Prof.<sup>a</sup> Flávia Gonzales, por ter vivido o sonho da escola andarilha, por nos fazer acreditar nessa lindeza de escola e, ainda, por toda a parceria para que esta pesquisa se concretizasse. Obrigada, Flávia, por tudo que fizeste pela EMEJA Paulo Freire.

Gratidão às professoras Aline Lemos da Cunha Della Libera e Amanda Motta Terra que trouxeram contribuições necessárias e extremamente relevantes durante a qualificação. Foram trocas que me instigaram e me fizeram enxergar o quão prazeroso era produzir esta pesquisa.

Obrigada, também, a todas as professoras que contribuíram para esta pesquisa, que fizeram a EMEJA Paulo Freire ser um espaço de concretização de uma prática diária de ação pedagógica pensada e refletida para cada um e cada uma que esteve ali. Obrigada por tanto!

Agradeço a cada colega das escolas que andarilho diariamente por cada palavra de incentivo e de carinho. Vocês não imaginam o quanto isso foi importante na construção deste trabalho.

Um agradecimento mais do que especial à minha orientadora, Vânia Chaigar, que virou amiga, que viveu comigo muitas coisas boas, mas também muitas angústias desses tempos difíceis que passamos e que deixou o frio da vulnerabilidade e das incertezas, ainda sentidos. Porém, quando levantamos a cabeça, enxergamos que a esperança vencerá o medo, mas para isso precisamos resistir e esperar sempre! Nossa parceria se recusou ao fato de aceitar caladas ao desmonte da EMEJA Paulo Freire, com ameaçadas de desqualificação, extinção e apagamento das suas memórias. E é por isso e na contramão disso que a nossa pesquisa se desdobra. Obrigada por tudo! Não poderia ter outra parceira para viver tudo isso comigo! Gratidão!

Aos\às colegas do Grupo de Pesquisa e Extensão Redes de Cultura, Estética e Formação na\da *Cidade (Recidade)* do Instituto de Educação (IE) da FURG, pelas aprendizagens, trocas e interlocuções, um coletivo potente que contribuiu e muito para

a construção desta pesquisa e especialmente para a minha vida como um todo. Gratidão por todos vocês terem caminhado comigo ao longo de mais de dois anos.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa, aos professores e às professoras que ajudaram a qualificar este trabalho.

Por fim, obrigada a todas(os) por tornar possível a produção desta dissertação.

## RESUMO

Esta dissertação é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, na linha de Formação de Professores e Práticas Educativas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (MORAES; GALIAZZI, 2007), que teve por objetivo investigar como ocorreu a construção das identidades docentes de educadoras da Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire, localizada no município do Rio Grande – RS, diante da característica de *andarilagem* da escola. A proposta metodológica utilizada para produção dos dados foi alicerçada no grupo focal (KITZINGER, 1994), e contou com cinco participantes, professoras da EMEJA Paulo Freire, e dois encontros presenciais. O primeiro teve como tema “*As primeiras andarilhagens na EJA*” e o segundo “*Andarilhar na EMEJA e seus processos formativos*”. Para análise dos dados, foi utilizada a metodologia da Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2007), que além de permitir a compreensão do fenômeno investigado, oportunizou a interação entre pesquisadora e sujeitos envolvidos. Como fundamento teórico, foram utilizados estudos que abordam a Educação de Jovens e Adultos – EJA e formação da identidade docente, como Gentil (2005), Gadotti (1995), Arroyo (2005), Freire (1986; 1987; 2005), Conelly e Clandinin (1999), Wood e Jeffrey (2002), Roberts e Holmes (2003), Tardif e Lessard (2013) e Lüdke e Boing (2004). Durante a construção deste estudo, foi percebido que, embora a EJA tenha uma legislação específica garantindo obrigatoriedade, gratuidade e respeito à especificidade e à institucionalização da EJA, no âmbito das políticas públicas educacionais há muito para avançar, pois ainda nos deparamos com políticas públicas as quais não vislumbram as potencialidades da EJA, tampouco investem como deveriam na modalidade. Casos, inclusive, de fechamentos de turmas e até de escolas, como foi o da EMEJA Paulo Freire, em fevereiro de 2021, tornam este estudo ainda mais relevante, por conta dos registros das vivências e das experiências no contexto de uma escola andarilha que, infelizmente, foi extinta. A pesquisa destacou o fato de que a construção das identidades docentes das educadoras da EMEJA Paulo Freire ocorreu a partir dos processos formativos internos ofertados pela escola e, sobretudo, pelas interlocuções com os diferentes sujeitos, educandos e educandas dessa escola singular. O estudo possibilitou o entendimento de que a EMEJA Paulo Freire conseguiu oferecer uma educação emancipadora e autônoma e que essa proposta possibilitou às educadoras que *andarilharam* ao longo desses poucos, mas intensos anos, noções alargadas de pertencimento, tornando real algo até então inédito.

**Palavras-chave:** EMEJA Paulo Freire; Identidade docente; Educação de Jovens e Adultos; *Andarilagem*.

## RESUMEN

Esta disertación está vinculada al Programa de Posgrado en Educación - PPGEduc de la Universidad Federal de Rio Grande - FURG, en la línea de Formación Docente y Prácticas Educativas. Se trata de una investigación cualitativa (MORAES; GALIAZZI, 2007), que tuvo como objetivo investigar cómo ocurrió la construcción de las identidades docentes de los educadores de la Escuela Municipal de Educación de Jóvenes y Adultos Paulo Freire, ubicada en el municipio de Rio Grande – RS, considerando las características andantes de la escuela. La propuesta metodológica utilizada para la producción de los datos se basó en el grupo focal (KITZINGER, 1994) donde participaron cinco profesores de la EMEJA Paulo Freire en dos encuentros presenciales. El primero tuvo como tema “Los primeros andares en EJA” y el segundo “El caminar en EMEJA y sus procesos formativos.” Para el análisis de los datos, se utilizó la metodología de Análisis Textual Discursivo - DTA (MORAES; GALIAZZI, 2007), que además de permitir la comprensión del fenómeno investigado, oportunizó la interacción entre el investigador y los sujetos participantes. Como fundamento teórico se utilizaron estudios que abordan la Educación de Jóvenes y Adultos - EJA y la formación de la identidad docente, como Gentil (2005), Gadotti (1995), Arroyo (2005), Freire (1986; 1987; 2005), Conelly y Clandinin (1999), Wood y Jeffrey (2002), Roberts y Holmes (2003), Tardif y Lessard (2013) y Lüdke y Boing (2004). Durante la construcción de este estudio se percibió que mismo que la EJA tenga una legislación específica que garantiza la obligatoriedad, la gratuidad y el respeto a la especificidad e institucionalización de la EJA, en el ámbito de las políticas públicas educativas queda mucho por avanzar, pues aún las políticas públicas actuales no perciben el potencial de EJA, ni le dan investimentos como deberían en la modalidad. Casos, incluso, de cierre de clases y escuelas, como el de la EMEJA Paulo Freire, en febrero de 2021, hacen aún más relevante este estudio, por los registros de vivencias en el contexto de una escuela andante, lamentablemente extinta. La investigación destacó el hecho de que la construcción de las identidades docentes de los educadores de la EMEJA Paulo Freire ocurrió a partir de los procesos de formación internos ofrecidos por la escuela y, en particular, a través de los diálogos con los diferentes sujetos, alumnos y alumnas de esta singular escuela. El estudio permitió comprender que la EMEJA Paulo Freire fue capaz de ofrecer una educación emancipadora y autónoma además, proporcionó a las educadoras que estuvieron andantes en los pocos, pero intensos años, naciones de pertenencia, haciendo real algo, hasta entonces, inédito.

Palabras-Clave: EMEJA Paulo Freire; Identidad Docente; Educación Jóvenes y Adultos. Andantes.

## LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

- CEAA** – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CRE** – Coordenadoria Regional de Educação
- CPRS** – Capitania dos Portos do Rio Grande do Sul
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EMEJA** – Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos
- FNEP** – Fundo Nacional de Ensino Primário
- FURG** – Universidade Federal do Rio Grande
- ILA** - Instituto de Letras e Artes
- IMEF** - Instituto de Matemática, Estatística e Física
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** – Ministério da Educação
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- NEJA** – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
- NEEJA** – Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos
- PAIETS** – Programa de Auxílio ao Ingresso no Ensino Técnico Superior
- PBA** – Programa Brasil Alfabetizado
- PEP** – Projeto Educação para Pescadores
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico
- PROEJA** – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
- PT** – Preparaco para o Trabalho
- SECAD** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SEDUC** – Secretaria de Educação
- SMED** – Secretaria de Município da Educação
- SMP** – Secretaria Municipal da Pesca
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Z1** – Zona 1

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICO

Tabela 1.	Produções acadêmicas sobre a construção da identidade docente de educadores da Educação de Jovens e Adultos.....	37
Tabela 2.	Relação de interessados em participar do projeto.....	46
Tabela 3.	Panorama dos concluintes do Projeto Educação para Pescadores na Comunidade da Capilha no Ensino Fundamental e Médio até 2013.....	49
Tabela 4.	Panorama dos concluintes do Projeto Educação para Pescadores na Comunidade da Capilha nos Anos Iniciais e Ensino Fundamental até 2015.....	49
Tabela 5.	Perfil da pesquisadas.....	60
Tabela 6.	Processo de unitarização.....	64
Tabela 7.	Categorização Etapa 1.....	66
Gráfico 1.	Tempo de experiência no magistério.....	60

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Resumo da História da EJA no Brasil.....	33
Figura 2.	Distância entre as ilhas Torotama e Marinheiros.....	48
Figura 3.	Sede administrativa e polos da EMEJA Paulo Freire, Rio Grande/RS.....	55
Figura 4.	Mapa da EEEF Guarda Marinha Greenhalgh.....	61

## SUMÁRIO

O ANDARILHAR ATÉ A EMEJA PAULO FREIRE E A PESQUISA .....	17
1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	29
1.1. Identidades docentes .....	36
1.2. Educação popular .....	42
1.3. O projeto Educação para Pescadores .....	45
1.4. Como o andarilhar acontecia .....	50
1.5. Formação docente na EMEJA Paulo Freire .....	53
2. METODOLOGIA .....	57
2.1. Questão de pesquisa .....	58
2.2. Objetivos de pesquisa .....	59
2.3. Sujeitos da Pesquisa .....	59
2.4. Perfil da Pesquisadas .....	59
2.5. Metodologia da Produção dos Dados .....	62
2.6. Metodologia de Análise .....	63
3. AS <i>ANDARILHAGENS</i> FORMATIVAS NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PAULO FREIRE .....	68
3.1 O chegar na EMEJA e as suas diferentes burocracias .....	68
3.2. EJA e o Perfil do(a) Educador(a) .....	71
3.3 EJA e a Formação da EMEJA .....	74
3.4. EMEJA como espaço de acolhimento dos excluídos .....	77
3.5. Identidade e Pertencimento a EMEJA Andarilha .....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	89
ANEXOS .....	94
Anexo 1: Termos de Consentimento .....	94
Anexo 2: Transcrição das reuniões do grupo focal “Andarilhar” .....	95

*Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida.*

*“Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados”. Paulo Freire (1994)*

## O ANDARILHAR ATÉ A EMEJA PAULO FREIRE E A PESQUISA

*Andrelise da Silva, Bruna Faria, Cleiton Varela, Diogo Garcia, Edna da Silva, Jeferson Silveira, Kerolen Teixeira, Lee Jackson, Raquel Dias e Yasmin Ramires e Paulo Roberto da Silva Ferreira. Esse grupo faz parte da turma de formandos da Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos (EMEJA) Paulo Freire, conhecida como “escola andarilha” de Rio Grande, na localidade da Querência, no Balneário do Cassino. A formatura desse grupo ocorreu na noite de terça-feira (17), na sede da escola instalada na Associação dos Moradores na Querência. A atividade foi prestigiada pelo prefeito Alexandre Lindenmeyer e pela secretária de município da Educação, Vanessa Pintanel<sup>1</sup>.*

Organizar as ideias e tentar dar um *ar* cronológico para os caminhos que percorri para chegar até este momento da pesquisa me fez andarilhar por espaços por vezes adormecidos na minha memória. E esse despertar me situa, também, como sujeito desta pesquisa. Não é fácil contar a nossa própria história, ter que escolher que fato foi mais marcante e qual tem mais relevância para iniciar a narrativa. Ao mesmo tempo, esse movimento me proporcionou relembrar de muitas pessoas, dos inúmeros desafios e de aprendizagens que transcorrem por toda a minha caminhada profissional e, sem dúvida, também pessoal, o que confirma nossa constituição como seres históricos, que se reconstituem no convívio e na troca com o outro.

Nasci em Rio Grande, no Estado do Rio Grande do Sul, numa família de trabalhadores com quatro filhos, sendo eu a única menina. Cresci numa casa com condições simples, onde meus pais trabalhavam muito para conseguir nos dar uma vida digna. Minha mãe, uma mulher amorosa e sonhadora, que via na educação uma grande oportunidade de termos condições de vida mais justas e, por isso, o incentivo para estudar nunca nos faltou.

Fui, então, estudante de escola pública, sem nenhum acesso a atividades extraclasse, embora sonhasse em fazer inglês, balé ou algo que pudesse preencher meu tempo e encher minha boca para contar para as amigas. Afinal, era uma ostentação nos anos 1980 ter um estojo de canetinha, comer farinha láctea e

---

<sup>1</sup> Matéria publicada no site da Prefeitura Municipal de Rio Grande no dia 18 de dezembro de 2019. Fonte: <https://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/prefeito-alexandre-prestigia-formatura-da-turma-do-emeja-paulo-freire-na-querencia/>.

fazer “algo pago” no contraturno da escola. Aos nove anos mudei de escola, saí de uma escola estadual pequena, perto da minha casa, para uma das maiores escolas da cidade, a então Escola Estadual de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida (ainda não ofertava Ensino Médio), uma escola pública muito conceituada, em que meus irmãos mais velhos já estudavam. Havia “um ritual” na minha casa, anos iniciais na Escola Estadual de Ensino Fundamental Agnella do Nascimento e depois seguia-se para o “triunfo” na, ainda, Escola Estadual de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida.

Meu primeiro dia nessa escola foi inesquecível e um tanto apavorante, literalmente me perdi, estava um pouco atrapalhada nas escadas na hora da entrada e achei melhor voltar para o pátio, mesmo com a professora me chamando. Segui em direção à saída para ver se minha mãe ainda estava e, para minha alegria, ela ainda estava lá; parece que prevendo minha angústia, me acalmou e subiu comigo! Que lembrança de amorosidade gostosa!

Minha adaptação foi tranquila, estudando bastante e fugindo das recuperações, porque lá em casa reprovar era um verbo proibido. Concluí o então primeiro grau com quatorze anos. Nessa época, tinha interesse em fazer Direito, dizia que queria ser advogada. O magistério não era uma opção e pretendia fazer o que chamávamos na época de PT (Preparação para o Trabalho), para então me preparar melhor para o vestibular.

O problema é que tínhamos apenas uma escola pública com essa proposta na cidade (e minha mãe achava que a escola não era “organizada”), as demais eram particulares. Na época, chegamos a fazer algumas simulações de mensalidades com bolsas, mesmo assim não cabiam no nosso orçamento. Fui, então, matriculada no Curso de Magistério, nível médio, no Instituto de Educação Juvenal Miller, num momento conturbado da educação pública estadual. Vivíamos o calendário rotativo e uma série de incertezas.

Começar um curso com a complexidade de um currículo com dezessete disciplinas e algumas um tanto abstratas, como Psicologia, Filosofia, Sociologia, e com a maturidade de uma adolescente de quatorze anos me faz entender, hoje, que não aproveitei e não entendi direito essa época. Fiz no “modo automático”, fui passando disciplina por disciplina, sem compreender de fato o objetivo delas.

No segundo ano, minha mãe descobre um câncer. Embora ela e o meu pai tentassem esconder da gente, e especialmente do meu irmão caçula de sete anos, a gravidade da situação, vivíamos a angústia das internações e o abalo físico extremamente visível no corpo da minha mãe.

Infelizmente, no meio do terceiro ano do Curso de Magistério, minha mãe faleceu, meus dois irmãos mais velhos já eram casados e, de repente, vejo-me numa casa com um irmão de oito anos e um pai de sessenta, eu com dezesseis anos e sem a mínima noção do que fazer dali para a frente. Havia perdido a pessoa mais importante da minha vida, minha amiga e inspiração, e eu só tinha uma certeza: seguir estudando e ajudando meu pai a cuidar do meu irmão.

Não foi fácil, fiquei em recuperação, mas consegui concluir o terceiro ano e focar no estágio do próximo semestre. Estagiar foi bem tenso, mas dei conta (eu acho), apesar dos planejamentos e das cobranças que me pareciam por vezes excessivas e desconexas. O que eu mais gostava era de estar em aula, com as crianças, aprendendo mais do que ensinando, pois o planejar, o corrigir eram ações que “roubavam” muitas horas do meu dia e, com isso, as tarefas de casa, a atenção ao meu irmão, que era a minha prioridade, deixavam o meu dia repleto de atividades. Poucas vezes busco lembrar dessa fase, que durante um período denominei: tempos de desencantos. Hoje, mais velha, me cobro menos e considero que todas as minhas ações, aos dezesseis anos, foram pautadas a partir de valores e saberes que havia construído até ali e que fiz tudo o que pude. Hoje vendo meu irmão, acredito que apesar dos desafios e das renúncias, tenho a convicção de que o homem honesto, amigo e trabalhador que está sempre comigo é retrato de um passado recheado de afetividade, de cumplicidade e que nada tem de desencanto, havia sim, era um educar no amor e sempre na esperança!

Ao mesmo tempo, as questões financeiras em casa se complicaram. Havíamos ficado com dívidas de hospital e meu pai seguia trabalhando e honrando cada conta, como se não houvesse amanhã. Assim que terminei o estágio, fui trabalhar numa floricultura, estava louca para ter meu dinheiro e comprar uma roupa nova, algo que não fazia já há algum tempo. Fui ganhando meu “dinheirinho”, eu e meu namorado aproveitamos para ir montando nosso enxoval e resolvemos casar quando eu tinha vinte anos. Apesar de tudo muito simples e corrido, foi um momento muito especial, tinha a minha casa, do jeito que eu gostava, e um parceiro

de sonhos ao meu lado. Apesar da vida amorosa ir muito bem, nos demais aspectos a vida seguia sem muitas perspectivas. Até fazia vestibular num ano ou outro para Direito, mas como não estudava muito, pois o trabalho era de segunda a sábado e ainda precisava auxiliar meu pai e meu irmão com algumas coisas, sabia que a aprovação era algo muito distante.

Num dia comum de trabalho, limpando flores, mais especificamente tirando espinhos das rosas colombianas, um dos irmãos do meu patrão, que era médico, pelo qual eu tinha muito carinho e com quem adorava conversar sobre vários assuntos, chegou numa peça dos fundos da floricultura, onde organizávamos as flores de corte, me perguntando minha idade e os meus planos de futuro, já que eu havia me casado. Nem deu tempo de responder todas as perguntas e ele emendou: - Tu vais passar a vida inteira atrás de um balcão, limpando flores e montando arranjos? Disse ainda que se aquele fosse meu desejo, tudo bem! Porém, se eu quisesse sair dali, o tempo estava passando e eu precisava buscar essa mudança.

A colocação dele me deu um nó no estômago, pois lembrei-me imediatamente da minha mãe, das nossas conversas, dos meus, dos nossos planos de futuro e a resposta foi: Não. Não consegui dizer mais nada, não verbalizei sequer um som a mais, mas por dentro algo gritava bem alto: não quero isso para o resto da minha vida. A impressão que tenho é que uma chama se acendeu e desejei como nunca ir buscar algo novo para a minha trajetória de vida.

A sensação que senti nesse dia me acompanha até hoje quando vejo estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acredito, inclusive, que essas vivências ajudaram a desencadear a construção da proposta desta pesquisa. Contudo, não quero parecer dramática e tampouco exemplo de superação, minha trajetória de vida se assemelha a de milhões de brasileiros e brasileiras que tiveram que ir à luta desde cedo, buscando e ocupando lugares que lhes são de direito, sendo resistência. Esses fatos da minha história me constituem como mulher e como educadora, principalmente da EJA.

No final daquele ano, em 2001, prestei vestibular para Letras, me preparei mais, mas fiquei como suplente. Em seguida, resolvi me arriscar num concurso público para o magistério estadual. Mesmo sem muitas perspectivas, afinal fazia anos que estava longe das questões pedagógicas e nem graduação tinha, resolvi fazer. E foi o primeiro passo para voltar a esperar. Nas palavras de Cortella:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (CORTELLA, 2015, p. 22).

A aprovação veio e com ela um novo olhar para o futuro. Eu não imaginava que as ideias de Paulo Freire fariam parte da minha vida de modo tão potente, que minhas ações seriam muito mais politizadas e que minha prática educativa nada de neutra teria.

Então, pedi demissão da floricultura, um mês depois fui nomeada para assumir o concurso público para o magistério estadual e no ano seguinte entrei no curso de Graduação em Pedagogia. Trabalhei 40h durante toda a faculdade e foi muito enriquecedor. Podia vislumbrar a teoria com a prática vivenciada no meu cotidiano. Aprendi muito, me refiz! Esse processo de articulação entre trabalho docente no magistério estadual e formação concomitante em Pedagogia me permitiram produzir uma relação entre teoria e prática como um par indissociável ou, ainda, na perspectiva da práxis, como aponta Freire:

Assim, com a consciência da práxis, o professor pode perceber que sua prática pedagógica vai sendo construída pouco a pouco sobre a base das interpretações das situações em que se vê envolvido, nas escolas relacionadas a uma análise da estrutura social, e do resultado das decisões que adota. (FREIRE, 1992, p. 14).

Esse exercício de rememoração dos caminhos que constituem os pilares daquilo que estou investigando foi permeado por dores, flores, amores e o encontro com a docência e com a pesquisa. Logo, todo esse andarilhar, por vezes doloroso, pode contribuir positivamente para a minha constituição como professora e pesquisadora em Educação e para uma formação teórico-crítica, pela qual fui instigada, que compõe meus pensamentos sobre educação até os dias de hoje.

Minha chegada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi de maneira despretensiosa, diria até tímida. Em 2009, precisava, por questões pessoais, de uma escola noturna, pois voltava da licença maternidade e necessitava distribuir minha carga horária semanal de trabalho em tarde e noite, para, dessa forma, poder ficar em casa de manhã com minha filha. Esses são desdobramentos comuns de

mulheres que vislumbram todas as situações possíveis para tentar dar conta de todas as atividades: casa, família e trabalho.

Chego, então, na Escola Estadual de Ensino Médio Bibiano de Almeida, mas agora como professora. Inevitável não pensar em quanto minha mãe teria ficado feliz. Estava indo trabalhar com uma turma de EJA multisseriada, ou seja, uma única sala que tem estudantes desde a alfabetização até o equivalente ao quinto ano dos Anos Iniciais. Essa turma era formada por jovens, adultos e idosos, na maioria alfabetizando, um lócus potente para aprender na prática o quão diverso é o universo da EJA, tanto que, a partir dessa prática, minha vida profissional e a minha percepção como pessoa mudariam, e muito, mesmo com uma bagagem de quase uma década como professora da rede estadual de ensino dos Anos Iniciais. Nada se compara a essa experiência.

Com as histórias de vida de cada um, mergulhei num universo totalmente diferente. Foi nesse cenário de encontros, de dúvidas, de incertezas e até de medo da docência, já que minha visão, até então, era de uma ideia reducionista e pragmática da EJA (comum nos discursos de quem não vivencia a modalidade), que comecei a passar por transformações que questionavam minha relação com a educação e as interfaces que a EJA proporciona. Das experiências como educadora dessa modalidade, emergiram indagações que busco na constituição final da proposta desta pesquisa

Somos, como já dizia Paulo Freire, *sujeitos do inacabamento*, cada participação, cada movimento que fazemos nos refaz, não apenas como educadores e educadoras, mas, também, como pessoas políticas, alargando nossos horizontes e nossas perspectivas diante dos desafios e das possibilidades de ler o mundo.

Então, a minha leitura sobre a EJA começa a ganhar uma conotação muito mais potente e enxergo de maneira mais clara a importância dessa modalidade para os sujeitos das classes populares. Passo a me interessar mais por essa proposta e, ainda que engatinhando, me identifico com a possibilidade de entender as concepções políticas da educação popular, valorizando as diferentes culturas e, sobretudo, a educação como perspectiva de transformação social. Sinto a necessidade de aprofundar esse campo de estudo e associar com a prática vivida diariamente na minha turma de EJA, posto que, segundo Freire:

Há educadores populares que em nome da revolução acham que o correto é romper com a academia. No meu modo de pensar isto é um erro, é uma traição ao povo. O correto é trocar com a academia. No problema não é estar contra a academia, mas sim refazê-la, colocá-la a serviço dos interesses da maioria do povo. (FREIRE, 2008, p. 33).

Quase concomitante a esse novo olhar, começo uma nova experiência, ser tutora à distância da Especialização em Educação de Jovens e Adultos, ofertada pela UAB\SEAD da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Entre muitas leituras, fóruns, viagens e avaliações, mergulhei no universo dessa modalidade, em vivências e experiências que os sujeitos da EJA nos trazem e a releitura que passamos a ter desses estudantes. Nesse coletivo potente, que se formou durante esses dois anos de tutoria, revi conceitos e aprendi muito, inclusive a saber administrar o desassossego e aprofundar cada vez mais os estudos sobre tal modalidade, que é movimento, que é ação-reflexão e que requer muito estudo e criticidade. Na perspectiva de ter um novo olhar para EJA, vários conceitos começam a permear a minha prática pedagógica (FERNANDES, 1999, 2021), sobretudo a resistência contra a “educação bancária” (FREIRE, 1987) e a necessidade de uma prática pedagógica que busque a emancipação das classes populares, que são os sujeitos da EJA.

Em 2012, fui trabalhar no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos Professora Júlia Nahuys Coelho (NEEJA), em Rio Grande, como supervisora. Esse lugar era diferente de todos onde já havia trabalhado, já que era um espaço de certificação, onde os estudantes da EJA concluíam seus estudos de nível fundamental e médio através de provas marcadas diretamente com os(as) professores(as). Já não bastasse toda essa diferenciação, precisava também começar a coordenar, dentro do Núcleo, o Projeto Educação para Pescadores (PEP), que vinha levando através da *andarilhagem* por duas Ilhas do nosso município, a possibilidade de conclusão dos estudos, em nível fundamental e médio aos pescadores artesanais da Ilha da Torotama e da Ilha dos Marinheiros, o que será abordado com mais detalhes no capítulo cinco.

Em 2013, fui convidada para a vice direção do NEEJA, momento em que minha prática pedagógica já era quase totalmente voltada a essa modalidade. Eu vivia na prática os conceitos estudados e buscava todos os dias pensar e fazer a

EJA para além dos rótulos e dos preconceitos que lhe são atribuídos, como a ideia de recuperar um tempo perdido ou de reduzir conteúdos, limitando os saberes aos estudantes da EJA. Depois de cinco anos nessa atividade, já em 2018, assumi a direção do Núcleo e minha responsabilidade se alargou, visto que tínhamos mais de um mil e duzentos alunos e atendíamos vários municípios da região Sul do Estado do Rio Grande do Sul, como: Santa Vitória do Palmar, Chuí, Pelotas, Pinheiro Machado e Bagé.

Superamos com metodologias adequadas e, apesar do momento de “turbulência educativa”, em que mudanças ocorreram desde a SEDUC/RS, sem que houvesse um diálogo efetivo com os Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, e conseguimos construir uma proposta que fugisse do currículo reducionista.

Mostramos a importância do NEEJA, começamos a ofertar aulas presenciais em grupos de interesse e projetamos uma nova identidade para essa modalidade de certificação. Infelizmente, com as políticas públicas estaduais dos últimos anos, não houve priorização e foram dificultados os avanços, reduzindo a possibilidade de matrículas e diminuindo o número de educadores e educadoras atuantes nesses espaços de resistência da educação popular. Paulo (2020) faz um alerta sobre essa realidade:

A Educação Popular e a atualidade de Paulo Freire, mesmo com as reinvenções, necessitam permanecer com a vocação transformadora. Os sentidos do popular na educação têm a ver com a luta engajada de educadores e intelectuais, presente nos espaços e temas emergentes, tais como: Escola pública, Universidade Pública, Territórios e Cidades Educadoras, Economia Solidária, Gestão Pública etc. (PAULO, 2020, p. 39).

Nessa perspectiva, e em meio às mudanças políticas já do então governador Eduardo Leite, fui afastada da direção, supostamente, por não me identificar com as propostas de seu partido. Apesar da falta que senti, acredito que foi o melhor naquele momento, pois de lá para cá o número de matrículas disponibilizadas para a EJA diminuiu drasticamente, mas, acima de tudo, porque o desmonte da EJA parece ser uma das propostas da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e eu não poderia ser conivente com tudo isso.

Em seguida, no final de 2019, fui, então, convidada para trabalhar como assessora pedagógica do Núcleo da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria

Municipal da Educação (SMED) de Rio Grande. Logo, em março de 2020, assumi a Coordenação do Núcleo e, nesse espaço, pude aprender e desenvolver uma das melhores atividades profissionais da minha vida, por ter autonomia e fazer parte de um coletivo que valorizava, investia, acreditava e legitimava o direito à educação, entendendo a especificidade da EJA e tendo a perspectiva da educação popular presente em nossas ações. Como coordenadora, pude ver de perto a proposta da EJA vinculada ao conceito de educação como “prática libertadora” (FREIRE, 1987, p. 39), pois tínhamos o diálogo e busca da transformação social de toda uma rede.

Nesse contexto, pude conhecer de perto a proposta da *andarilagem* da pioneira Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire. Nessa Instituição, em função da *andarilagem* de suas professoras em três sedes, distribuídas em três bairros da cidade (Querência, Cidade de Águeda e Mangueira), eram realizados processos formativos diferenciados e potencialmente significativos, já que uma de suas marcas mais contundentes aparece no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola:

[...] reconhecer a diversidade cultural e regional local, ciente das relações de opressão e negação dos direitos dos sujeitos desiguais silenciados pelas estruturas econômicas e ideológicas, visa oferecer o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso à escola ou não puderam dar continuidade à escolarização. (PPP EMEJA PAULO FREIRE, 2020, p. 5).

A EMEJA Paulo Freire pretendia ser uma escola diferenciada, que buscava valorizar o saber do povo. Trazia na sua proposta uma identidade popular clara e que visava atender “sujeitos oriundos das classes populares, que têm seu percurso escolar interrompido por razões diversas, vivem a exclusão escolar e a consequente perda da garantia do direito à educação” (PPP EMEJA PAULO FREIRE, 2020, p. 5).

O andarilhar da EMEJA Paulo Freire iniciou bem antes da escolha das sedes. A proposta começou a ser delineada e construída ainda em 2017. Tendo como uma experiência positiva a *andarilagem* do Projeto Educação para Pescadores, a Secretaria Municipal da Educação, através do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, idealizou uma proposta de escola que pudesse atender comunidades onde não havia oferta de EJA, de forma simultânea. A proposta contava com uma sede administrativa fixa, porém com aulas em bairros distintos,

dentro do mesmo período letivo e com o mesmo quadro de professores(as), isto é, os(as) professores(as) iriam de forma itinerante ministrar aulas nesses bairros.

Toda a proposta foi estudada minuciosamente (concepção, filosofia, funcionalidade e estrutura), muitos questionamentos faziam parte dessa construção por se tratar de uma escola com pretensões de pioneirismo. A escolha dos bairros que receberiam a proposta, por sua vez, partiu de um estudo que analisou onde haveria naquele momento um maior número de estudantes interessados, sempre buscando atender bairros periféricos, com difícil acesso ao centro da cidade e sem proposta de EJA nas escolas ao redor.

Diante do levantamento, optou-se por atender os bairros: Querência, Cidade de Águeda e Mangueira, por apresentarem o maior número de interessados naquele momento. É importante salientar que a proposta da EMEJA Paulo Freire não era de se estagnar num bairro, muito pelo contrário, a ideia era atender aquela comunidade até a conclusão dos estudos dos estudantes e ir andarilhando em novos bairros, à procura de novos e novas estudantes. Além de ser uma proposta pioneira, a EMEJA se caracteriza pela dinâmica, pelo baixo custo de investimento, pois utiliza os espaços físicos de outras escolas, bem como de associações e, ainda, por ir ao encontro dos sujeitos da EJA. A escolha do nome Paulo Freire é uma homenagem ao grande educador brasileiro Paulo Freire, como forma de reconhecimento a todo o seu legado para a educação e, sobretudo, a Educação de Jovens e Adultos, bem como suas teorias nortearam as concepções pedagógicas da escola.

O primeiro contato que tive com essa proposta me fez querer entender melhor essa escola, que vislumbra um movimento de ensinar e aprender diferente. Fascinava-me a ideia de ter mais interrogações do que certezas, porque toda vez que algo novo nos é apresentado, parecer transgressor e isso me motiva. Não era apenas a proposta de uma professora, de uma secretária, de um gerente pedagógico ou de um superintendente pedagógico, era a proposta de uma escola, pois havia envolvimento, participação e desejo de reescrever a EJA no município de Rio Grande.

Nessa perspectiva, uma questão vinha se tornando latente, levando-me a buscar os caminhos da pesquisa, dialogando com as palavras de Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

Diante desse contexto, veio o desejo de ingressar no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, especialmente, na linha de pesquisa “Formação de professores e práticas educativas”. Na SMED, senti a necessidade de um olhar mais aprofundado e investigativo para a *andarilhagem* das professoras da Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire. Queria buscar entender como as professoras constituíam suas identidades docentes a partir das suas andanças e pertencimentos a diferentes territórios geopolíticos da cidade, urbanos, periféricos, balneares, ilhéus e de zona rural.

Essa escrita, composta por memórias e articulação, dialogando com Freire, destaca a potencialidade das nossas histórias como recurso significativo para (re)pensarmos aquilo que somos enquanto professoras e pesquisadoras em Educação, admitindo que a história não é um lugar vazio e homogêneo, mas, ao contrário, é um espaço de revelações surpreendentes. Segundo Gusmão, Jobim e Souza (2010, p. 289): “Quem se dispõe a contar uma história participa da vida da palavra e da memória, mas, essencialmente, assume um compromisso com o futuro”.

A construção desta proposta não tem um marco inicial, emerge das minhas inquietações e todas as vivências que me ajudaram a trilhar minha própria *andarilhagem*. Assim, minhas motivações são emergentes também das vivências como educadora da EJA, mas sobretudo como mulher, mãe, irmã, filha, esposa, é um entrelaçar de vivências pessoais e profissionais com a construção da pesquisa.

A dissertação foi organizada em sete capítulos. No primeiro, “Educação de Jovens e Adultos”, será abordada a Educação de Jovens e Adultos – EJA através de conceitos teóricos e concepções epistemológicas. O segundo capítulo, “Identidades Docentes”, traz o conceito de Identidade Docente, destacando como ela se constitui no interior das relações e nas interações nos mais diversos espaços e tempos, ponderando alguns trabalhos que ajudam na compreensão de como ocorre a construção da identidade docente de educadores e educadoras da EJA,

em diferentes espaços, até chegar à EMEJA Paulo Freire, dando início às discussões sobre uma identidade educativa peculiar.

Já no terceiro capítulo “Educação Popular” há o diálogo com conceitos de EJA na perspectiva da educação popular. No quarto capítulo, são citadas duas experiências que dialogam com os preceitos teóricos da educação popular, como o Projeto Educação para Pescadores e a Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos – EMEJA Paulo Freire. Em seguida, no quinto capítulo, denominado “Como o Andarilhar acontecia”, é oferecido um panorama de como a *andarilhagem* se configurava e, na sequência, a proposta de formação pensada no sentido de ressignificar a EJA em vários aspectos.

No penúltimo capítulo, “Metodologia”, a proposta metodológica de produção de dados é apresentada, a partir do grupo focal e de análise, exemplificando a Análise Textual Discursiva (ATD), perpassando a questão de pesquisa, os objetivos da pesquisa, sujeitos e perfil das pesquisadas, bem como a metodologia de análise e a produção de dados. Por fim, o capítulo sete, “As *Andarilhagens* Formativas na Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire”, apresenta subdivisões que trazem recortes das diferentes burocracias vividas pela EMEJA Paulo Freire, o perfil do Educador de EJA, as formações na EMEJA, a Escola como espaço de acolhimentos de excluídos e as questões latentes da pesquisa: Identidade e Pertencimento à EMEJA andarilha e, também, as percepções e conclusões da pesquisa.

## 1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Eu não procurei a escola, a escola que me procurou<sup>2</sup>*

Neste capítulo, abordarei a Educação de Jovens e Adultos (EJA) através de conceitos teóricos e concepções epistemológicas, ponderando a história brasileira desta modalidade, a partir do século XX, e as políticas públicas criadas para atender essa demanda educacional. Por mais que se traga a Educação de Jovens e Adultos para discussões atuais, não há como falar de EJA sem trazer questões históricas, como suas lutas, que marcaram significativamente os sujeitos que dela fizeram e fazem parte, sobretudo no que se refere às concepções pedagógicas e políticas.

A EJA no Brasil tem sua história ligada aos pensamentos de Paulo Freire. Muito embora se entenda que desde a década de 1930, mesmo que de maneira tímida, essa modalidade começa a engatinhar, pois iniciam, os questionamentos, com o que fazer em relação ao ensino para os adultos, pois tratava-se de uma necessidade pública e, pela primeira vez, a educação de adultos começa a ser entendida como dever do Estado, mas foi só na década de 1940 que se percebeu um viés mais pedagógico e político para a EJA. Com inúmeras organizações políticas acontecendo, a década de 1940 pode ser considerada como um período histórico de efervescência para a EJA, pois trouxe, por exemplo, a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), iniciou os estudos sobre a modalidade e o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a organização de dois importantes e pioneiros eventos: o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947 no Rio de Janeiro, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos de 1949, no Rio de Janeiro. Esses foram passos importantes que marcaram de maneira mais contundente a vinculação entre EJA, pesquisa e participação de setores populares.

Viviane Kanitz Gentil explica o porquê de todo esse incentivo:

---

<sup>2</sup> Frase dita em uma *live* no *Facebook* em defesa da EMEJA Paulo Freire, no dia 09 de março de 2021, pelo ex-aluno Marcelo Costa, do Polo Bairro Mangueira. Fonte: <https://www.facebook.com/ptriogrande/videos/2485731871733987>

No final da década de 40 e início dos anos 50, tornava-se uma necessidade promover a educação do povo para acompanhar a fase de desenvolvimento que se instalava nos países, era preciso formar os contingentes de mão-de-obra necessários para atender ao crescimento das indústrias. Essa necessidade de promover a educação e qualificação foi justificada por várias teorias ligadas à política e a ampliação das bases eleitorais do país, e com incentivo externo. (GENTIL, 2005, p. 4).

O processo de conscientização começa de maneira muito lenta, adentrando as décadas de 1950 e 1960. Em 1962, o então Ministro da Educação, o Professor Darcy Ribeiro, firma um Convênio entre o Ministério da Educação e Cultura e a Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, que tinha, entre outros objetivos, o olhar para jovens analfabetos:

12.4) matricular, em classes noturnas de recuperação cultural e cívica, os jovens que completam em 1962, ainda analfabetos, os de 14 a 18 anos, de modo que, dentro de cinco anos, não exista nenhum menor de 23 anos que não tenha tido uma oportunidade de alfabetizar-se. (BRASIL, 1962, n.p.).

Ainda dentro da década de 1960 (1963-1964), tivemos as ações do Ministro Júlio Furquim Sambaquy que instituiu o Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, estabelecendo o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura: “Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura” (BRASIL, 1964, n.p.), mas com o golpe civil militar de 1964 esse tipo de projeto político-pedagógico fica silenciado. Não era de interesse do Estado, com suas políticas hegemônicas elitistas, estabelecer qualquer tipo de educação na perspectiva socialista, muito menos para a educação de adultos e idosos. O MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi um órgão do governo brasileiro, instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. Em 1985, o programa acabou e foi substituído pelo Projeto Educar.

Paralelo, ocorre um amadurecimento político da EJA acompanhado e balizado pelas ideias de Paulo Freire, que começam a engatinhar no início dos anos 1960, em Recife, Pernambuco, mas ganharam mais visibilidade em outro estado

do Nordeste, no Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos. E foi a partir dessa experiência que o conceito de Educação Popular começou a ser escrito no Brasil.

Nos anos 70 e 80 do século XX, há certa modificação ou até mesmo transferência nos processos de mobilização. O enfoque começa a ser não apenas de regiões afastadas de grandes centros, mas principalmente para habitantes das cidades, que viviam em áreas suburbanas. Para Moacir Gadotti, esse período pode ser chamado de resistência da escola pública popular, porque:

[...] como prática pedagógica e educacional pode ser encontrada em todos os continentes, manifestada em concepções e práticas muito diferentes e até antagônicas. A Educação Popular passou por diversos momentos epistemológicos – educacionais e organizativos, desde a busca pela conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa da escola pública popular comunitária, nos anos 70 e 80, até a Escola Cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências. (GADOTTI, 1999, p. 6).

É nesse contexto que podemos compreender a educação de jovens e adultos, tendo um grande avanço no âmbito político, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. De acordo com o artigo 208, “a educação passa a ser direito de todos, independente de idade, dessa forma, começam a ser definidas metas e recursos orçamentários buscando a erradicação do analfabetismo no país”. Desse modo, esse artigo é categórico, pontuando que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, art. 208).

Mesmo com o direito assegurado, muitos caminhos tortuosos ainda são trilhados para oportunizar educação para todos e todas, porém, não podemos descartar a potência do artigo 208, na busca por minimizar essa dívida social com os sujeitos da EJA. Já na década de 1990, temos como referência o ano de 1996, com o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino, com a homologação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

O art. 4º, VII, da LDB é claro: “oferta de educação 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, art. 4, VII). Pode-se afirmar que, com a LDB, a EJA passa a ganhar protagonismo e deixa de ser uma “extensão” da educação regular, sobretudo no que se refere ao fortalecimento para garantir acesso e permanência, reconhecendo as especificidades dos sujeitos e suas necessidades educativas.

Com a chegada dos anos 2000, a política nacional começa a ganhar outro rumo e a Educação de Jovens e Adultos começa a receber mais visibilidade. Nesse período, as pesquisas surgem com mais solidez e buscam entender essa modalidade na sua diversidade, com sujeitos, na maioria das vezes, oriundos de classes populares. Por outro lado, embora houvesse a garantia do direito, o grande objetivo ainda era de fato efetivá-lo. Dos anos 2000 a 2010 muito se avançou no que se refere à legislação da EJA, embora algumas “leis” nem tenham saído do papel e algumas acabaram sendo substituídas por propostas que apontavam a linha pedagógica de interesse, muitas vezes apenas das gestões estaduais e federais.

Muitos programas pensados para a EJA ganharam destaque, entre eles: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), que tinha um enfoque mais profissionalizante. Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em 10 de maio de 2000, buscava-se “dar a EJA uma fundamentação conceitual e a interpretaram de modo a possibilitar aos sistemas de ensino o exercício de sua autonomia legal sob diretrizes nacionais com as devidas garantias e imposições legais” (BRASIL, 2008, n.p.).

A Educação de Jovens e Adultos passa legalmente a ser pensada para além da ideia compensatória (devolver o que não tiveram na dita “idade certa”, não vista como direito a acesso à educação em qualquer idade), mas, acima de tudo, como uma grande oportunidade de transformação social. Arroyo defende que:

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as

políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam. (ARROYO, 2005, p. 21).

Um passo importante é dado, pois a EJA é aclamada por uma organização legislativa e, também, com uma proposta pedagógica, com funções específicas.

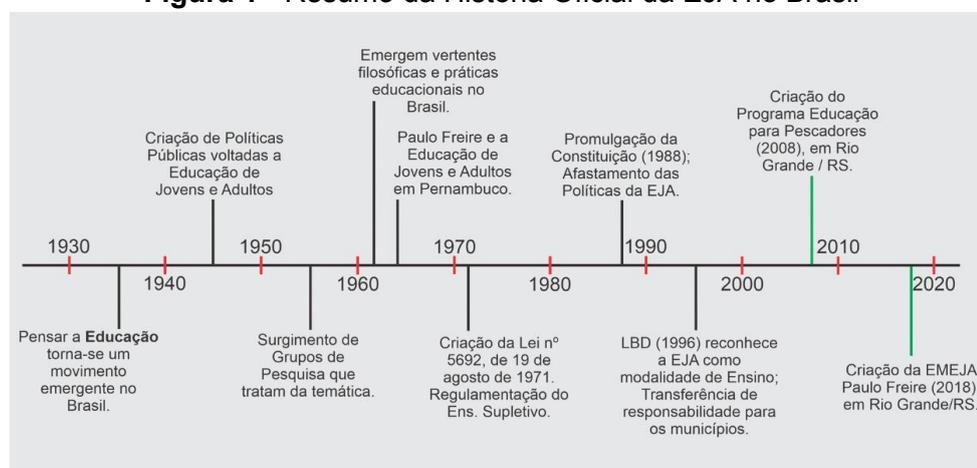
Em 2010, a especificidade da EJA passa a ser reconhecida e assegurada legalmente. Com base no Art. 43 da Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação, de 14 de dezembro de 2010,

[...] os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames. (BRASIL, 2010, n.p.).

A trajetória histórica da EJA passou por muitos momentos, ocorrendo inúmeros avanços, mas o mais enriquecedor nesse andarilhar foram as interferências histórico-políticas de cada época, principalmente se tratando das lutas sociais que ajudaram e ajudam a escrever a história da EJA brasileira. Afinal, a educação tem se constituído nos movimentos de luta, buscando na maioria das vezes resistir para transformar e conscientizar.

Assim, cabe apresentar uma linha do tempo, para sintetizar fatos marcantes da trajetória da modalidade EJA. A criação da EMEJA Paulo Freire, campo empírico deste estudo, será detalhado em capítulos posteriores.

**Figura 1 - Resumo da História Oficial da EJA no Brasil**



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

A própria modalidade passou por transformações nas suas características. Ao longo dos anos, a EJA deixou de ser frequentada apenas por pessoas adultas e idosas. Atualmente, o público que a compõe tem se caracterizado, cada vez mais, por adolescentes com histórico escolar marcado pela reprovação e pelo abandono (escolar e familiar). Dentre esses, tem surgido também estudantes com necessidades educacionais específicas, sujeitos que constituem a EJA, buscando nela a conclusão de sua escolarização. Como apontam Gomes e Centurion:

Nessa modalidade de ensino, temos três perfis de aluno: o que já “fracassou” há bastante tempo e está retornando à escola, o que nunca teve oportunidade e encontram a EJA uma chance e o que não está conseguindo lograr um bom desempenho nas turmas chamadas “normais” e que busca na EJA sua última tentativa. (GOMES; CENTURION, 2016, p. 02).

Fica claro que a modalidade pede que não apenas se replique práticas educativas iguais as da escola regular, sendo preciso dar conta das necessidades e expectativas dos estudantes que a procuram, incentivando e promovendo sua emancipação enquanto sujeitos humanos integrais que foge do conceito de ofertar uma educação conteudista, depositária, conforme pontuava Freire:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária” [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação. (FREIRE, 2005, p. 78).

Paulo Freire defendia que a libertação por meio da emancipação é uma, senão a única, forma de termos uma educação crítica, na qual o sujeito está conectado ao seu mundo. A humanização e a conscientização acontecem pela e para a educação, resistindo à opressão.

O art. 4º, inciso I, da Lei 9394/1996, estabelece o acesso público, regular, obrigatório e gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade, organizado em Pré-escola (dois anos), Ensino Fundamental (nove anos) e Ensino Médio (três anos) (BRASIL, 1996). Contudo, por inúmeros fatores, um número significativo de jovens

e adultos não chega à escola ou não permanece nela. Segundo estudo recente e publicado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação,

O acesso de todas as crianças de 6 a 14 anos ao ensino fundamental, que ainda não havia sido conquistado no Brasil antes da pandemia, sofreu um forte impacto em seu segundo ano, caindo a um nível menor do que o observado em 2014. O número de crianças nessa faixa etária que não frequentam nem concluíram a etapa quase dobrou de 2020 para 2021, saltando de 540 mil para 1,072 milhão. (BRASIL, 2022, n.p.).

De 2014 a 2021, houve queda no percentual de jovens concluindo o ensino fundamental na idade adequada. No segundo trimestre de 2020, esse percentual era de 81,9%, caindo para 81,1% em 2021 (BRASIL, 2022). O parecer do CNE/CEB nº 11/2000 já apresentava de forma clara essa realidade:

Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 05).

Reconhecer essa dívida social histórica e buscar reparar esse direito, portanto, é uma das funções elementares da EJA, na perspectiva da função reparadora, que não pressupõe apenas a garantia do direito negado, à educação, mas ao direito à uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade reconhecendo a importância da igualdade de oportunidade para todos e todas. Para o cumprimento da função reparadora, “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 6).

Nesse sentido, a função reparadora da EJA se articula estreitamente com as demais funções: a equalizadora e a qualificadora, buscando, através de educadores e educadoras, converter dificuldades em possibilidades de aprendizagens para jovens e adultos, contribuindo assim para uma construção mais democrática da educação básica no nosso país.

Com o objetivo de corrigir as desigualdades e reconhecendo a importância de reparar socialmente a falta de acesso a um bem real de toda e qualquer pessoa que precisou interromper seus estudos, seja pela repetência ou pela evasão, pelas

desiguais oportunidades de permanência, temos a função equalizadora, que oferece novas oportunidades e novos caminhos ao mundo do trabalho, ao acesso à cultura e à troca de experiências, impactando positivamente na vida de cada estudante. No que se refere à educação permanente, surge a função qualificadora da EJA, buscando proporcionar em qualquer período da formação escolarizada a atualização de conhecimentos, para que jovens e adultos consigam acompanhar os avanços da ciência e da tecnologia, constituindo-se, portando, na perspectiva da formação humana integral.

As funções traçam o perfil da modalidade, criando condições favoráveis para o acesso às competências básicas no exercício da cidadania crítica e consciente.

Como os objetivos da pesquisa apontam para as Identidades Docentes, avistando a modalidade de atuação de professores e professoras no viés da Educação Popular, se faz necessário discutir e dialogar com teóricos.

No capítulo seguinte, buscando fugir de paradigmas tradicionais e sem trazer “mais do mesmo”, apresento reflexões sobre as Identidades Docentes, termo que adoto por acreditar no viés da constituição no coletivo, trazendo um pouco ou muito de cada um de nós, balizado na própria EMEJA e sua perspectiva freiriana.

### 1.1. Identidades Docentes

*E a EMEJA Paulo Freire continua andarilhando... uma nova comunidade assistida pelo direito a educação de jovens e adultos. Nesta semana começamos as atividades na Cidade de Águeda. Obrigada comunidade e EMEF Professora Zelly Esmeraldo pela excelente acolhida. Parabéns a tod@s que contribuem para que a educação escolarizada chegue a quem deseja e sonha poder usufruir ao direito à educação pública e de qualidade.<sup>3</sup>*

A Educação de Jovens e Adultos tem sido um campo de pesquisa bastante explorado. Na última década, o número de produções tem sido cada vez maior e a identidade docente das professoras da EJA tem recebido uma atenção especial.

A temática tem despertado grande interesse de muitos estudiosos que abordam a formação de professores, como Conelly e Clandinin (1999), Wood e

---

<sup>3</sup> Publicação realizada na página do Facebook da EMEJA Paulo Freire em 28 de março de 2019. Fonte: <https://www.facebook.com/emejapaulo.freire.90>

Jeffrey (2002) e Roberts e Holmes (2003), principalmente. Dessa forma, fugindo de tradicionais paradigmas e buscando não apenas falar mais do mesmo, a literatura sobre a EJA tem trazido boas discussões para além do perfil dos estudantes, das questões metodológicas ou da diversidade. Tem questionado e destacado, também, a identidade de professores e professoras como uma potente discussão, tecendo suas histórias de vida e enfatizando sua dimensão política, pois, muito embora a questão pedagógica seja muito relevante, seu compromisso com estudantes da EJA não pode se restringir somente a ela.

Ao andarilhar pelos referenciais teóricos sobre identidade docente, encontrei Tardif e Lessard (2013) destacando que a identidade docente se constitui no interior das relações, nas interações nos mais diversos espaços e tempos. Para Nóvoa (2013, p. 16), a constituição da identidade docente é um processo que perpassa questões pessoais, profissionais e políticas, onde professoras e professores se apropriam “do sentido da sua história pessoal e profissional”. Esse contexto social, somado à vocação, são aspectos da constituição identitária, destacando que ela não é estagnada e sim atemporal. Para Lüdke e Boing (2004), a identidade docente tem como pano de fundo a interferência das transformações do mundo do trabalho, acentuando as fragilidades e precarizando a profissão, que já sofre com a desvalorização social.

Além desses estudos, trago um recorte de trabalhos que me ajudam a compreender a constituição da construção da identidade docente de educadores da Educação de Jovens e Adultos. A seleção dos trabalhos foi realizada utilizando as palavras-chave identidade docente, identidade profissional de professores de EJA, formação docente na EJA, em uma pesquisa do *Google Acadêmico*, da última década o que resultou na seleção de duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, utilizadas como referencial teórico, conforme indica a tabela abaixo:

**Tabela 1** – Produções acadêmicas sobre a construção da identidade docente de educadores da Educação de Jovens e Adultos

Título	Autor (a)	Tipo	Ano
Produção da identidade docente e profissional na educação de jovens e adultos	Danyelle Natacha dos Santos Gois	Dissertação	2017
A inserção na educação de jovens e adultos e a formação da identidade profissional docente:	Israel Sharon Silveira Cavalcanti	Dissertação	2016

um estudo de caso			
O PROEJA como espaço de formação docente, de Barbosa	Maria Núbia Barbosa	Tese	2014

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Gois (2017) teve por objetivo analisar em sua pesquisa de mestrado as dinâmicas de produção da identidade docente na Educação de Jovens e Adultos, nos primeiros anos de docência, nas cidades de Aracaju - SE e Brasília - DF. Participaram do estudo quatro professores atuantes na EJA da rede pública de ensino. Foram realizadas duas sessões de entrevista, uma aberta e uma episódica, seguida por narrativa mediada por um objeto ou fotografia. Após participação das entrevistas, foi solicitado aos participantes que escrevessem por e-mail duas cartas, uma sobre o Ser Docente da EJA e outra se colocando no lugar do Secretário ou do Subsecretário de Educação, tendo como enfoque a EJA em seu contexto atual e também quais as suas perspectivas futuras. As falas foram transcritas e as informações obtidas com o uso dos multimétodos, consideradas como um único texto. Os dados obtidos, por entrevistas e cartas, foram submetidos à análise dialógica temática e análise pragmática do discurso. Os resultados indicaram que as dinâmicas de produção da identidade docente foram construídas em três temas centrais: Família, Formação Acadêmica e Mercado de Trabalho. Os participantes da pesquisa demonstraram-se dialógicos, apresentando ambivalências e orientação para mudanças e, também, por vezes, monológicos, expressando-se como unitários e fechados às mudanças. A conclusão foi que a produção da identidade docente e profissional na Educação de Jovens e Adultos, nos primeiros anos de docência, é marcada por conflitos, medos, incertezas e expectativas para o futuro, relacionados à continuidade da formação, a novas oportunidades de trabalho docente, e uma educação mais significativa para o outro e para si, mediada pelas multiplicidades dos seus contextos de interação e pela negociação entre as forças centrípetas e centrífugas, que desencadeiam ambivalências nas interpretações de si, do outro e mundo.

Cavalcanti (2016) apresenta como objeto de estudo de sua dissertação a identidade profissional dos docentes da Educação de Jovens e Adultos da Escola

Municipal Ferreira Itajubá, unidade escolar da cidade do Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte. O objetivo foi compreender a repercussão da imersão dos professores na modalidade de EJA na formação de sua identidade profissional, tendo como fundamento os conceitos de identidade (GIDDENS, 2002; HALL, 2011; 2014; CASTELLS, 2008; BAUMAN, 2013) e profissão docente (TARDIF; LESSARD, 2012; ARROYO, 2000, 2006; PERRENOUD, 1997). Nesse trabalho, foi empregada a metodologia da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013; SILVA, 2002, 2006), onde a construção de dados deu-se através de entrevistas semi-diretivas realizadas com os professores que atuavam nos níveis III e IV da EJA. A análise do conteúdo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; BARDIN, 2011) conduziu a classificação dos dados em sete temas: formação, que trata da escolha da licenciatura como formação superior; por que ser professor, analisando os motivos que levaram à carreira profissional docente; a chegada na EJA, que revela como os docentes se inseriram na modalidade; ser professor de EJA, que busca as significações dos professores no exercício profissional na modalidade; concepção de EJA, que apreende a visão pela qual os professores enxergam a Educação de Jovens e Adultos; a EJA ideal, voltado ao aspecto de uma modalidade idealizada pelos docentes; e o aluno da EJA, que revela a relação docente/discente. Os temas foram abarcados em duas categorias de análise, ingresso na docência e inserção na EJA. As categorias demonstraram, ao final da pesquisa, o conflito entre o pessoal e o profissional vivenciado pelos docentes, revelando que a sua inserção na modalidade de EJA contribuiu para o desvelamento do seu papel social enquanto educadores e, através deste, a (re)afirmação da sua identidade profissional docente.

Na tese de doutorado de Barbosa (2014), a autora investiga os docentes do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Ceará – IFCE campus Fortaleza e como se constituem professores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA no cotidiano institucional, a partir da sua prática docente em situação de sala de aula. A pesquisa tem como objetivo geral compreender a formação do professor do curso de Refrigeração e Climatização – PROEJA no cotidiano institucional do IFCE, Campus Fortaleza, explicitando sua percepção sobre o currículo e suas experiências na sala de aula. Os objetivos específicos são: Contextualizar o espaço institucional do IFCE, no sentido de compreender o

fenômeno investigado; conceber currículo e formação docente como forma de aprofundamento epistemológico necessário à análise de evidências empíricas; comparar o processo formativo docente prescritivo com o vivencial, a partir das observações realizadas em sala de aula e das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Com base no referencial teórico-metodológico de Nóvoa (1992), Silva (2002a, 2002b), Giroux (1999), Pimenta e Anasrasiou (2002), Macedo (2011), Tardif (2002), Sacristan (2002), entre outros, o estudo investigou a Formação do Professor da educação profissional na modalidade PROEJA, revisitando os estudos de Manfredi (2002), Romanelli (2003), Queluz (2002), Ibernou (2004). A pesquisa foi qualitativa, descritiva e interpretativa, desenvolvida a partir da contribuição dos autores: André (1995), Bodgan e Biklen (1994), Gil (1994), André e Lüdke (1986), Minayo (1994), Moreira e Caleffe (2006) e outros. Seus aportes metodológicos colaboraram na apreensão das representações sobre os processos formativos dos sujeitos participantes da pesquisa e nos seus desempenhos observados em espaço de aula. No sentido do registro dos dados coletados, a autora adotou o “diário de bordo” para posterior análise das evidências empíricas apreendidas, por meio dos discursos de discentes e docentes entrevistados. A análise dos discursos dos sujeitos gerou as categorias: formação docente, EJA e Currículo, apresentadas em confronto com o referencial teórico metodológico desenvolvido na pesquisa. Quanto aos resultados alcançados, destaca-se a descoberta de caminhos criativos pelo professor, na sua prática com o PROEJA, na tentativa de superar a ausência de uma formação institucional para conviver com os alunos de origens, percursos e identidades diversas no exercício de sua prática docente.

Os *achados* nos recortes, elencados anteriormente, levam ao reconhecimento de que a constituição da identidade docente é um processo entrelaçado a questões pessoais, sociais, profissionais e políticas de cada educador(a), um sentimento em movimento em construção diária.

Assim, abordar a EMEJA Paulo Freire e a sua característica peculiar de *andarilhagem* pode ir ao encontro de perspectivas de formação docente pelas quais os sujeitos estabelecem uma relação potente com o seu meio, tornando essa uma estratégia de condução das transformações necessárias da atuação e, possivelmente, de construção da identidade docente de cada educadora.

Dessa forma, a experiência da *andarilhagem* das educadoras da EMEJA Paulo Freire, pode produzir um significado pessoal e ímpar na situação vivenciada. Por isso, o ato de narrar essa experiência se torna algo característico e diferenciado para cada uma. O conceito de identidades docentes, então, passa a ser produzido a partir de diferentes olhares.

Os sujeitos que buscam a conclusão de sua escolarização nessa modalidade, por sua vez, não podem receber a replicação de práticas educativas pautadas em modelos de escola que não atendem a necessidades e expectativas dos estudantes, não vislumbram um novo olhar sobre esse sujeito que já esteve, ou deveria ter estado, em um espaço educacional e que, por vários motivos, não permaneceu nele. Nessa perspectiva, entendo que a EMEJA Paulo Freire pode ter trazido para a EJA da nossa cidade uma identidade educativa peculiar, promovendo além de toda construção coletiva de pertencimento à essa escola atípica, uma (re)afirmação da sua identidade profissional docente de EJA, pois o cuidado e a defesa por essa instituição era uma constante no fazer diário de cada educador e educadora que passou por ali.

Silva (2018) explica que:

O sentimento de pertencimento é uma forma de incentivar as pessoas a valorizarem e cuidarem do lugar que estão inseridos. A ideia de pertencimento institui uma identidade no indivíduo que o fará a refletir mais sobre a vida e o ambiente, desencadeando uma postura crítica e reflexiva dentro do local onde ele se encontra. (SILVA, 2018, p. 133).

Diante disso, as relações de identidade e pertencimento ao lugar (COUSIN, 2009) são mescladas no processo de apropriação e territorialização do espaço (SILVA, 2018). Entender a EMEJA como uma escola que tinha na sua proposta o oferecimento de uma educação emancipadora e autônoma pode funcionar como uma das estratégias possíveis para obtermos noções alargadas e localizadas de pertencimento ao lugar, de *andarilhagem* e de experiência com e pela cidade, com potencial para serem desdobradas nesta pesquisa.

As Identidades Docentes dentro da perspectiva de EJA que defendemos também estão pautadas nos princípios emancipatórios, na valorização de saberes docentes e na formação continuada, vislumbrando uma Educação Popular, que valorize os saberes das classes populares. Dessa forma, a seguir apresento

algumas reflexões quanto a Educação Popular, pontuada por teóricos como Fernanda Paulo (2020) e Paulo Freire (1987, 1996, 2003).

## 1.2. Educação Popular

*No país de Paulo Freire, EJA tem corte de investimento e pouca visibilidade.<sup>4</sup>*

Ao longo da minha caminhada, pude perceber a Educação como um ato político, que precisa ser pensada a partir do meio em que o sujeito está inserido, mantendo vínculos com o contexto social e com as expectativas e perspectivas dos estudantes a respeito do próprio processo educativo. Seguindo nessa perspectiva, não é possível falar em EJA sem estabelecer sua conexão com a Educação Popular, nas suas mais variadas formas, reconhecendo-a como um campo de experienciar o saber popular da comunidade, como ponto de partida para toda e qualquer prática pedagógica, visando sempre que o estudante possa fazer uma leitura mais clara da realidade social, política e econômica na qual está inserido.

Para Fernanda Paulo:

Nas diferentes faces da Educação Popular no Brasil há vertentes políticas, pedagógicas e filosóficas também peculiares e as experiências dos Movimentos Populares, junto a uma metodologia de educação crítica problematizadora, foram consideradas uma educação autenticamente popular, sobretudo pelo seu compromisso com uma educação político-transformadora. (PAULO, 2020, p. 26).

Valorizar os saberes dos sujeitos e entrelaçar com o saber científico, reconhecendo a importância de ambos, proporciona ofertar uma EJA na perspectiva da Educação Popular, resultando em uma proposta autônoma e estimulando os estudantes a lutarem por anseios e direitos humanos. A Educação Popular busca caracterizar o contexto no qual está inserida, seja vinculada a uma instituição de educação regular ou ainda em espaços “informais”, como

---

<sup>4</sup> Matéria publicada no site PorVir – Inovações em Educação, no dia 08 de novembro de 2022. Fonte: <https://porvir.org/no-pais-de-paulo-freire-eja-tem-corte-de-investimento-e-pouca-visibilidade>

assentamentos rurais, comunidades indígenas, em casas de acolhimento para jovens, o que torna oportuno ofertar uma abordagem popular.

A educação popular dialoga com o princípio de constituir junto aos/às estudantes da EJA um ambiente democrático, onde todos e todas opinam, trazem suas vivências e contribuem entre si, visando colaborar com o processo de conscientização e, também, de mobilização das classes menos favorecidas, com uma política voltada para a transformação social e para a luta constante e coletiva, esse é um dever do(a) educador(a) popular, como afirma Freire:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. (FREIRE, 1996, p. 26).

Esse educador democrático ao qual Freire se refere traz consigo a interlocução popular, responsável por desacomodar e promover transformações sociais. Isso nos remete a um conceito que ele mesmo defende: a necessária mudança democrática e popular: “Quanto menos perguntamos as pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia” (FREIRE, 2003, p. 63).

Entendemos, portanto, que para a educação popular acontecer, precisamos reforçar a necessidade do diálogo, da pergunta e conectar os saberes de todos e todas envolvidos(as). Nessa perspectiva, nas palavras de Paulo:

Nas últimas décadas cresceu o movimento de resistência contra a educação bancária (FREIRE, 1987) e a necessidade de um discurso pedagógico a favor da emancipação das classes populares. O educador mais conhecido entre nós é o Paulo Freire (1921-1997), cujas contribuições para a Educação Popular discutem uma pedagogia do oprimido, ou seja, decolonial. (PAULO, 2020, p. 32).

Essa modalidade de ensino no horizonte da Educação Popular é compreendida de forma mais ampla. Segundo Freire:

A Educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente. Certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular. Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é, sobretudo, o processo permanente de

refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. (FREIRE, 2003, p. 16).

A Educação Popular também pode ser concebida como instrumento de cultura, cujo objetivo maior é a própria educação (BRANDÃO, 2002). Nesta perspectiva de respeito à diversidade cultural, estudantes da EJA passam a ser contemplados(as) para atuarem de forma mais crítica, como cita Gomes, quando aponta importantes considerações:

A diversidade cultural varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades. Além disso, o modo de ser e de interpretar o mundo também é variado e diverso. Por isso, a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Ou seja, as características, os atributos ou as formas “inventadas” pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros. Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças. (GOMES, 2007, p. 22).

Há na EJA uma grande oportunidade de transformação social e de mudanças nos sujeitos nela envolvidos. Diante da importância dessa modalidade de ensino, entendo que ela não pode ser vista apenas como uma segunda oportunidade de complementação de estudo ou como uma ideia supletiva de educação, mas como uma “nova chance”, de melhores perspectivas de vida, um recomeço para jovens, adultos e idosos.

Arroyo defende:

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam. (ARROYO, 2005, p. 21).

Houve avanços ao longo da história da EJA no nosso país, sobretudo no que se refere às concepções conceituais e também organizacionais. A modalidade, na

perspectiva popular, é vista como uma educação equalizadora, de compromisso com a qualidade social e ainda se firmando numa educação inclusiva, com vistas à formação humana integral, ou seja, nada de redução, minimalismo e supletividade, como alguns, felizmente poucos, ainda a descrevem.

Na perspectiva da Educação Popular, apresento, na sequência, duas experiências que dialogam com os preceitos teóricos: Projeto Educação para Pescadores (envolvendo entidades públicas e privadas) e a Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire (política pública municipal).

### 1.3. O Projeto Educação para Pescadores

*A falta de acolhimento durante o ensino fundamental e o desconhecimento da escola em relação aos seus problemas de audição, fizeram com que Michelle Andréa Murta, hoje com 41 anos, fosse reprovada cinco vezes até chegar à 5ª série (atual quarto ano). De uma família simples, composta por muitas pessoas com deficiências auditivas, ela desistiu de estudar pela falta de incentivo e por ser muito mais velha do que os colegas de turma.*

*Tudo abalava a minha autoestima. Tinha vergonha. Via minha mãe ser discriminada nas reuniões de uma escola, que nunca ensinou o que era inclusão, o que era ser diferente. Após passar pela Educação de Jovens e Adultos, ela se sentiu acolhida e motivada a continuar os estudos. Fez Letras-Libras, na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), e depois se tornou a primeira doutora surda da UFMG.<sup>5</sup>*

O pioneiro Projeto Educação para Pescadores teve início em 2007, na cidade do Rio Grande, mais precisamente na Ilha da Torotama, numa parceria entre a Capitania dos Portos do Rio Grande do Sul (CPRS), a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a Secretaria Municipal da Educação (SMED), a Secretaria Municipal da Pesca (SMP), a 18ª Coordenadoria Regional de Educação (18ª CRE) e a Colônia de Pescadores Z1.

A principal característica dessa atividade era a distância que os educadores e educadoras vinculadas ao projeto precisavam percorrer para ministrar as aulas concomitantemente nas duas Ilhas (Torotama e Marinheiros). O intuito era oportunizar aos pescadores conhecimentos básicos de Língua Portuguesa e

---

<sup>5</sup> Matéria publicada no site PorVir – Inovações em Educação no dia 30 de novembro de 2022. Fonte: <https://porvir.org/da-eja-a-universidade-historias-de-quem-voltou-a-estudar-e-nao-parou-mais/>

Matemática, para que eles pudessem obter a sua matrícula para a atividade pesqueira.

Havia uma divisão de tarefas e de responsabilidades na execução dos projetos. O NEEJA, tendo como mantenedora a 18ª CRE, era, então, responsável pela efetivação das matrículas e, posteriormente, da certificação dos concluintes. A FURG ofertava as aulas, com cedência de bolsistas, graduandos de cursos de licenciatura em Letras e Matemática, e pós-graduandos, vinculados ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior. Inicialmente eram ligados ao Instituto de Matemática, Estatística e Física – IMEF e Instituto de Letras e Artes – ILA, pois a ideia inicial era somente ofertar Língua Portuguesa e Matemática. A SMED cedia o espaço físico nas escolas municipais das localidades e viabilizava as apostilas e a merenda para os estudantes nos dias de aulas presenciais.

A Secretaria de Município da Pesca (SMP) era responsável pelo transporte de professores e professoras voluntários(as). A Colônia de Pescadores Z1, representante dos pescadores, auxiliava na documentação das matrículas e na divulgação. Para a Capitania dos Portos ficava a responsabilidade de ofertar cursos voltados para a comunidade pesqueira, entre eles “Primeiros socorros ao mar” e “Acesso a matrícula de pesca artesanal” (documento exigido para exercer a atividades pesqueira).

Cada instituição tinha um responsável, e estes, num primeiro momento, fizeram um levantamento do interesse das comunidades em participar do projeto, como mostra a tabela 2:

**Tabela 2** - Relação de interessados em participar do projeto

COMUNIDADES VISITADAS		Nº DE INTERESSADOS
Ilha da Torotama		70
Comunidade São Miguel		04
Associação do Parque Coelho		21
Pesqueiro		14
Ilha dos Marinheiros	Bandeirinha	25
	Porto Rei	09
	Marambaia	13
	Coréia	10
	<b>TOTAL</b>	<b>166</b>

Fonte: Miranda (2013).

A primeira comunidade a ser escolhida foi a Ilha da Torotama, por apresentar um número maior de pescadores interessados naquele momento. Contudo, a ideia era atender, dentro do possível, e, concomitantemente, as demais comunidades, como de fato ocorreu, como afirma Miranda:

Após a coleta do número de interessados por comunidades pesqueiras, conforme observado na tabela 2 foi definido que a primeira comunidade contemplada com a referida proposta seria a Ilha da Torotama, por ter demonstrado maior interesse pelo projeto. Posteriormente, seria contempladas as demais localidades, conforme a disponibilidade dos voluntários e as condições de deslocamento e os espaços físicos destas comunidades. (MIRANDA, 2013, p. 71-72).

Outra questão levada em conta pelos idealizadores do projeto se referia à questão pedagógica, pois muitos pescadores não haviam concluído os estudos referentes aos anos iniciais e outros não tinham comprovação dessa etapa. Foi, então, que a Coordenação Pedagógica do NEEJA aplicou um teste classificatório a todos os estudantes. A prova era constituída por questões de múltipla escolha, com conteúdo de todos os componentes curriculares dos Anos Iniciais.

Sendo assim, os estudantes dos Anos Finais também passaram por esse processo de “sondagem” realizando a avaliação elaborada pelos professores do Núcleo, contemplando todas as disciplinas dos Anos Finais, e ainda uma prova dissertativo-argumentativa. Assim, todos foram classificados conforme sua caminhada escolar, fugindo da ideia reducionista e desarticulada da realidade do estudante da EJA, como costumam ser, infelizmente, muitas propostas para a EJA.

Os resultados mostraram que alguns encontravam-se no processo inicial de alfabetização. Então, houve uma readaptação para que todos os estudantes pudessem ser atendidos nas suas especificidades. A 18ª CRE assumiu a possibilidade de criação de turmas do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), na Ilha da Torotama, e o Projeto Educação para Pescadores ficaria com a demanda dos Anos Finais e, na sequência, com o Ensino Médio.

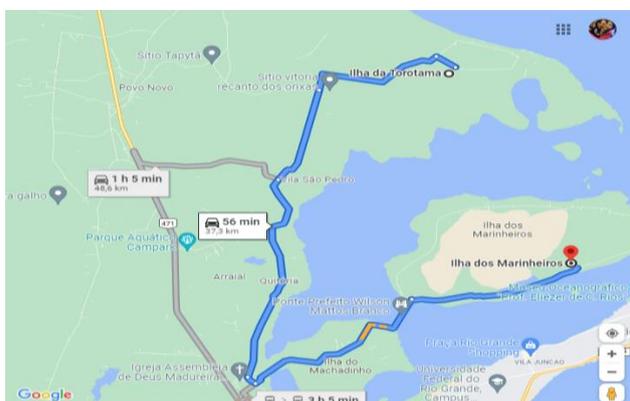
Dessa forma, outro fator deveria ser bem pensado, o período de vigência das aulas do projeto, respeitando uma característica bastante peculiar dos estudantes: o período defeso, como traz Miranda:

Os participantes apontaram a necessidade de que as aulas deveriam iniciar juntamente com o período “defeso”<sup>6</sup>, ou seja, o período em que os pescadores recebem as 4 (quatro) parcelas de seguro-desemprego, junho a setembro. Neste espaço de tempo, ficam ociosos, pois são impossibilitados de desenvolver atividades na Lagoa dos Patos por causa da reprodução das espécies. (MIRANDA, 2013, p. 53).

Nesse período, os pescadores estariam mais disponíveis para as aulas presenciais, tendo em vista que em alguns meses o trabalho se intensificaria e eles precisariam ficar na Lagoa dos Patos por alguns dias consecutivos, como na safra do camarão, que vai de fevereiro a maio. Diante dessa questão, as aulas precisavam iniciar depois do mês de maio.

As aulas presenciais, então, eram ministradas de duas a três vezes por semana e os professores e as professoras atuantes precisavam andarilhar pelas ilhas atendidas, para dar conta da demanda de atender simultaneamente duas comunidades. A distância entre as ilhas era de 38Km de distância, por uma estrada secundária, ou 49 Km pela BR 392, conforme mapa a seguir.

**Figura 2** - Distância entre as ilhas Torotama e Marinheiros



Fonte: <https://www.google.com/maps>.

O projeto atendeu as Ilhas da Torotama e dos Marinheiros até 2013. Em 2015, a Comunidade da Capilha, no Taim, passou também a ser contemplada, com uma turma de vinte estudantes dos Anos Iniciais e onze de Anos Finais. Contudo,

<sup>6</sup> O defeso é a paralisação temporária da pesca para a preservação das espécies, tendo como motivação a reprodução e/ou recrutamento, bem como paralisações causadas por fenômenos naturais ou acidentais. Nesse período é garantido por Lei (Lei nº 10.779, de 25 de novembro de 2003, alterada pela Lei nº 13.134, de 14 de junho de 2015) ao Pescador profissional artesanal o pagamento de seguro-defeso, no valor de 1 (um) salário-mínimo mensal, que é o seguro-desemprego especial, pago ao pescador (BRASIL, 2021, n.p.).

nessa Comunidade não eram atendidos apenas pescadores, havia também trabalhadores de uma serraria que havia se instalado há pouco tempo na região, possibilitado emprego a muitos moradores, por isso, voltar a estudar, para os moradores dessa localidade, era uma possibilidade de impulsionar uma perspectiva de melhoria no novo emprego. Miranda (2013), em seus estudos, apresenta um panorama dos concluintes até o ano de 2013. As tabelas 3 e 4, a seguir, mostram a complementação dos dados, com os concluintes de Ensino Fundamental da comunidade da Capilha, no período compreendido entre 2013 e 2015:

**Tabela 3** - Panorama dos concluintes do Projeto Educação para Pescadores na Comunidade da Capilha no Ensino Fundamental e Médio até 2013

CONCLUINTES	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
Ilha da Torotama	137	111
Ilha dos Marinheiros	49	38
TOTAL	187	149

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora, com base nos dados disponibilizados pela SMED.

**Tabela 4** - Panorama dos concluintes do Projeto Educação para Pescadores na Comunidade da Capilha nos Anos Iniciais e Ensino Fundamental até 2015

CONCLUINTES	ANOS INICIAIS	ENSINO FUNDAMENTAL
Capilha	16	07

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora, com base nos dados disponibilizados pela SMED

Em todas as comunidades em que o Projeto Educação para Pescadores atuou, mais do que proporcionar acesso à educação para um número expressivo de pescadores, moradores e moradoras da Capilha, o projeto trouxe a premissa de uma EJA que fomentou a transformação de toda uma comunidade. Miranda (2013, p. 75) considera que “muitos pescadores já obtiveram melhores oportunidades profissionais, maior participação na vida escolar dos filhos e um crescimento cultural e intelectual das comunidades participantes”.

Além disso, o Projeto ganhou destaque nacional, sendo referência na criação de políticas públicas para a educação na pesca, ganhando destaque no Plano

Nacional da Educação da Pesca e Aquicultura<sup>7</sup>. Isso legitima a grandeza de uma proposta compartilhada, revelando a possibilidade de instituir novas formas de gestão pública democrática, assegurando o direito à educação a jovens e adultos de comunidades que por vezes são invisíveis.

O Projeto Educação para Pescadores, projeto em regime de parceria, após interesse da SMED-Rio Grande, torna-se uma escola, a EMEJA Paulo Freire, virando uma política pública. No próximo capítulo, apresento a EMEJA Paulo Freire, como foi constituída e como acontecia o seu andarilhar.

#### 1.4. Como o andarilhar acontecia

*Titular da Secretaria de Município da Educação (SMED) Vanessa Pintanel afirma que “a EMEJA Paulo Freire se configura como uma política educacional que enfrenta a baixa escolaridade e o analfabetismo em Rio Grande”. Ela acrescenta que “é uma escola que atua constituindo turmas nos locais onde a demanda se faz por solicitação da comunidade, com isso, tem os sujeitos como protagonistas dos processos educativos”. Vanessa sustenta que os estudantes dão vida à escola entendendo a aprendizagem como uma construção feita no encontro com o outro.<sup>8</sup>*

Para apresentar o conceito de andarilhagem reporto-me a Carlos Rodrigues Brandão que assim o sugere no dicionário Paulo Freire:

Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um “estar aqui” e um contínuo “partir”, “ir para”. Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), os que se deslocam porque creem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados, e há os que se deslocam porque devem (os “engajados” – para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 – os “comprometidos com o outro, com uma causa. (BRANDÃO, 2010, n.p.).

Fazendo uma analogia com a EMEJA Paulo Freire, vejo que esse pendular poderia ser comparado à *andarilhagem* dos educadores e das educadoras da Escola Andarilha (PPP EMEJA PAULO FREIRE, 2020). Andávamos apanhando as

---

<sup>7</sup> Disponível em: <[www.mpa.gov.br](http://www.mpa.gov.br)>

<sup>8</sup>Matéria publicada no site do Grupo Oceano em 17 de junho de 2019. Fonte: <https://www.grupoceano.com.br/noticias/rio-grande/emeja-paulo-freire-completa-um-ano-na-formacao-de-jovens-e-adultos-em-rio-grande-11344/>. Acesso em 11 de novembro de 2022

farpas que o sistema produz, que ferem e machucam nossos e nossas estudantes e buscávamos, apesar de todas as adversidades, garantir o direito à educação, mesmo em comunidades em que o Estado ainda não se fez presente e a exclusão escolar ainda é uma constante.

A EMEJA Paulo Freire pontuava, no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), sua intenção enquanto escola diferenciada, totalmente voltada para a Educação de Jovens e Adultos e, sobretudo, com a concepção de educação popular libertadora.

Sendo assim, na contramarcha dos processos escolarizantes e burocráticos, apresenta como alicerce a concepção de Educação Popular num tempo e espaço de possibilidades, pois estes sujeitos oriundos das classes populares, que têm seu percurso escolar interrompido por razões diversas, vivem a exclusão escolar e a consequente perda da garantia do direito à educação. (PPP EMEJA PAULO FREIRE, 2020, p. 4).

A EMEJA Paulo Freire definiu a expressão *andarilhagem* com o propósito de fazer uma analogia ao termo *itinerante*, que é usado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para justificar a necessidade de deslocamento dos professores e das professoras em diferentes espaços e tempos. O MST busca, com os acampamentos, ocupar terras improdutivas e, dentro das estratégias de luta dos militantes, a educação não pode ficar de fora. Por isso, há a necessidade de que a escola “movimente-se” também, garantindo, mesmo dentro das constantes mudanças de territórios, que todas as crianças, e em alguns assentamentos também adultos, possam ter acesso à educação.

A existência da escola Itinerante é de grande importância no contexto do M.S.T., nesta escola vai se fazer presente a educação que ajuda na construção do sujeito inserindo-o nas relações sociais, políticas e culturais do acampamento, da luta do M.S.T., das relações com Estado e no cotidiano da construção da possibilidade do direito à educação vinculada a um projeto de construção e transformação da sociedade. (ANDRADE; OLIVEIRA, n.d., p. 2).

A EMEJA tinha essa perspectiva, buscava transformar os bairros nos quais se inseria, visando a inclusão social, através da interação com os diferentes saberes. Nesse sentido, a escola ponderava em seu PPP uma prática pedagógica autônoma, atenta para as peculiaridades de cada comunidade:

A escola por ser um espaço de educação popular, deve criar e recriar sua metodologia através da troca constante de saberes e experiências, vislumbrando caminhos possíveis para a formação do sujeito social. (PPP EMEJA PAULO FREIRE, 2020, p. 29).

Nesse cenário e com a rica diversidade cultural em que a EMEJA lidava no seu cotidiano andarilho, respeitar essa característica era um desafio constante, uma vez que se pensava em contribuir para a democratização do conhecimento na escola pública, estivesse ela sediada numa Associação de Bairros, numa Cooperativa ou dentro de um prédio público (escola, posto de saúde etc.).

Nilma Gomes (2007) aponta para essa importância da diversidade cultural:

A diversidade cultural varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades. Além disso, o modo de ser e de interpretar o mundo também é variado e diverso. Por isso, a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Ou seja, as características, os atributos ou as formas “inventadas” pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros. Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças. (GOMES, 2007, p. 22).

Cada sede tinha a sua especificidade e, por isso, a EMEJA, com uma proposta pedagógica integradora, acolhia os estudantes numa relação dialógica, respeitando as características culturais de cada bairro, pois, embora tivessem semelhanças, cada um carregava a sua história peculiar e seu contexto era levado em consideração. Isso ficava claro nos princípios da escola, expostos no PPP, como os destacados na sequência:

[...] garantia efetiva ao acesso à educação como direito humano, considerando as especificidades de cada coletivo referentes ao tempo e ao espaço inerentes a EJA, com respeito a liberdade e apreço a tolerância; atendimento a pluralidade das comunidades com respeito às diferenças, valorização de experiências extraescolares e flexibilização dos espaços de ensino e aprendizagem; construção do conhecimento de forma ética, através da valorização do conhecimento prévio, promoção para o desenvolvimento humano integral, com abordagem interdisciplinar e significativa ao educando [...]. (PPP EMEJA PAULO FREIRE, 2020, p. 05).

Diante da importância da implantação da EMEJA Paulo Freire, avistava-se uma grande oportunidade de mudança na vida dos sujeitos nela envolvidos e ainda no impacto positivo nas comunidades que recebiam essa oportunidade de EJA provocativa, incentivadora e pensada, para a integração de todos e todas no processo de cidadania crítica, com toda a sua potência de instrumento de intervenção social.

A EMEJA Paulo Freire constituiu suas primeiras turmas na Comunidade da Mangueira, depois de uma pesquisa da Secretaria de Município da Educação para prospectar qual bairro da cidade não ofertava EJA e onde havia o maior número de interessados. Esse mapeamento contou com o Setor Pedagógico da SMEd em diálogos com as Escolas Municipais de bairros periféricos e, também, com a Professora da rede Flávia Gonzales, designada pela Secretaria para delinear essa escola e ajudar a tirá-la do campo das ideias e ocupar espaços onde a EJA ainda não acontecia. Foi então que em 4 de junho de 2018, ocorreu a Aula Inaugural, com uma turma de 1º Bloco (Anos Iniciais) e uma turma de 2º Bloco (Anos Finais), tendo como sede a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ramiz Galvão. No dia 13 de junho do mesmo ano, a Comunidade da Querência passa a ser atendida pela EMEJA Paulo Freire, também ofertando uma turma de 1º bloco e uma turma de 2º bloco. As aulas presenciais aconteciam na Associação de Moradores da Querência, numa sala cedida. Em 14 de maio de 2019 aconteceu, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Zelly Pereira Esmeraldo, a aula inaugural no bairro Cidade de Águeda, que contava com duas turmas, uma de 1º Bloco e outra de 2º Bloco.

### **1.5. Formação docente na EMEJA Paulo Freire**

A EMEJA Paulo Freire tinha um Polo Administrativo, localizado na Avenida Portugal, 38, próximo ao Centro da Cidade. Eram duas salas no prédio onde estava instalada a Escola Viva – projeto de escola de tempo integral, da cidade do Rio Grande/RS. Atualmente sedia a Central de Matrículas da Rede Municipal de Ensino. Nesse espaço, ocorriam as formações semanais de professores e ficava à disposição o material didático/pedagógico, assim como a documentação da comunidade escolar.

As formações ocorriam semanalmente, todas as quartas-feiras, das 18h às 20h30. Nesses encontros eram realizados estudos e discussões de assuntos

pertinentes à EJA e, sobretudo, ao contexto histórico da modalidade e dos contextos atendidos. Também eram momentos de conversas sobre demandas das sedes, perfil dos(as) estudantes, construção de estratégias pedagógicas e planejamento coletivo.

Pensar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EMEJA, naquele momento, implicava profundamente no pensar e repensar quantas vezes fossem necessárias a realidade dessas comunidades num contexto pandêmico e, a partir de então, desconstruir certezas e entender que a realidade na qual estávamos iria mediar toda a ação pedagógica a partir de então. Buscava-se superar, de maneira coletiva e compartilhada, as problemáticas vividas por muitos e muitas estudantes da EMEJA, especialmente em um momento de desemprego e falta de perspectiva. Buscava-se dialogar a todo tempo com a realidade, mostrar a importância de estudar e se qualificar, de acreditar em si mesmo e buscar superar essas adversidades que muitas vezes prejudicam sua permanência na escola, pois “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 52).

As formações da EMEJA tinham por objetivo principal pensar e repensar o seu objeto de estudo, entendendo a ação pedagógica como prática social constituída no espaço e no tempo, construída de forma dialógica por todos e todas da escola, numa construção colaborativa de conhecimento, espalhando-se, dessa forma, pelas salas de aula de todas as sedes.

Essa experiência, a qual considero inovadora, tinha a territorialidade da EMEJA Paulo Freire se configurando em diferentes espaços, “de acordo com as comunidades que estão sendo atendidas, a partir das demandas emergentes” (PPP EMEJA PAULO FREIRE, 2020, p. 8). A proposta estava sintonizada com a noção de território trazida por Milton Santos, diferenciando-se de uma possível simplificação à ideia de espaço escolar fixo.

A configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens super impuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima. (SANTOS, 1996, p. 51).

Nesse sentido, espaço e território ou, ainda, territorialização, são conceitos que potencialmente podem contribuir para uma análise e uma investigação sobre as experiências de *andarilhagem* dos sujeitos desta pesquisa.

Até o dia 12 de fevereiro de 2021, a EMEJA Paulo Freire atendia de forma concomitante quatro locais: bairro Mangueira, no prédio da EMEF Ramiz Galvão; bairro Querência, no prédio da Associação de Moradores; bairro Cidade de Águeda, no prédio da EMEF Zelly Pereira Esmeraldo; bairro Santa Rita de Cássia, na Cooperativa de Catadores Santa Rita – este recém havia iniciado a matrícula das estudantes, catadoras e trabalhadoras na reciclagem.

**Figura 3** - Sede administrativa e polos da EMEJA Paulo Freire, Rio Grande – RS



Fonte: Google Earth Pro (2022).

Embora as turmas estivessem em bairros distintos, muita semelhança havia entre elas. Segundo o PPP:

A escola atende majoritariamente um público adulto e feminino, já que 70% são educandas mulheres e a média de idade é de 33,8 anos, sendo que mais da metade possui idade superior aos 33 anos. Público esse em que 61% se autodeclararam brancos, 20% pardos e apenas 9% negros [...] como é típico de bairros periféricos, 78% dos educandos e das educandas têm renda familiar menor que R\$ 1500,00, muitos trabalham informalmente, visto que apenas 6 declararam trabalhar de carteira assinada. Há 42% de educandos e educandas que recebem algum tipo de benefício social. (PPP EMEJA PAULO FREIRE, 2020, p. 9).

Levando esses dados em conta e entendendo a insuficiência de oportunidades de acesso à educação para jovens, adultos e idosos nesses bairros e reconhecendo que os estudantes da EMEJA Paulo Freire tinham perfil oriundo de classes populares, a modalidade buscava fugir de modelos estereotipados (rótulos impostos, até mesmo por eles, sujeitos da EJA, de fracasso, de não aprendizagens). Nesse sentido, apresentava

o desafio de criar espaços de diálogo, para que, através dos saberes escolarizados, estes vislumbrem possibilidades de superação de práticas cerceadoras dos direitos destes desiguais, buscando sempre respeitar e valorizar as particularidades dos sujeitos. (PPP EMEJA PAULO FREIRE, 2020, p.16).

Seu objetivo era levar a EJA para esses bairros, que chegavam a ter 27Km de distância – alcance entre o polo administrativo e o bairro Querência, sendo este o maior trajeto percorrido pelas professoras. A busca era por propiciar uma EJA muito além da ideia compensatória, sobretudo, promovendo, para as suas professoras, processos formativos diferenciados e potencialmente significativos, onde além da dimensão educativa estava imputada a força e a vontade de efervescer uma política pública plural e diferenciada através do seu andarilhar. Esse andarilhar, por sua vez, é constituído de uma dimensão política, cultural, estética e ética.

O processo de experienciar e de constituir-se docente junto aos territórios da cidade, na sua multiplicidade de modos de vida e de acontecimentos locais, pode contribuir na construção de noções de estratégias de aprendizagens mais territorializadas, isto é, alicerçadas nos processos que ocorrem em meio aos espaços públicos das comunidades e às suas características geopolíticas.

A seguir, apresento os caminhos e as escolhas metodológicas que me levaram à elaboração e a escrita desta dissertação.

## 2. METODOLOGIA

*A Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos (EMEJA) Paulo Freire, conhecida como uma “escola andarilha” por atuar de bairro em bairro no município de Rio Grande, completa em junho um ano de atuação. Para a diretora da EMEJA, Flávia Gonzales pode ser a única nesse modelo no Rio Grande do Sul e no Brasil.*<sup>9</sup>

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, pois se propõe a interpretar o objeto de estudo, a partir das observações e do entendimento do que está sendo estudado. Moraes e Galiazzi, afirmam que a pesquisa qualitativa

[...] pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11).

Optar por realizar uma pesquisa qualitativa, definir o objetivo de investigar como ocorreu a construção das identidades docentes das educadoras da EMEJA Paulo Freire, diante das vivências andarilhas da escola, e escolher métodos produção e análise dos dados em consonância com os objetivos e os princípios epistemológicos de cada metodologia constituem a construção desta proposta. A escolha adequada das estratégias metodológicas facilita o entendimento dos fenômenos estudados.

Para Yunes,

as estratégias metodológicas devem facilitar o entendimento da complexidade dos fenômenos, por meio de um olhar “descontaminado” (de instrumentos de medida, de teorias e estudos pré-existentes) e uma atitude investigativa que analisa o que “está por trás”. (YUNES, 2007, p.121, grifos da autora).

Como proposta metodológica, foi adotada a produção de dados a partir do grupo focal e de análise, entendendo a Análise Textual Discursiva (ATD), como estratégia potente à pesquisa em questão, sobretudo no que se refere à análise da constituição da identidade docente das professoras da EMEJA Paulo Freire, escola hoje destituída (DECRETO Nº 17.978 DE 12 DE FEVEREIRO DE 2021). Os dados

---

<sup>9</sup> Matéria publicada no site da Prefeitura Municipal de Rio Grande em 17 de junho de 2019. Fonte: [www.riogrande.rs.gov.br](http://www.riogrande.rs.gov.br).

foram provenientes da gravação dos encontros dos grupos focais com as professoras que atuaram como docentes nessa instituição itinerante. Os critérios de inclusão no estudo são voltados à seleção das professoras com maior tempo de docência no contexto pesquisado, chegando a um total de cinco professoras.

O presente estudo investiga os relatos das participantes, provenientes de suas vivências e experiências, analisando-os em sua complexidade e singularidade narrativa, o que será apresentado de modo aprofundado mais à frente. Logo, ao buscar nas vivências e nas experiências narrativas das professoras da EMEJA Paulo Freire, através do método escolhido na investigação, experienciar-se-á não só o processo de atribuir novos sentidos no diálogo, na troca e até no silêncio (VÁSQUEZ, ARENA, 2017), à luz da teoria, mas também pela narrativa, constituída no entrelace do qual fazem parte, através da *andarilhagem*, como forma de produzir saberes diversificados e originais.

Ao evidenciar aspectos da sua identidade docente e sua itinerância, o processo da investigação produziu uma experiência de formação docente para essas professoras, na medida em que contam, rememoram, analisam-se e, por isso, constituem-se diferentemente do que eram, pelo próprio ato de narrar-se como sujeitos de determinadas experiências.

Em seguida, apresento os elementos metodológicos utilizados para a elaboração e a escrita desta dissertação.

### **2.1. Questão de pesquisa:**

A curiosidade epistemológica faz parte do cotidiano docente e buscar compreender essas inquietações decorrentes de nossas vivências ajudaram a construir os pilares daquilo que busco investigar hoje. Dessa forma, trago como questão central da pesquisa: **Que identidades docentes foram produzidas entre as educadoras da EMEJA Paulo Freire, diante da característica da *andarilhagem* da escola?**

Para contemplar a questão, o exercício de rememorar os caminhos que percorri, assim como as minhas percepções e, também, as interpretações dos dados coletados me ajudaram a compreender o processo que me propus a estudar.

## 2.2. Objetivos de pesquisa:

Destaco, como objetivo geral da pesquisa: **Investigar como ocorreu a construção das identidades docentes das educadoras da EMEJA Paulo Freire, diante das vivências andarilhas da escola.** Buscando alcançá-lo, utilizo como objetivos específicos:

- 1) Conhecer as perspectivas pedagógicas assumidas pelas educadoras da EMEJA Paulo Freire;
- 2) Entender como a *andarilhagem* característica da escola impactou a prática docente das educadoras;
- 3) Problematizar a concepção de *andarilhagem* das educadoras da EMEJA;
- 4) Discutir a contribuição dos processos formativos na construção da identidade docente das educadoras.

## 2.3. Sujeitos da Pesquisa:

Diante da proposta de investigação, as professoras com maior tempo de atuação na EMEJA Paulo Freire e que tivessem participado da itinerância nos três bairros, ou seja, professoras das Etapas Finais da EJA do II Bloco, constituem o grupo de sujeitos da pesquisa. Foi definido o número de cinco (5) professoras, de um total de treze (13) professores(as). Vale salientar que a escola sempre teve em seu quadro um número muito mais expressivo de mulheres professoras, embora este não seja um dos recortes, acabamos por ter apenas mulheres como participantes da pesquisa.

Cada participante recebeu um documento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Anexo 1, solicitando colaboração e explicando os objetivos da investigação. Desse modo, foi exposta também a possibilidade de desistir do estudo, o livre arbítrio do sujeito de pesquisa, o tempo de armazenamento dos dados, riscos e benefícios (diretamente para o sujeito), estabelecendo, portanto, um código de caráter ético da pesquisa em questão.

## 2.4. Perfil da Pesquisadas:

As professoras pesquisadas são todas concursadas da Rede Municipal de Ensino para os Anos Finais do Ensino Fundamental e atuavam com diferentes componentes curriculares, nas três sedes da EMEJA Paulo Freire, conforme

observamos na tabela n. 5. Cada educadora recebeu uma letra do alfabeto, seguindo a ordem alfabética *A, B, C, D* e *E* como codinome, uma maneira de facilitar a organização dos diálogos, já que, por vezes, as histórias dessas mulheres entrelaçam-se e assemelham-se muito.

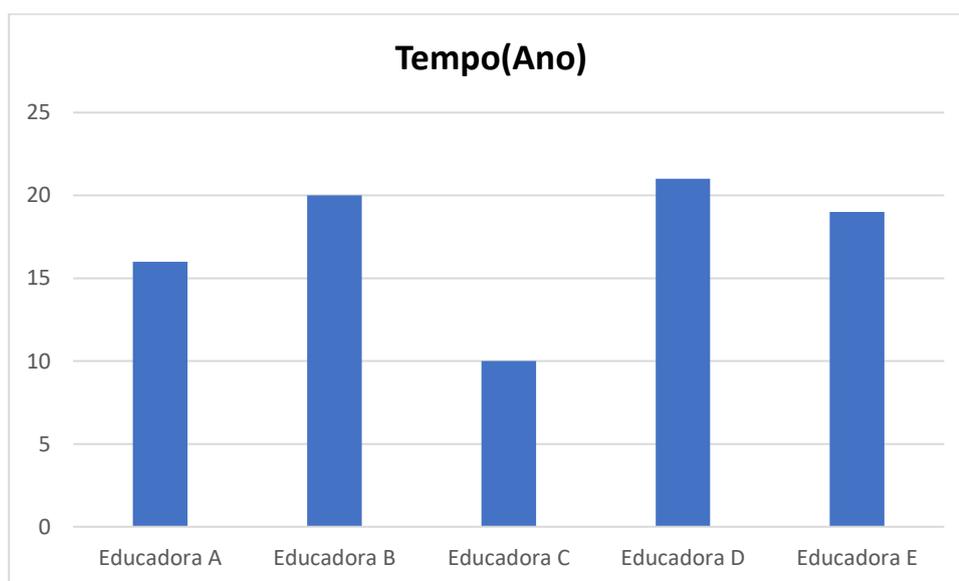
**Tabela 5** - Perfil das pesquisadas

Nome fictício	Idade	Tempo de Magistério	Tempo de atuação na EMEJA	Componente que atuava
Educadora A	38	16 anos	2 anos	Língua Portuguesa
Educadora B	52	20 anos	2 anos	Geografia
Educadora C	35	10 anos	2 anos	Matemática e Ciências
Educadora D	54	21 anos	2 anos	Ensino Religioso
Educadora E	42	19 anos	1 ano	Educação Física

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Diante da tabela 5, observa-se que as professoras, na sua grande maioria, têm uma longa trajetória no magistério. Em média 17,2 anos de atuação, apresentados no gráfico nº 1.

**Gráfico 1** - Tempo de Experiência no Magistério



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Apenas uma não estava desde o início na EMEJA. Elas ministravam aulas em diferentes componentes curriculares e, analisando as idades e os tempos de trabalho, todas iniciaram em média aos vinte anos no magistério. A maioria chegou na escola por indicação de outro(a) professor(a) que já atuava na EMEJA e apenas uma não havia tido experiência na EJA.

No que se refere aos procedimentos de produção de dados, o contato com as educadoras da EMEJA Paulo Freire se deu previamente através das redes sociais e e-mails, como modo de convidá-las à pesquisa. Os encontros ocorreram de forma presencial, numa sala cedida pela Diretora da EEEF Guarda Marinha Greenhalgh. Nesses encontros foi incentivado que elas contassem suas histórias de docência e de formação livremente, com o uso de um gravador.

Figura 4: Mapa da EEEF Guarda Marinha Greenhalgh



Fonte: Google Maps (2023).

Através de uma relação construída nas *andarilhagens* na EMEJA, bem como o reconhecimento da pesquisa como uma forma de relatar e registrar as experiências nessa escola, hoje fechada, não foi empecilho para essas professoras, pois elas se sentiram à vontade para colaborar. Discutimos juntas a construção e as metodologias da pesquisa e, posteriormente, deixei claro como seria o embasamento teórico emergente dos estudos que envolvem o campo desta investigação.

## 2.5. Metodologia da Produção dos Dados

A metodologia de produção de dados no grupo focal possibilita diferentes pontos de vista sobre o tema, a fim de apreender as singularidades das visões de mundo das professoras participantes da pesquisa. Ao mesmo tempo, a intenção era também a de compreender, em profundidade, as concepções a partir de vivências e experiências relatadas pelo grupo.

Segundo Kitzinger (1994), a técnica

trata de uma entrevista em grupo, na qual a interação configura-se como parte integrante do método. No processo, os encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social, em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação. Desse modo, o grupo focal pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que, frequentemente, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coleta de dados. (KITZINGER, 1994, p. 439-440).

O grupo de participantes foi denominado **GRUPO FOCAL ANDARILHAR**, e a estratégia foi construída em dois momentos.

O primeiro encontro, intitulado “*As primeiras andarilhagens na EJA*”, teve como provocações as seguintes questões para discussão:

- Como chegamos na EJA e\ou EMEJA?
- Há um perfil para andarilhar na EJA?
- Como me sinto sendo professora da EJA?
- Quais os potenciais e as fragilidades para atuar nessa modalidade?

Já o segundo encontro, denominado “*Andarilhar na EMEJA e seus processos formativos*”, contou com as seguintes questões norteadoras:

- Qual o entendimento da concepção pedagógica e a importância dos processos formativos?
  - Andarilhar nos diferentes contextos da EMEJA.
  - Fazer pedagógico nos diferentes contextos.

- Metodologias.

Cabe ressaltar que os encontros foram gravados com a autorização de todas as participantes e, após, foi realizada a transcrição. Pela sua capacidade interativa e problematizadora, o grupo focal como técnica de produção de dados constitui uma importante estratégia para inserir as professoras participantes da pesquisa no contexto das discussões de análise e síntese, contribuindo para o repensar de atitudes, práticas e concepções.

Conforme apresentado na tabela 5, é possível perceber que todas as pesquisadas são mulheres. Dessa forma, escolhemos utilizar apenas o gênero feminino ao fazer referência a elas.

## **2.6. Metodologia de Análise**

Para analisar os dados produzidos, optamos pela Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2011). A escolha metodológica se deu através de uma investigação qualitativa, que além de permitir a compreensão do fenômeno investigado, oportuniza a interação com os sujeitos envolvidos e sobretudo a compreensão de quais as suas concepções enquanto educadoras de EJA. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p.14), “a análise textual discursiva propõe-se a descrever alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar”.

O processo de Análise Textual Discursiva está fundamentado em uma ideia contínua e cíclica, com uma sequência recursiva de três componentes, ou seja, com três momentos auto-organizados de construção, em que novos entendimentos emergem, tais como: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente.

A análise tem início com o processo de unitarização, que é a desconstrução dos textos. Assumindo, contudo, que todo dado se torna informação a partir de uma teoria (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 17), podemos “afirmar que nada é realmente dado, mas tudo é construído”. Dessa forma, o processo de desconstrução do texto consiste em sua desmontagem, por parte dos sujeitos da pesquisa, produzindo unidades menores, denominadas unidades de significado.

As unidades de significado (tabela 1) são elaboradas mediante os conhecimentos do pesquisador e com base em teorias e de acordo com os objetivos da sua pesquisa.

A desconstrução e unitarização do corpus consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude. (MORAES, 2003, p.5).

Vale destacar que nesse momento da análise textual qualitativa, a unitarização é um processo que produz desordem, “tendo como referência as idéias dos sistemas complexos, esse processo consiste em levar o sistema semântico ao limite do caos” (MORAES, 2003, p.6). Isso exige do investigador um movimento intenso de impregnação com o material dos textos, possibilitando a construção de uma nova ordem, para que possam emergir novas compreensões sobre o fenômeno investigado.

**Tabela 6. Processo de Unitarização**

<b>Código</b>	<b>Unidade de Significado</b>	<b>Elemento Aglutinador</b>
Educadora D, 54 anos	No primeiro ano e meio de funcionamento, foi só Linguagens e Matemática, não tínhamos Ciências Humanas e nem da Natureza, era só Linguagens e Matemática, sempre buscando professores para outras áreas.	Organização dos tempos/Escola

Educadora B, 52 anos	Embora o professor tenha realmente aquela concepção de escola de uma vida inteira, como bater a cada 45 minutos, mudar de sala, 15 minutos de recreio etc., quando ele chega num espaço como a EMEJA Paulo Freire, ele no mínimo se desconstrói e pode até se encantar, perceber que as escolas podem ser muitos mais que paredes, rotinas e que podem ir para além dos muros, aliás muito além.	Concepção de Escola
Educadora A, 38 anos	Essas especificidades principalmente da EJA não são previstas nos sistemas. Eles são tão engessados, tão fechados... A organização curricular mesmo sendo prevista como não seriada na LDB, não é contemplada no sistema, que engessa, que faz a certificação e a questão toda legal.	Organização Curricular

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Após demonstrado, reafirmo que a análise tem início a partir do processo de unitarização, que promove a desconstrução dos textos, neste caso, as manifestações dos sujeitos participantes (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 17). Dando sequência no processo de análise, ocorre a chamada categorização, onde surgem as categorias iniciais. Cabe ressaltar que esse processo é individual de cada pesquisador, possibilitando expressar sua reflexão e concepção em forma de categorias. A parte final da análise, ou terceira etapa, consiste na comunicação das novas compreensões. Moraes e Galiazzi (2011) afirmam que

a pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 31).

Os metatextos são emergentes dos processos de categorização. Neles, os resultados da pesquisa são apresentados, possibilitando ao(a) pesquisador(a) assumir a autoria do seu texto, em um constante movimento de construção, reconstrução e reflexão. Desse processo de análise do fenômeno, surge a possibilidade de um olhar mais aprofundado sobre a temática estudada. Segundo Moraes e Galiuzzi (2011), é uma oportunidade de aprender e modificar os conhecimentos e as teorias preexistentes. O aprender e o comunicar são uma combinação essencial na produção textual.

Depois da obtenção dos dados produzidos, são vislumbradas as chamadas categorias intermediárias: O chegar na EMEJA e suas diferentes burocracias; EJA e o Perfil do(a) Educador(a); EJA e a Formação da EMEJA; EMEJA como espaço de acolhimento dos excluídos; e Identidade e Pertencimento a EMEJA Andarilha. O processo de categorias intermediárias deu origem à categoria final, o metatexto apresentado na sequência: *As andarilhagens* formativas na Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire (processo exemplificado na tabela 2).

**Tabela 7. Categorização Etapa 1**



CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Chegar na EJA	O chegar na EMEJA e suas diferentes burocracias	
Motivações		
Conhecer a realidade e a cultura dos Educandos		
Encantamento com a modalidade EJA		
Constituição do Ser nos espaços de EJA	EJA e o Perfil do(a) Educador(a)	

Perfil para atuar na modalidade EJA		As <i>andarilhagens</i> formativas na Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire
A valorização da modalidade EJA		
Concepção de Escola		
Organização dos tempos/Escola	EJA e a Formação da EMEJA	
Importância da Formação Continuada na EJA		
Organização Curricular na EMEJA		
<i>As andarilhagens</i> na EJA		
Sentimento de pertencimento pautado nas vivências	EMEJA como espaço de acolhimento dos excluídos	
Pertencimento a partir das práticas educativas		
Acolhimento das vivências dos espaços de comunidade		
EJA como um espaço de transformação		
Identidade com a cultura local		

Identidade relacionada a comunidade escolar	Identidade e Pertencimento à EMEJA Andarilha	
Sentimento de pertencimento oriundo das vivências e motivação		
Ligação com o contexto do estudante		

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Apresento no próximo capítulo o resultado das análises realizadas a partir das reflexões das professoras pesquisadas durante os encontros do grupo focal.

### 3. AS ANDARILHAGENS FORMATIVAS NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PAULO FREIRE

*Decepção é a palavra que diz muito sobre o fechamento da Escola Andarilhar EMEJA Paulo Freire. Quantas pessoas não terão o prazer de olhar em sua parede e ver esse sonho realizado. Não tenho nem palavras pra expressar a minha Gratidão a toda equipe de professoras (es) e a diretora Flávia Gonzáles por toda atenção e comprometimento com cada um nas salas de aulas.<sup>10</sup>*

#### 3.1. O chegar na EMEJA e as suas diferentes burocracias

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos tem como princípio relacionar, no ensino, as vivências cotidianas a conceitos formais das diferentes áreas do conhecimento, vinculando teoria e prática. Assim, torna-se possível aos\às estudantes visualizarem como esses saberes estão inseridos em nossas vidas, fazendo parte das situações cotidianas. Os educadores de diferentes espaços têm em seu papel fundamental buscar, no decorrer do processo, dar significado prático a conceitos teóricos abordados em sala de aula.

Um processo de ensino e aprendizagem relevante é aquele em que são criados espaços para a comunicação, havendo a interação entre educandos e

<sup>10</sup> Postagem feita pela educanda da EMEJA Paulo Freire - Polo Magueira, Anelita Nascimento, em 27 de fevereiro de 2021. Fonte: <https://www.facebook.com/le.nascimento.370>

educadores. Sendo a ação e a reflexão, pautas da dialogicidade, a base do processo de construção do conhecimento, “a comunicação tem grande importância e deve ser estimulada, levando-se o aluno a ‘falar’ e a ‘escrever’ os diferentes campos do saber” (BRASIL, 2000, p. 19).

Antes da etapa de discussão, é preciso entender como essas educadoras chegaram na modalidade EJA. As motivações são muitas, questões financeiras e familiares, assim como por entenderem ter perfil para atuar na modalidade. A Educadora D, por exemplo, relata que sua motivação foi financeira.

*[...] eu precisei aumentar a minha carga horária e eu acho que isso é uma das características que é muito marcante na EJA, o aumento de carga horária. Eu precisava financiar um apartamento e então precisava de 12 contracheques com salários razoáveis para financiar e o meu salário não dava conta, eu era sozinha com duas gurias para sustentar. (Educadora D, 54 anos).*

A Educadora B, por questões familiares e por entender que tinha identificação com a modalidade:

*Entrei para EJA por uma questão pessoal, quando meu filho nasceu eu trabalhava de manhã e à tarde e aí eu precisava trabalhar de tarde e de noite, porque daí de manhã ele ficava comigo em casa e a tarde ele ia para a creche, pois de noite eu já tinha quem ficasse com ele. (Educadora B, 52 anos).*

*Para um professor atuar na EJA, ele precisa gostar de ensinar ao público da EJA e saber como direcionar o conteúdo de modo adequado para ensinar aos jovens e adultos. (Educadora B, 52 anos).*

Outro fator, foram as questões que envolveram a parte burocrática da EMEJA, assim como a vida funcional dos\das estudantes no que se refere à documentação expedida pela EMEJA. Vale ressaltar que, quando cito burocracias, falo sobre entendimento de tempos e espaços, também por não ter *uma escola física*, pois utilizávamos espaços de outras escolas ou de associações de moradores, o que, por vezes, inviabilizou a confecção de alguns documentos. Falo, ainda, e principalmente, pelo seu caráter diferenciado de certificação dos\das estudantes, como cita a Educadora B:

*A funcionária da SMED que orientava a certificação não conseguia, tinha dificuldades, por vezes, para fazer os históricos. Isso me chamava a atenção porque a gente tinha essa mesma dificuldade, por exemplo, e as pessoas não entendiam como é que aquelas etapas, aquelas totalidades se constituíam. (Educadora B, 52 anos).*

Todas as educadoras relataram situações que tornava a EMEJA diferenciada e que elas estavam atentas para que essas problemáticas não afetassem a rotina e as práticas pedagógicas da escola, como nos traz a Educadora D:

*No primeiro ano e meio de funcionamento, foi só Linguagens e Matemática[...] não tínhamos Ciências Humanas e nem da Natureza, era só Linguagens e Matemática, sempre buscando professores para outras áreas. (Educadora D, 54 anos).*

A Educadora D fala, ainda, sobre os componentes curriculares, motivada pelo fator de que deveriam cumprir a carga horária mínima exigida, mas não eram, necessariamente, ofertados ao mesmo tempo, pois em alguns momentos faltaram professores no quadro. Isso tornava, por vezes, complexa a organização da carga horária por área do conhecimento, inclusive para a elaboração dos históricos escolares.

*Inclusive, com a chegada da professora de Educação Física, já teve um transtorno porque ela não era uma área sozinha. Ela fazia parte de uma área que já existia por ser de Educação Física, então a carga horária dela teve que ser dividida com o Português, porque era dentro da mesma área. (Educadora D, 54 anos).*

A Educadora A falou sobre os calendários escolares e as burocracias que fazem com que o sistema tenha apenas um formato, não possibilitando contemplar as especificidades, neste caso, da EMEJA.

*Essas especificidades principalmente da EJA não são previstas nos sistemas. Eles são tão engessados, tão fechados A organização curricular mesmo ela sendo prevista como não seriada na LDB, ela não é contemplada no sistema que engessa, que faz a certificação e a questão toda legal. (Educadora A, 38 anos).*

A Educadora B faz uma afirmação, provocando reflexões:

*Embora o professor tenha realmente aquela concepção de escola de uma vida inteira, como bater a cada 45 minutos, mudar de sala,*

*15 minutos de recreio etc., quando ele chega num espaço como a EMEJA Paulo Freire, ele no mínimo se desconstrói e pode até se encantar, perceber que as escolas podem ser muito mais que paredes, rotinas e que podem ir para além dos muros, aliás muito além. (Educadora B, 52 anos).*

Fica evidente na fala das educadoras o quanto o conviver com os diferentes formatos da EMEJA Paulo Freire mexeu com o cotidiano docente de todas, uma vez que precisavam, em muitos momentos, traçar estratégias, para contornar a burocracia do sistema de uma modalidade marcada por lacunas. Era necessário mostrar, a todo o momento, para a mantenedora as especificidades necessárias para o funcionamento da EMEJA e o quanto essas nuances e esses detalhes burocráticos precisavam ser revistos, fazendo-se necessário construir um planejamento de elementos contextuais que explicitassem o que a escola andarilha precisava para continuar desenvolvendo, com características próprias, seus objetivos.

Toda essa especificidade da EJA e da própria EMEJA Paulo Freire mostra, entre outros aspectos, o quanto o trabalho com essa modalidade nos faz querer que nossa prática seja coletiva, para que interfira positivamente na realidade de todas as pessoas envolvidas nela, inclusive nós mesmas.

### **3.2. EJA e o Perfil do(a) Educador(a)**

Outra discussão que requer bastante atenção é sobre o perfil ou a necessidade de professores e professoras atuarem na modalidade EJA, independente de etapa, bloco, área do conhecimento ou componente curricular. Alguns estudiosos (HADDAD et al., 2000; ANDRÉ et al., 1999; ANDRÉ, 2004; ARROYO, 2005, 2006; ANDRADE, 2006), entre outros, defendem que precisa de perfil específico para um educador atuar na EJA, outros não refutam tal afirmação, defendendo, um olhar mais sensível aos sujeitos que dela participam, numa confluência de perspectivas. Arroyo (2006) aponta que

o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o

perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação. (ARROYO, 2006, p. 18).

Em consonância, a maioria das participantes da pesquisa apontam a necessidade de se ter um conhecimento mais específico para atuar na modalidade EJA e trabalhar na defesa de alguns princípios: que a educação é direito de todas as pessoas, que todos e todas podem aprender e ensinar em qualquer tempo. Segundo a Educadora A, *“precisa ter um perfil específico e uma formação que contemple conhecimentos sobre as especificidades do educando que procura a EJA, que é bem diferente dos educandos do ensino regular”*. Da mesma forma, a Educadora C é bem afirmativa: *“O professor deve ter perfil específico porque a EJA é bem diferente do ensino regular, a gente assiste a muitos colegas dando aula igual ao que fazem no turno da manhã”*.

Quando destacam esse perfil próprio, a maioria das participantes defendem um viés de aproximação com as características dos sujeitos da modalidade, por isso muitos apontaram para um olhar e uma estratégia mais humanizadora. Também referem acerca dos conhecimentos de realidade de mundo, ou seja, as professoras precisam entender quem são esses sujeitos, de onde vêm, que tipo de atividade profissional exercem ou desejam para si. Outra necessidade, não menos importante, é a de atuar na modalidade como um espaço de luta, um ou uma militante em defesa da EJA. Nessa perspectiva, segue a fala das educadoras B e E:

*Para um professor atuar na EJA, ele precisa gostar de ensinar ao público da EJA e saber como direcionar o conteúdo de modo adequado, para ensinar aos jovens e adultos. E também ele precisa compreender que os alunos da EJA nem sempre terão a mesma frequência que os alunos das turmas regulares, isso faz toda a diferença. (Educadora B, 52 anos).*

*O professor precisa ser sensível a perceber os conhecimentos prévios dos alunos e buscar conhecer o que os estudantes vivenciam e, assim, poder ligar aos conceitos que pretendem abordar. Tem que ter um olhar diferente com os alunos para trabalhar com essa modalidade de ensino. Acho que tem que abraçar a causa. (Educadora E, 42 anos).*

O(a) professor(a) responsável por educar nas salas de EJA, necessita refletir sobre si primeiramente de forma crítica, sobre quais correntes teóricas seguir para

embasar sua prática, reinterpretando-a para que tenha significado para sujeitos que buscam a EJA. Conforme Nogueira (2009),

cabe ao professor perceber o que os alunos almejam com os estudos e com base nessa informação ele deve construir uma prática para atender às diferentes necessidades de aprendizagens [...]. Nesse caso deve-se priorizar o que é relevante de fato para a turma, ao mesmo tempo, repensar as formas de mediação dos conteúdos e de avaliação da EJA. (NOGUEIRA, 2009, p. 2).

O(a) professor(a) com entendimento e o olhar para especificidades dos sujeitos da EJA possibilitará um maior acolhimento, um diálogo mais aprofundado e uma aprendizagem mais significativa e autônoma. Desse modo, tornar os(as) educandos(as) da EJA o principal elemento para sua caracterização e especificidade significa reconhecer que eles não podem e nem devem ser separados das suas condições de vida e das relações de poder na qual estiveram e estão mergulhados, isto é, reconhecer sua dimensão de sujeitos que pertencem a uma dada classe social, em uma sociedade desigual por natureza.

A partir disso, torna-se essencial trabalhar seu processo de emancipação, em um viés crítico e libertador. Negar suas origens, seu meio social, é afastá-los ainda mais de melhores condições de vida e de novas oportunidades, sejam elas profissionais ou relativas à sua própria comunidade.

Como possibilidade, acredito no viés da constituição da identidade do(a) educador(a) de EJA. Conforme Arroyo (2006), existe uma necessidade do conhecimento do próprio sujeito educando(a) da EJA, as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto e do que é ser idoso, sem contar a *juvenilização* (adolescentes de 15 anos que estão chegando na modalidade, assim que completam essa idade):

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. Normalmente nos cursos de Pedagogia o conhecimento dos educandos não entra. A Pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. Temos mais carga horária pra discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão, do que para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com o que a pedagogia e à docência vão trabalhar. Em relação à história e às vivências concretas da condição de

jovens e adultos populares trabalhadores as lacunas são ainda maiores. (ARROYO, 2006, p. 22).

Através do reconhecimento das especificidades dessa modalidade de ensino e dos sujeitos que a compõem, será viável construir um perfil específico do(a) educador(a) e, conseqüentemente, uma política própria para a formação desses(as) educadores(as). Ainda neste momento, existe um descompasso entre a formação que o professor e a professora recebem e a realidade de alunos e alunas da EJA.

### **3.3. EJA e a Formação da EMEJA**

A amplitude de temáticas envolvendo a formação de professores(as) das diversas áreas do conhecimento conduz a se pensar numa formação específica para a EJA (SOARES, 2004). Refletindo sobre a formação dos professores(as) da EJA, é importante trazer o campo da formação inicial, embora não seja o enfoque deste estudo. A formação inicial é entendida neste estudo como o que é proposto pelos cursos de licenciatura. Contudo, junto a essa questão, surge mais uma situação, o fato de que nem todos os cursos de licenciatura têm, em seus currículos, habilidades, competências ou disciplinas que abordem e discutam a modalidade da EJA. De acordo com Sant'Anna e Stramare (2001):

A grande maioria dos cursos de licenciatura do país não oferece habilitação específica na área da Educação de Jovens e Adultos. Algumas poucas universidades propõem disciplinas, muitas, não obrigatórias, que versam sobre o tema, o que também se repete nos cursos de formação de magistério do Ensino Médio, cujas práticas se restringem à Educação Infantil. (SANT'ANNA; STRAMARE, 2001 p. 13).

Ainda sobre a formação inicial de professores(as) para atuarem na EJA, Soares (2004) diz que

as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. (SOARES, 2004, p. 27).

Quando a formação inicial é quase inexistente ou insuficiente, não dando conta das especificidades e questões da EJA, resta à formação continuada

preencher essas lacunas. A formação nessa modalidade é de grande importância, para que futuros(as) educadores(as) ou já emersos(as) possam, além de esclarecer conceitos e concepções que embasam sua prática pedagógica diária, compreender o contexto de sujeitos que retornam à escola buscando a sua formação.

Pensar a formação continuada na EJA se faz necessário como uma possibilidade de ressignificar essa modalidade em diversos aspectos. Para Ventura e Carvalho (2013, p. 25), "o reconhecimento da necessidade de formação das(os) professoras(es) para a especificidade da modalidade e a denúncia quanto à falta de formação adequada (inicial e continuada) é recorrente na produção acadêmica". Sendo assim, encontramos uma EJA enquanto modalidade de ensino que recebe pouca atenção das políticas educacionais, com processos históricos de inferiorização e, por consequência, sofre com a falta de investimentos para formação, o que corrobora a precarização e a invisibilidade da EJA.

Antes de falarmos especificamente na formação continuada, que ocorria frequentemente na EMEJA, e as concepções das educadoras, sujeitos desta pesquisa, cabe refletir sobre a formação inicial, voltado às práticas pedagógicas dos cursos de licenciaturas envolvendo a temática. O estágio supervisionado, em alguns cursos iniciado no final do 4º semestre, passa a ser uma importante oportunidade para futuros(as) educador(as) observarem e compreenderem as práticas pedagógicas nas escolas, preparando-se para sua prática profissional. Sendo assim, privilegia a relação entre teoria e prática, que pode conceber a reflexão em uma maior perspectiva, em que o(a) estagiário(a) tem a possibilidade de analisar os aspectos não só da sala de aula, mas também os que transcendem o ambiente escolar como um todo.

Um fato interessante observado com as participantes da pesquisa está no fato de algumas citarem que, embora o interesse na EJA e em refletir sobre a forma como é abordada tenha surgido no decorrer do curso de licenciatura, não puderam realizar atividades do estágio nessa modalidade de ensino, conforme mencionaram:

*Quando estava fazendo faculdade, eu, como era aluna da EJA, queria fazer meu estágio, mas a coordenadora disse que seria meio complicado, preferi então nem arriscar. (Educadora A, 38 anos).*

*Não consegui fazer na EJA, não encontrei vaga nas escolas. (Educadora C, 35 anos).*

Os motivos são muitos, dentre eles, o número expressivo de evasão escolar e o não acolhimento das próprias escolas que ofertam a modalidade de ensino. As falas das Educadoras B e D são exemplos disso

*Até falei em fazer estágio na EJA, um colega fez, mas a faculdade não permitiu, alegando que eu poderia iniciar e não conseguir concluir, devido ao número alto de evasão nas turmas e no fim nem observações eu fiz. (Educadora B, 38 anos).*

*Queria ter feito pelo menos o estágio em uma turma da EJA, mas a escola que eu iria fazer não liberou, solicitaram que eu realizasse em uma turma do diurno, alegando que as características das turmas do noturno não possibilitavam acolher estagiárias. (Educadora D, 54 anos).*

Até mesmo em estágios de observação ou em atividades práticas dos cursos de licenciatura, nem sempre está disponível a possibilidade de estagiar em turmas de EJA. Essas atividades são o primeiro contato de licenciandos(as) com a escola, aproximando-os(as) da realidade e revelando a importância de refletir sobre os dados observados.

Não defendo um estágio obrigatório na EJA, porque entendo que a demanda de estagiários(as) não seria comportada pela modalidade, mas, sim, caso seja o desejo do licenciando ou da licencianda, que possa fazê-lo e ser acompanhado(a), como fazem nas turmas ditas “regulares”.

Além disso, a maioria dos cursos de licenciatura não tem uma disciplina específica, ficando a cargo de outras disciplinas desenvolverem essa temática, o que muitas vezes não ocorre. Desse modo, é possível afirmar que, ainda na formação inicial dos (as) educadores (as) da EJA, poucas são as discussões (FONSECA, 2022).

Percebemos que há, na fala das participantes da pesquisa, uma demonstração de insegurança ao iniciar suas rotinas em turmas de EJA, embora já graduadas.

*Me sentia um pouco perdida e com dificuldade de compreensão da realidade do público-alvo e me preocupava muito com o uso de metodologias adequadas à modalidade. (Educadora C, 35 anos).*

*Me senti insegura, praticamente iniciei do zero, foi por vezes desesperador, mas me identifiquei com as turmas e muito com o*

*perfil deles, então fui criando as minhas estratégias e consolidando meu trabalho. Todo ano tem novos alunos e com isso me desafia a repensar o que fiz nos anos anteriores. (Educador B, 52 anos).*

Raramente as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos (SOARES, 2007; GATTI, BARRETO, 2009), pois a maioria dos(as) educadores(as) reproduzem as metodologias da escolarização de crianças e adolescentes, além da perspectiva de conceber a experiência de supletivos e currículos escolares de EJA voltados apenas à certificação.

Das relações entre e com os diferentes sujeitos, talvez possam emergir a motivação dos(as) educadores(as) para atuarem nesses espaços educacionais e a busca dos(as) educandos(as) por melhorias da realidade em que vivem, construindo um espaço de luta e de resistência contra toda e qualquer *opressão* vivenciada, que respeite sua cultura, saberes populares e vivências, principalmente em comunidade. As escolas precisam pensar estratégias para construir e possibilitar um compartilhamento de saberes, de uma educação que humaniza e nos coloca na condição de ser mais e não de ser menos, segundo Freire (2005):

A desumanização [...] é a distorção da vocação do ser mais. [...] se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer [...]. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 2005, p. 16).

Para isso, é relevante a construção de uma proposta formativa com (pensado com eles) e para (criar novas experiências e vivências) o corpo docente da escola, visando melhorias e qualificação do trabalho docente.

### **3.4. EMEJA como espaço de acolhimento dos excluídos**

A EJA é diferente de qualquer modalidade de ensino, pelo simples fato de ser a única a trabalhar na sua maioria, com os sujeitos marginalizados, excluídos dos processos escolares, ditos “regulares”. Na formação inicial e continuada de educadores(as), essa discussão tem que ser feita, pois é o caminho inicial para

compreender a multiplicidade de realidades, educandos(as) e motivações para estar em sala de aula.

Como discutimos anteriormente, a EJA surgiu da necessidade de alfabetizar e/ou educar aqueles que por inúmeras razões se viram obrigados a interromperem o contato com a relação escolar. Entretanto, é preciso ter em mente o quanto complexa é essa demanda de alunos e alunas, respeitando e compreendendo suas especificidades e necessidades.

Estudantes da EJA, em sua maioria, são pessoas oriundas de uma camada social mais vulnerável e com pensamentos e vivências totalmente diferentes daqueles que tiveram acesso à escola no período escolar dito “adequado”. Como motivos para o retorno às salas de aula, tem-se a busca de um emprego melhor, a vontade de ajudar os filhos nos deveres escolares, sendo, ainda, para muitas mulheres, a oportunidade da independência conjugal, além de melhorar a renda, entre outras motivações. Nesse cenário, trazemos a fala de duas educadoras, B e E, reafirmando o perfil dos sujeitos da EJA.

*[...] Alunos com muita dificuldade, mas também muito interesse em aprender. Que têm claro os motivos que levaram eles a retornar à escola e, ao mesmo tempo, reconhecem que aquele espaço pode trazer novas perspectivas a eles. (Educadora E, 42 anos).*

*Nossos alunos do noturno precisam de um olhar mais atento a eles. A maioria chega cansado, por conta do trabalho, outros por conta da busca do emprego. Esperam da escola um acolhimento, às vezes até um espaço social, que eles possam, dentro das dificuldades, acreditar que podem e conseguem aprender. (Educadora B, 52 anos).*

Educadores(as) precisam convencer educandos(as) de que o aprender é importante, que ocorre e é possível em qualquer idade. Para isso, é necessário ter um bom planejamento de aulas, que devem ser dinâmicas e criativas, voltadas ao crescimento cognitivo e socioemocional, priorizando sempre as possibilidades de inclusão e formação humana integral.

O diálogo é a principal metodologia de ensino, lembrando que sujeitos que buscam a EJA precisam de uma educação crítica, emancipatória e libertadora. As atitudes de profissionais da educação são de suma importância na vida de estudantes, mesmo que seja num curto espaço de tempo, dividido e limitado à sala de aula.

Cabe ressaltar que as discussões deste capítulo não são equidistantes, nem sequenciais, todas se entrelaçam e se sustentam. Para que essa perspectiva de acolhimento aos excluídos seja um dos princípios formativos, torna-se urgente que se propiciem espaços de discussão. Não podemos aceitar que, com tantas dificuldades enfrentadas pela modalidade EJA para ter continuidade, educadores(as) cheguem aos espaços escolares sem entender em que espaço irão atuar e quais sujeitos encontrarão.

Torna-se importante ressaltar que não se trata de criar estereótipos, mas sim ver na perspectiva cultural. A ideia de cultura deve ser vista numa perspectiva de interação como algo em constante movimento, a partir de uma ampla variedade de fontes, num processo híbrido e fluido, especialmente pela decorrência da pluralidade cultural existente na escola e em todas as instâncias da sociedade, uma vez que é muito comum as diferenças culturais causarem conflitos, confrontos e estereótipos.

O ato de estereotipar não é o estabelecimento de uma falsa imagem que se torna o bode expiatório de práticas discriminadoras. É um texto muito mais ambivalente de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobre determinação, culpa agressividade, o mascaramento e cisão de saberes 'oficiais' e fantasmáticos para construir as posicionalidades do discurso racista. (BHABHA, 2003, p. 125).

A maioria é feita de trabalhadores e trabalhadoras que realizam atividades para seu sustento e o de sua família, o que acaba dificultando, grande parte das vezes, o seu retorno à escola, pois de maneira geral a remuneração é baixa, mas a carga horária de trabalho é excessiva. Sem falar da realidade de tantos outros que, neste momento, encontram-se desempregados(as) diante da ausência do Estado e da implementação de políticas públicas para geração de trabalho e renda, bem como diante do cenário recente da pandemia de COVID-19.

Sabemos que existem características que distanciam estudantes da EJA de estudantes do ensino regular, porém também temos a convicção que há muitas que os(as) aproximam, especialmente as que se referem a estudantes de baixa renda em áreas periféricas. Em muitas escolas de EJA, por exemplo, é comum filhos e filhas estudarem durante o dia, enquanto pai, mãe, irmãos e avós são estudantes do período noturno. Isso se torna algo muito positivo, pois fortalece o vínculo com

a escola e estimula o sentimento de pertencimento, além de ajudar na escolha da proposta pedagógica, considerando todo o estreito vínculo das famílias com a escola, o que facilita a inclusão de estudantes da EJA na rotina escolar, como eventos, festividades e projetos.

Diante disso, entendemos que por trás de cada escolha feita pelo(a) professor(a) de EJA na hora de planejar e sistematizar suas aulas, há uma série de questões que precisam ser observadas, porém a mais latente se refere à pergunta: qual o papel da escola para esses e essas estudantes? Damos sentido aos diálogos que propomos?

É preciso ter clara a ideia de que ao fazer referência a adolescentes, jovens, adultos(as) e idosos(as) que retornam à escola, falo de suas histórias, suas culturas, encharcadas de experiências e saberes produzidos ao longo de suas vidas. Freire (2014) aponta que os saberes adquiridos por esses sujeitos em espaços educacionais propiciam outro olhar para sua própria realidade, outra visão de mundo na busca do seu inédito viável.

### **3.5 Identidade e Pertencimento à EMEJA *Andarilha***

A identidade e o pertencimento são categorias que emergem desse processo de discutir a educação em espaços de EJA, nesse viés humanizador ambas estão interligadas e são complementares. No cenário educacional, cada vez mais, torna-se relevante a problematização de ambos os aspectos. Ao potencializarem-se nas práticas pedagógicas, os saberes tradicionais, o resgate da autoestima e a valorização da cultura, o sentimento de orgulho e pertencimento também são intensificados. A Educadora A aponta que a estratégia da escola de valorização da cultura local, do resgate de autoestima, possibilitou essa mudança de posicionamento.

*Eu me sentia pertencente à escola, visualizava que os alunos também tinham esse sentimento. E outra coisa, inicialmente sentia que eles tinham um pouco de vergonha, mas não observava nenhum deles falar da comunidade como um lugar ruim ou que despertasse o sentimento de querer não estar mais na sua comunidade. (Educadora A, 38 anos).*

A garantia de uma EJA na sua comunidade, não apenas assegura o direito ao acesso, mas, sobretudo, alavanca questões políticas, sociais e culturais,

pautadas em práticas pedagógicas reflexivas e emancipatórias. Em seu processo histórico, a EJA vai se constituindo como forma de resistências às opressões, demarcando principalmente seu processo de promotora das identidades culturais. Para Freire (2005, p. 92), identidade cultural é a “permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam história e se fazem seres histórico-sociais”.

A(a) educador(a), ao negar a identidade de educandos(as) ou, ainda mais grave, impor outras culturas, está, de certa forma, alienando-os e obrigando-os a buscarem um mundo que não é aquele vivenciado e presenciado no cotidiano desses sujeitos. Esse processo de negação da identidade está voltado a um sistema educacional que, por momentos, ainda trabalha contextos periféricos como lugar de atraso, de falta de oportunidades e sem perspectiva de futuro.

A escola precisa ser vista como um espaço de construção e valorização de saberes, buscando entrelaçar teoria e prática (práxis), vivenciadas no contexto de estudantes e ainda pode corroborar a permanência destes. Dessa forma, os espaços educacionais podem ser vistos como possibilidades de ruptura e superação contra as opressões vivenciadas.

Nessa perspectiva, trago para discussão os três elementos primordiais que permitem o diálogo entre Freire e a EMEJA Andarilha: a dimensão política da educabilidade, a cultura popular enquanto aspecto emancipatório e os vínculos afetivos como princípios que unem os trabalhadores a partir de suas lutas por direitos e uma sociedade mais igualitária. Para Freire,

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a docência e com a seriedade. (FREIRE, 2000, p. 22).

Nesse sentido, a Educadora E justifica seu pertencimento à EMEJA e mostra a compreensão sobre fazer parte de uma escola andarilha, pelas suas experiências e vivências nesse contexto:

*Tem gente que me chama de louquinha, mas eu adorava as andarilhagens pelas diversas comunidades, os caminhos percorridos, até das longas distâncias, foram tantos momentos, tantas histórias que fazem pensar como era bom na EMEJA. (Educadora E, 42 anos).*

Da mesma forma, a Educadora C diz:

*Reconhecer no sorriso do coletivo que tu és sempre bem-vinda, me fazia me sentir da escola, de entender a importância de ser andarilha, chegar nesses diferentes lugares era muito bom!* (Educadora C, 35 anos).

Se não existimos separados das relações com outros seres, somos, portanto, constituídos por nossas relações. Para Loureiro (2002):

As relações sociais que se estabelecem na escola, na família, no trabalho ou na comunidade possibilitam que o indivíduo tenha uma percepção crítica de si e da sociedade, podendo, assim, entender sua posição e inserção social e construir a base de respeitabilidade para com o próximo. (LOUREIRO, 2002, p. 73).

Nesse sentido, a Educadora A apontou que sua ligação com a escola se dá na oportunidade de perceber

*o quanto era bom viver no meio de pessoas simples, sorrisos tímidos, mas fáceis, e sinceridade no olhar. São situações que fazem ter a certeza que escolhi a profissão e o lugar certo para exercer.* (Educadora A, 38 anos).

A aproximação com a comunidade local possibilitou discussões que primaram por informar, aconselhar e encaminhar os mais diversos assuntos, facilitando a construção de atividades possibilitando melhorias na aprendizagem de educandos e educandas.

Nesse contexto, a Educadora D reafirma a importância das relações entre os sujeitos pertencentes à comunidade escolar, dizendo:

*O carinho de todos, a presença até mesmo dos filhos ou ciclos familiares (tínhamos pais e filhos, irmãos, primos etc., nas turmas), a confiança das pessoas e o acolhimento.* (Educadora D, 54 anos).

Esse sentimento de pertencimento, que preside em ambientes de ensino acolhedores, é eminentemente favorável à autonomia, já que esta depende e muito das relações e conexões com os seus pares e com a identificação com a instituição e com tudo o que ela representa, já que quando as pessoas estão engajadas no processo educativo como um todo, a educação transforma.

Em consonância, Lopes (2009) afirma que

é indispensável que família e escola sejam parceiras, com os papéis bem definidos, onde não se pratica a exigência e sim a

proposta, o acordo. A família pode sugerir encontros para a escola, não ficando presos somente às reuniões formais, pois além de ser um bom momento para consolidar a confiança, podem discutir juntos acerca dos seus papéis. A escola pode estimular a participação dos pais, procurando conhecer o que pensam e fazem e obtendo informações sobre a criança. (LOPES, 2009, p. 1).

As relações afetivas também são marcas importantes nas relações e na construção de pertencimento. Em suas falas, a Educadora E demarca as relações pessoais entre colegas de profissão e a Educadora B demarca o quanto se sente pertencente à escola, principalmente pelas suas histórias de superação.

*Poder desfrutar da convivência dos meus colegas, dividir sorrisos a cada dia, trabalhar com eles foi um prazer. Claro que nem tudo foram flores, mas a cada nova descoberta dos nossos alunos, a gente ficava feliz juntas, compartilhamos esses avanços e desfrutamos juntas desses momentos. (Educadora E, 42 anos).*

*Eu adorava ir nos diferentes contextos, me sentia em casa. Gostava das pessoas, do seu jeito simples e batalhador, via o quanto se superam a cada dia, pela busca de melhores condições de vida em meio a tantos sacrifícios. (Educadora B, 52 anos).*

Outras relacionam seu pertencimento às suas práticas educativas e seus desafios. Para a Educadora C, [...] *o desafio constante de fazer o diferente, persistência para atingir os desafios.* (Educadora C, 35 anos). No mesmo sentido, a Educadora D relata que suas estratégias vislumbram [...] *respeitar a comunidade escolar, ressignificar os saberes escolares, construir o conhecimento, produzir as memórias dos contextos* (Educadora D, 54 anos).

Já para a Educadora A

*[...] a coletividade exige a transformação, porque aprendemos com o outro e o outro nos atravessa. Tanto na Mangueira, como na Querência e na Águeda, aprendi muito mais do que ensinei. Gente, a EMEJA me transformou. (Educadora A, 38 anos).*

Todas essas aproximações corroboram a identidade profissional dentro da EMEJA andarilha. Para Pimenta (2000), os educadores constroem sua identidade profissional dentro dos espaços escolares (neste caso na EMEJA), diante de suas vivências e experiências, das suas práticas diante das necessidades de cada um dos contextos em que atuam.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. (PIMENTA, 2000, p.19).

Neste mesmo sentido, Nóvoa (1995) aponta que a formação de professores pode colaborar na aproximação com o contexto local e no repensar suas práticas pedagógicas, afirmando que a “formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (NOVOA, 1995, p. 28).

Ao chegar ao final da pesquisa, apresento, a seguir, algumas considerações acerca desta escrita, das reflexões apresentadas até aqui e dos resultados obtidos com a realização da investigação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu não compactuei com o fim da EMEJA Paulo Freire. Eu não compactuei com o retrocesso da EJA em Rio Grande. Eu não participei do fechamento de escolas. Eu passei minha história discutindo, defendendo a EJA, estudando concepções e práticas de EJA que vi acontecer com maestria na EMEJA. A EMEJA era um sonho de quem milita no campo da EJA. Não conta com meu respeito os algozes e executores desse crime de roubo de direitos, roubo de histórias... Meu alento é estar do lado certo da história, lado de quem acreditou e trabalhou para a efetivação de uma política pública de EJA que tem o reconhecimento e o apoio da comunidade. Mas não deito a cabeça no travesseiro tranquila porque vou lembrar das pessoas que mais uma vez vão ouvir que não terão seu sonho realizado.<sup>11</sup>*

Esta dissertação foi formada a partir de diálogos tecidos em meio às disciplinas do mestrado, ao contexto empírico de pesquisa junto a educadoras entrevistadas, às *andarilhagens* pela Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire (EMEJA Paulo Freire), à minha atuação como coordenadora da SMED, à participação nos Grupos de Pesquisa dos quais participei, assim como pelas orientações e leituras realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa e Extensão Redes de cultura, estética e formação na/da cidade - Recidade. Ela não significa um fim, mas, sim, um continuar tendo o estudo como forma de resistência, nunca só, tampouco desarticulado, sempre com o outro, na busca do *Ser Mais*, nas *utopias* que nos movem e na *esperança* de um mundo mais *humanizado*.

A pesquisa tinha como objetivo investigar como ocorreu a construção das identidades docentes das educadoras da EMEJA Paulo Freire, diante das vivências andarilhas da escola.

O cenário no qual se insere o debate sobre a necessidade de formação de educadores e educadoras para uma atuação profissional na EJA, neste caso, em um contexto específico, a EMEJA Paulo Freire, tem como passo inicial questões que envolvem o reconhecimento dessa modalidade de ensino como a reparação do direito à educação, aos que não tiveram assegurado o acesso ou a garantia de condições de permanência na escola, na infância, na adolescência ou, até mesmo, na fase adulta. Embora a EJA tenha uma legislação específica que garante

---

<sup>11</sup> Fala da Prof<sup>a</sup> Sabrina Barreto, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, em decorrência do fechamento da EMEJA Paulo Freire, em 26 de fevereiro de 2021. Disponível em <https://www.facebook.com/sabrina.dasnevesbarreto>

obrigatoriedade, gratuidade e respeito à especificidade, a institucionalização da EJA no âmbito das políticas públicas educacionais ainda é um grande desafio. Do mesmo modo, é preciso garantir o direito de todos(as) ao acesso à educação básica, de forma que cada instituição pública, não importa a esfera, assuma as suas responsabilidades no que se refere à ampliação e à manutenção das turmas de EJA nas redes públicas de ensino.

Foi observada a necessidade de ressignificar a formação inicial no que diz respeito à quantidade de disciplinas que abordam a EJA e a importância do contato com a modalidade ao longo do curso ou até mesmo nos estágios supervisionados. Não há, nesta pesquisa, a pretensão de trazer respostas definitivas, porém foi possível entender a importância de garantir que, nos cursos de formação de professores(as), a modalidade EJA seja amplamente discutida e vivenciada. Conhecer a realidade escolar e sua organização, ainda durante a formação inicial, é fundamental e pode contribuir para os seus encaminhamentos nas escolas onde atuarão, fortalecendo, sobretudo, suas identidades como professores e professoras dessa modalidade.

Ao longo desta dissertação, foram pontuadas, também, as lutas pela efetivação das políticas da EJA, ainda recorrentes, tendo em vista que, para sua continuidade e sua efetivação, deve haver o compromisso mútuo das três esferas, federal, estadual e municipal. Para isso, devem trabalhar em regime de colaboração, pois diante dos desafios de efetivação das políticas para essa modalidade, embora sendo um direito constitucional, as políticas esbarram em burocratizações e desinteresse por parte de muitos governantes, infelizmente.

Destaco a construção das identidades docentes das educadoras da EMEJA Paulo Freire, diante das vivências andarilhas da escola, entendendo que ela ocorreu a partir dos processos formativos internos ofertados pela escola, bem como pelo contato com os diferentes sujeitos, educandos e educandas dessa escola singular, dos diferentes contextos na qual a escola era ofertada. As educadoras da EMEJA buscavam diariamente ofertar práticas pedagógicas alicerçadas em reflexões e questionamentos, através de um processo dialógico, que ampliava e qualificava discussões sobre o contexto dos bairros atendidos, os anseios das comunidades, os direitos e deveres dos\das estudantes. Colocavam em suas aulas

através dos conteúdos desenvolvidos uma lente de aumento sobre os aspectos políticos e sociais de cada bairro, onde a sede estava instalada.

Essas educadoras, alinhadas ao que a escola defendia, conseguiram estabelecer uma intimidade entre os saberes necessários do currículo formal com as vivências dos\das estudantes. Toda essa proposta instigante e desafiadora ajudou as educadoras da EMEJA a reconhecerem o ponto de partida de suas práticas e promoverem uma EJA mais inclusiva e política. Acredito que as questões de luta, de ressignificar sua prática, de viver o novo, de andarilhar, estabeleceram uma aprendizagem dessas educadoras, uma aprendizagem relativamente autônoma, alicerçada no pertencer.

Pertencer ao que se acredita, ao andarilhar, não apenas na forma física, mas *itinerar* por redes de saberes com processos formativos diferenciados, que visavam oferecer a estudantes uma formação crítica e politicamente ativa, salientou o quanto o conviver na EMEJA potencializou a importância do “chão diário da escola”, o quanto ele nos ensina, assim como nos desacomoda. Foi ali que muitas participantes pesquisadas se constituíram educadoras da EJA, observando e questionando as possibilidades e até os limites que surgiam em cada sede, onde ocorriam os processos educativos.

A EMEJA Paulo Freire, através de sua direção, de sua coordenação pedagógica e principalmente através das suas educadoras, conseguiu oferecer uma educação emancipadora e autônoma. A proposta possibilitou às educadoras que andarilharam ao longo desses poucos, mas intensos anos, estabelecerem noções alargadas de pertencimento a essa história que não acabou em 2021.

Gostaria de frisar que a decisão do governo municipal, eleito em 2020, em fechar algumas escolas locais, incluindo a EMEJA Paulo Freire, em fevereiro de 2021, tornou este estudo muito relevante, por conta dos registros e das análises sobre vivências e experiências ocorridas dentro de uma escola andarilha que, infelizmente, foi extinta.

No momento de estudo e de escrita, as interações que se conectam no andarilhar, foram se construindo até chegar à dissertação. Ainda faltam alguns caminhos para serem percorridos e construídos, a fim de aprofundar a investigação das perspectivas pedagógicas e buscar formas de fortalecer a modalidade EJA, tão desvalorizada e atacada.

Entender a construção das identidades docentes dessas educadoras nessa escola *andarilha*, as relações entre a EMEJA Paulo Freire e a constituição das professoras que ali passaram, contribuirá para a defesa da importância dessa instituição de ensino, sua relevância e sua contribuição na vida e na carreira das educadoras, que puderam construir suas trajetórias escolares naquele espaço. Esse, talvez, seja o nosso instrumento de luta para assegurar que muitas das memórias da EMEJA Paulo Freire não sejam apagadas, tampouco desqualificadas. Seguimos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação entre os anos de 1999 a 2003**. 2006. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73301999000300015> Acesso em: 23 fev. 2023.

ANDRÉ, Marli. A formação de professor(a)es nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de Professores: presente, passado e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e derresponsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. BeloHorizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006.

BARBOSA, Maria Núbia. **O PROEJA como espaço de formação docente**. 131f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação emEducação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

BARROS, José D'Assunção. História, espaço e tempo: interaçõesnecessárias. **Varia História**, [S.L.], v. 22, n. 36, p. 460-475, dez. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-87752006000200012> Acesso em: 26 fev. 2023.

BHABHA, H. **O local de cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense,2002.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Programa Educacional de Emergência**. 1962.

BRASIL. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964**. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. 1964

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº5.692/71, 11 de agosto de 1971. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: DOU, 1988. BRASIL. **Lei nº 9394 de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9394**. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bas es\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas es_1ed.pdf) Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CEB 11/2000**. Brasília: MEC, 2000

BRASIL. **Parecer 23/2008**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Brasília, CNE, 2010.

BRASIL. Solicitação de Seguro Desemprego do Pescador Artesanal – SDPA “Seguro-Defeso”. **Governo Federal**, 23/11/2021. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/aquicultura-e-pesca/pesca/periodo-defeso> Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2022. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balan%C3%A7o do PNE 2022 - Trajet%C3%B3rias e recortes.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2023.

CAVALCANTI, Israel Sharon Silveira. **A inserção na educação de jovens e adultos e a formação da identidade profissional docente**: um estudo de caso. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia y investigación narrativa. In: J. Larrosa; R. Arnaus; V. Ferrer; N. Pérez de Lara; F. M. Connelly; D. J. Clandinin; M. Greene. **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

CORTELLA, Mário Sergio. **Qual é a tua obra?** Inquietações, propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2015.

COUSIN, Cláudia. **Navegar, agir e narrar para pertencer**: histórias de educadores ambientais no cordão litorâneo sul-riograndense. Tese. (Doutorado em Educação Ambiental). PPGA, FURG, 2009.

FERNANDES, Lyerka Kallyane Ramos. **Método de Pesquisa Qualitativa**: Usos e Possibilidades. Psicólogo [S.l.]. 2014. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/M%C3%A9todo-De-Pesquisa-Qualitativa%3A-Usos-e-Fernandes/370f27f1e1195f420cd9acc0dca746a9a999386d> Acesso em: 28 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular/Paulo Freire. Indaiatuba, SP: Villa da Letras, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos/Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; MYLES, Horton. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. (Coleção Leitura).
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.
- GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GENTIL, Viviane Kanitz. **EJA**: contexto histórico e desafios da formação docente. 11f. Trabalho de Pesquisa, UNICRUZ, 2005. Disponível em: [http://www.drearaguaina.com.br/educ\\_diversidade/fc\\_eja/Municipios/texto\\_para\\_leitura\\_desafios\\_da\\_eja.pdf](http://www.drearaguaina.com.br/educ_diversidade/fc_eja/Municipios/texto_para_leitura_desafios_da_eja.pdf) Acesso em: 01 mar. 2022.
- GOIS, Danyelle Natacha dos Santos. **Produção da identidade docente e profissional na educação de jovens e adultos**. 120f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- GOMES, Nilma Lins. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOMES, Salatiel da Rocha; CENTURION, Dionel. O adolescer da EJA: a inserção dos adolescentes que fracassam no ensino regular. **Ensino em Re-Vista**, v. 22, n. 2, p. 363-376, maio de 2016.
- GUSMÃO, Denise Sampaio; JOBIM e SOUZA, Solange. História, memória e narrativa: a revelação do “quem” nas histórias orais dos habitantes do Córrego dos Januários. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 288-298, 2010.

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

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidadedocentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89 p. 1150- 1180, 2004.

MIRANDA, Sícerio Agostinho. **Os saberes matemáticos no cotidiano dos pescadores artesanais das comunidades tradicionais de pesca da cidade de Rio Grande (RS).** 191p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. A storm of light: comprehension made possible by discursive textual analysis. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí, RS: Editora da UNIJUÍ, 2007.

NOGUEIRA, Renata Coelho. **A perspectiva do ensino de história na EJA: a partirdos instrumentos avaliati---os.** São Paulo. 2009. Disponível em: <https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/articulista/30/renata-coelho-nogueira> Acesso em: 14 out. 2022.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

PAULO, Fernanda dos Santos. Pedagogia latino-americana e as contribuições de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. In: SILVA, Andrerika Vieira Lima; PAULO, Fernanda dos Santos; TESSARO, Mônica (Orgs.). **Educação Popular e pesquisas participativas.** Veranópolis, RS: Diálogo Freiriano, 2020. p. 25-47. Disponível em: <http://e-books.contato.site/edpop-pesqpart> Acesso em: 26 abr. 2022.

RIO GRANDE. **Projeto Político-Pedagógico da EMEJA Paulo Freire.** Rio Grande,RS: EMEJA Paulo Freire, 2020.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Milton **A natureza do espaço: Técnica e tempo, Razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Terezinha Oliveira. **Configurações identitárias numa turma de EJA: uma leitura para além das margens.** 81f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27652> Acesso em: 03 mar. 2022.

SILVA, Amanda. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, SP, v. 8, n. 16, p. 130-141, jul./dez., 2018.

SOARES, Leôncio José Gomes. O educador de Jovens e Adultos e a sua formação.

SOARES, Leôncio. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, Regina Vinhaes. **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdadessócio- educacionais. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 89-103.

STRAMARE, Odilon A.; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Uma retomada sobre a Educação de Jovens e Adultos. In: SANT'ANNA, Sita Mara Lopes (Org.). **Aprendendo com Jovens e Adultos**. Porto Alegre: PROEXT; UFRGS, 2001. p. 9-20.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução Lucianede Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re)construção do público: há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 272-284, ago. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782006000200006> Acesso em: 26fev. 2023.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultosno Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 15-50.

VÁSQUEZ, Gabriela Cruz; ARENA, Adriana Pastorello Buim. Universos do conhecimento. Reflexões sobre a investigação narrativa na educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 187, 7 dez. 2017. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.21814/rpe.11937> Acesso em: 26 fev. 2023.

VENTURA, Jaqueline; CARVALHO, Rosa Malena. Formação Inicial de Professorespara a EJA. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, PB, v. 3, n. 5, p. 22-36, Jan./Jun. 2013. Disponível: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/16161/9233> Acesso em: 23 fev. 2023.

WENGZYNSKI Danielle Cristiane; TOZETTO Soares Suzana. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/21> Acesso em: 23 jan. 2022.

YUNES, Maria Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Grounded-Theory e entrevistaReflexiva: uma associação de estratégias metodológicas qualitativas para compreensão da resiliência em famílias. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de. In: **Metodologias Emergentes de Pesquisa em Educação Ambiental**. Editora Unijuí, Ijuí, RS, 2007.p. 36.

## ANEXOS

### Anexo 1: Termo de consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

#### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: **O ANDARILHAR DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EMEJA PAULO FREIRE COMO ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

Pesquisadora Responsável: FERNANDA FARIAS OLIVEIRA

Telefone para contato da pesquisadora: (53) 98437-2151

#### **JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:**

O motivo que me leva a estudar como ocorreu a construção das identidades docentes das educadoras da EMEJA Paulo Freire, diante da característica de *andarilhagem* da escola, parte das minhas inquietações e vivências como educadora da EJA, mas, sobretudo, como mulher, mãe, irmã, filha, esposa, sendo um entrelaçador de vivências pessoais e profissionais com a construção da pesquisa.

O objetivo do projeto é investigar como ocorreu a construção das identidades docentes das educadoras da EMEJA Paulo Freire, diante da característica de *andarilhagem* da escola. O procedimento de coleta de dados será através de Grupo Focal, divididos em 2 encontros. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional.

#### **DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo \_\_\_\_\_ Fui informado(a), pela pesquisadora \_\_\_\_\_, dos objetivos da pesquisa, de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo (  ) Não autorizo (  ) a publicação de eventuais fotografias que a pesquisadora necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

## **Anexo 2: Transcrição do grupo focal “Andarilhar”**

### **Pesquisadora:**

Boa tarde, gurias!

Gostaria muito de agradecer a presença de todas vocês aqui hoje, neste 9 de setembro de 2022. Gratidão pela disponibilidade, sei o quanto o cotidiano docente de vocês é corrido, por isso agradeço muito por terem separado um tempo para conversarmos sobre a nossa EMEJA Paulo Freire.

Bom, hoje então será o primeiro encontro do grupo focal para a minha pesquisa do Mestrado em Educação, da FURG, intitulada: O ANDARILHAR DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EMEJA) PAULO FREIRE COMO ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE, como vocês sabem, a pesquisa tem o foco na EMEJA e na construção da identidade docente de vocês, conforme está no Termo de Consentimento que vocês estão recebendo agora. Gostaria que vocês lessem com calma.

Quero lembrar que esses nossos encontros serão gravados com a autorização de todas vocês e, após, farei a transcrição.

Acredito que conseguiremos nos encontrar duas vezes, então para esse primeiro encontro, escolhi como temática: *“As primeiras andarilhagens na EJA”* e trago como questões provocadoras as seguintes propostas:

- Como chegamos na EJA e\ou EMEJA?
- Há um perfil para andarilhar na EJA?
- Como me sinto sendo professora da EJA?
- Quais os potenciais e as fragilidades para atuar nessa modalidade?

A ideia é irmos dialogando sobre essas questões, por meio de interações. Lembrando que o grupo focal é uma forma de entrevista, num grupo, baseada na comunicação e principalmente na interação.

Podemos começar?

### **Educadora D**

Eu gostaria de começar. Repete as questões provocadoras, por favor!  
Ah! Está no quadro, desculpe.

Então, eu comecei em 2006 quando eu precisei aumentar a minha carga horária e eu acho que isso é uma das características que é muito marcante na EJA, o aumento de carga horária. Eu precisava financiar um apartamento e então precisava de 12 contracheques com salários razoáveis para financiar e o meu salário não dava conta, eu era sozinha com duas gurias para sustentar. Pedi aumento de carga horária, só que aí eu fui, gostei e então desde 2006 eu estou na EJA e não quero sair. Antes eu só trabalhava na EJA, hoje eu pesquiso, faço formação, para me qualificar naquilo que eu só comecei para aumentar a minha carga horária, pois no início, foi só por uma questão de salário mesmo.

### **Educadora E**

Então, pode ser eu?

Eu iniciei na EJA em 2020 quando me chamaram para o concurso eu já trabalhava 40 horas e numa ocasião o secretário me disse: “Eu acho que tu tens perfil para trabalhar na Paulo Freire”. Foi então que ele comentou com a minha diretora, porque eu já tinha 40 horas e ela queria que eu mantivesse as 40h e não saísse de lá para assumir uma outra escola. Só que eu disse “é de noite” e aí eu fui atrás e consegui meu primeiro contato com a educação de jovens e adultos, foi na Paulo Freire, e eu agradeço por isso.

### **Educadora A**

Eu comecei com a educação de jovens e adultos lá na graduação, em um projeto com a Sabrina Barreto, estava no segundo ano. Então comecei a trabalhar com ela e então me formei, depois a gente foi consolidar mesmo alguns projetos esporádicos em alguns lugares, tipo projetos da Universidade mesmo. Então a gente foi consolidar isso lá na EMEJA. Eu saí da graduação e tudo me levou para outros lugares sem ser a EJA, mas ainda me mantinha em pesquisas. Quando surgiu a ideia de ter EJA lá na Querência foi o máximo, primeiro porque eu já trabalhava na Querência, mas na educação infantil, mas aí eu falei com a Coordenadora do NEJA, da época e ela me disse que iriam fazer um levantamento para essa Escola na Querência. Eu conversei com a escola da Querência que eu trabalhava e as gurias fizeram um levantamento dos interessados por lá e até se pensou em fazer lá, mas aí não tinha espaço físico, o mobiliário não dava, enfim...

Então fiquei incomodando porque eu queria ir para EJA. Até que um colega de Linguagens saiu e a SMEd me chamou para a vaga. Amei demais! Foi quando se consolidou mesmo a minha trajetória na EJA

### **Educadora D**

Eu lembro que eu disse para o colega que saiu, só te libero, se tu me indicares alguém que tenha perfil para EJA (risos) ou que pelo menos tenha o teu perfil. Foi quando ele me disse que tinha uma pessoa, mas que queria confirmar com ela eu lembro da cena: eu te ligando lá do telefone da Escola Viva, eu não podia ficar sem ninguém, imagina até porque no primeiro ano e meio de funcionamento, foi só linguagens e matemática e de jeito algum podia ficar sem o professor. Não tínhamos Ciências Humanas e nem da natureza, era só Linguagens e Matemática, sempre buscando professores para as outras áreas. Quando aceitaste empolgada, vibrei por dentro!

Uma dificuldade que se tinha era para fazer os históricos, exatamente por essa de ser seriado e não ter todas as disciplinas, foi bem difícil no início. Inclusive com a chegada da professora de Educação Física, já teve um transtorno porque ela não era uma área sozinha. Ela fazia parte de uma área que já existia por ser de Educação Física, então a carga horária dela teve que ser dividida com o Português porque era dentro da mesma área. Não foi mole! Depois que tu começa trabalhando na escola como a EMEJA, tudo tu consegue tirar de letra ou tenta (risos).

### **Educadora B**

Isso é uma questão muito delicada, a burocracia nos incomodava de uma maneira surreal. A funcionária da SMED que orientava a certificação não conseguia, tinha dificuldades por vezes para fazer os históricos, isso me chamava a atenção porque a gente tinha essa mesma dificuldade, por exemplo, e as pessoas não entendiam como é que aquelas etapas, aquelas totalidades se constituíam.

Bom, então, aproveitando o gancho já vou entrar, eu também entrei para EJA por uma questão pessoal. Quando meu filho nasceu, eu trabalhava de manhã e à tarde e aí eu precisava trabalhar de tarde e de noite, porque daí de manhã ele ficava comigo em casa e à tarde ia para a creche, pois de noite eu já tinha quem ficasse com ele.

Fui trabalhar numa escola perto de casa, que na época tinha EJA, confesso que me apavorei. Eu só pensava: o que eu faço agora? Foi quando então resolvi chamar para conversar a Sabrina, da FURG, que era a pessoa mais próxima que eu tinha como referência da EJA. Naquele momento eu precisava de uma luz e coincidentemente a Sabrina tinha uma estagiária que precisava de uma turma de noite para fazer estágio. O estágio não foi lá essas coisas, mas aos poucos fui me apropriando e me identificando com a modalidade que na época não era muito discutida. Hoje, felizmente, temos uma outra realidade. Depois ocupei alguns cargos, mais técnicos, mas parece que tudo na EJA é diferente, quando cuidei da parte de certificação, por exemplo, me via perdida, fazia tudo como se ninguém soubesse me orientar direito. Olha!! Chego a ficar nervosa de lembrar de cada coisa burocrática. E não tinha muitas orientações...

### **Educadora A**

Essas especificidades principalmente da EJA não são previstas nos sistemas. Eles são tão engessados, tão fechados... A organização curricular mesmo ela sendo prevista como não seriada na LDB, ela não é contemplada no sistema que engessa, que faz a certificação e a questão toda legal. E uma coisa que eu não falei, né, o meu contato primeiro com a EJA, acho que foi quando... no início do Educação para Pescadores, eu era mãe de uma das estudantes que trabalhavam, minha filha trabalhou, inclusive tem entrevista dela como estudante de História, e dava aula no Educação para Pescadores. Eu confesso que fui extremamente contra na época, ainda bem que eu consigo mudar de ideia (risos), porque eu achava um absurdo, porque observem: as cópias eram feitas por mim, na minha casa, e ela voluntária, não tinha renda nenhuma e todo o material era produzido por nós, na nossa casa. Eu achava um absurdo ela passar a manhã inteira imprimindo coisas, gastando, não ganhar nada e sair correndo, às vezes sem almoço, porque a viatura passava lá e pegava ela. Eu era completamente contra isso, eu achava que estavam explorando ela e acho até hoje, na verdade, mas o que eu não imaginava era que aquele Educação pra Pescadores que ela trabalhava iria se transformar na política pública da EMEJA. E então minha história começou em 2006, mas eu tive essa experiência em 2008, como mãe.

**Educadora B**

E a EJA é envolvente, mais do que só trabalhar na EJA e reproduzir sempre aquelas mesmas coisas que a gente vê muitas vezes até nos colegas, a gente precisa entender, pesquisar e acreditar na EJA e isso é muito interessante. Hoje mesmo a Educadora A consegue enxergar, por mais que tenham coisas erradas, que conviver com a experiência da filha ajudou até na sua formação enquanto educadora da EJA. Eu tive uma colega que ia para Morro Redondo fazer matrículas lá para os estudantes do NEEJA, também sem ganhar absolutamente nada, ela dormia em Morro Redondo, porque havia uma ajuda do Prefeito, ia também a Pinheiro Machado, então assim... realmente era difícil, sem apoio, mas por acreditar na modalidade, ela fazia isso.

**Educadora D**

E na EMEJA a gente meio que esperava isso, por estudar e entender a EJA e a política em torno dela, nós achávamos que com o atual prefeito, a EMEJA teria 4 anos de pura resistência, de mostrar como funciona, mas nem nos deram tempo para isso. Foram lá e tentaram nos calar.

**Educadora A**

Nos preparamos para isso: 4 anos de resistência...de enfrentamento, vai ter a hora de resistir, de mostrar, a gente vai ter que ter esse jogo, mas foi pior, eu acordo num dia e a EMEJA é fechada, com menos de dois meses de governo. Eu não acreditei!

**Educadora C**

A minha *andarilhagem* na EJA, o primeiro contato com a modalidade, foi no 2º ano do Ensino Médio, onde fui chamada para trabalhar num projeto piloto, era um projeto de alfabetização para pescadores que aconteceu no Brasil todo, no governo Lula, a partir da conferência da Pesca. Com a criação, na verdade, do Ministério da Pesca teve a terceira conferência. E nessa conferência que aconteceu em todo o Brasil, uma das demandas que emergiu foi a alfabetização de pescadores, então a partir da conferência, se construiu um projeto piloto que foi o Pescando Letras, ele aconteceu por todo o Brasil, aqui em Rio Grande, foram várias turmas com os

educandos que eram da Ilha dos Marinheiros. A gente fez uma formação em Pelotas, num tempo, para poder estar atuando nesse processo de alfabetização. Esses dias ainda estava conversando com a Educadora D sobre isso... eu tenho um caderno dos educandos, que era um Senhorzinho, o Seu Darci, de 70 e alguns anos. Quando a gente terminou todo ciclo de alfabetização ele deixou o caderno dele para mim porque ele tinha aprendido a ler e a escrever comigo e tal e me deu o caderno dele de presente. Esse caderno tá lá guardado na casa dos meus pais e esses dias a minha mãe mexendo nas caixas me disse: filha, tem um caderno aqui do Seu Darci, o que que tu vai fazer com ele? Ele tá aqui guardado. Infelizmente, ele já faleceu e já faz um tempinho também, porque ele já era um senhorzinho quando a gente começou o projeto e esse caderno tem toda uma simbologia, a letra dele e todo o processo de alfabetização e então foi esse meu primeiro contato com a modalidade.

E é bem aquilo que vocês relatam, já foi o encantamento de primeira, e eu sempre tive uma convicção de que eu queria fazer licenciatura, que eu queria atuar na sala de aula, não especificamente na modalidade da EJA e esse primeiro contato foi algo que já me movimentou muito e aí quando eu vou para graduação lá em 2009, em 2010 eu já me insiro no projeto Educação para Pescadores. E essa foi minha segunda experiência mais maravilhosa dessa modalidade, que foi uma terça-feira à tarde na escola Renasce, lá na Ilha dos Marinheiros, na disciplina de Ciências e Biologia. A minha mãe estar na turma, para terminar o Ensino Fundamental e depois no Ensino Médio e então a EJA traz para mim... o envolvimento, uma amorosidade, um encantamento... é uma série de sentimentos... e também a luta e a resistência dessa modalidade, sabe, porque atuando tanto na Ilha dos Marinheiros, quanto na Ilha da Torotama, como educadora de Ciências e Biologia, eu via que a gente precisava avançar nessas políticas. Eu digo que foi a maior formação que eu tive no período da licenciatura, o que eu era antes do projeto e depois de me inserir no projeto e o que foi a minha vida depois do projeto e daí então o envolvimento todo durante a graduação foi com a modalidade, participando de projetos e depois veio "Olhares" e depois veio um outro projeto que a gente que tocou hoje na FURG, que era de formação continuada de professores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

**Educadora B**

Acho que todo mundo chega meio perdida na EJA, na verdade não nos preparamos para essa chegada.

**Educadora C**

Me sentia um pouco perdida e com dificuldade de compreensão da realidade do público-alvo e me preocupava muito com o uso de metodologias adequadas à modalidade.

**Educadora B**

Me senti insegura, praticamente iniciei do zero, foi por vezes desesperador, mas me identifiquei com as turmas e muito com o perfil deles, então fui criando as minhas estratégias e consolidando meu trabalho. Todo ano tem novos alunos e com isso me desafia a repensar o que fiz nos anos anteriores.

**Educadora A**

A EJA é vista como um descarte, o que é descartado do dia vai para a EJA. Incomoda no dia, vai pra EJA. Reprovou vai pra EJA!

**Educadora E**

E os estudantes percebem isso, essa desvalorização: “Eu não dei certo e eu vim para EJA”. Eles já vêm de uma desqualificação do regular, de muito tempo e eles são jogados para EJA e lá na EJA eles têm uma visão social de descarte, então a autoestima, que já é baixa, se torna pior ainda.

**Educadora E**

Pensando na nossa realidade, tínhamos alunos com muita dificuldade, mas também muito interesse em aprender. Que têm claros os motivos que levaram eles a retornar à escola e, ao mesmo tempo, reconhecem que aquele espaço pode trazer novas perspectivas a eles.

**Educadora B**

Nossos alunos do noturno precisam de um olhar mais atento a eles. A maioria chega cansado, por conta do trabalho, outros por conta da busca do emprego.

Esperam da escola um acolhimento, às vezes até um espaço social, que eles possam, dentro das dificuldades, que possam enfrentar, conseguir e acreditar que podem e conseguem aprender.

**Pesquisadora:**

Acredito que teríamos algumas outras coisas a relatar, mas acredito que seria interessante continuarmos nossa discussão no segundo encontro. Obrigada pela presença, meninas.

Até a próxima!

2º Encontro – 21 de outubro de 2022.

**Pesquisadora:**

Hoje damos sequência ao nosso Encontro do Grupo Focal, com as cinco educadoras da EMEJA Paulo Freire, para darmos andamento ao processo metodológico da produção de dados para a pesquisa intitulada: O ANDARILHAR DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EMEJA) PAULO FREIRE COMO ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE, de minha autoria.

Para o nosso encontro de hoje: *“Andarilhar na EMEJA e seus processos formativos”*, as seguintes questões norteadoras:

- Qual o entendimento da concepção pedagógica e a importância dos processos formativos?
- Andarilhar nos diferentes contextos da EMEJA.
- Fazer pedagógico nos diferentes contextos.
- Metodologias.

**Educadora A**

Posso iniciar, queria falar primeiro da graduação. Quando estava fazendo faculdade, eu como era aluna da EJA queria fazer meu estágio, mas a coordenadora disse que seria meio complicado, preferi então nem arriscar.

**Educadora C**

Não consegui fazer na EJA, não encontrei vaga nas escolas.

### **Educadora B**

Não tínhamos a possibilidade de escolha de realizar estágios e nenhuma outra atividade em turmas de EJA. A justificativa para eu não poder fazer meu estágio em turma de EJA foi por ser em turmas noturnas e que a minha supervisora de estágio não tinha liberação para trabalhar à noite, pois acabava acarretando direitos trabalhistas.

### **Educadora D**

Queria ter feito pelo menos o estágio em uma turma de EJA, mas a escola que eu iria fazer não liberou, solicitaram que eu realizasse em uma turma do diurno, alegando que as características das turmas do noturno não possibilitam acolher estagiárias.

### **Educadora B**

No meu caso, até falei em fazer estágio na EJA, um colega fez, mas a faculdade não permitiu, alegando que eu poderia iniciar e não conseguir concluir, devido ao número alto de evasão nas turmas e no fim nem observações eu fiz.

### **Educadora A**

Quando eu entrei na coordenação na EJA e a gente conversava muito sobre essa questão dos professores que a gente tinha e a nossa diretora da EMEJA dizia: para trabalhar na EMEJA, com a questão da *andarilhagem*, tem que ter perfil, não é fácil dentro da estrutura que a gente tinha, porque tem que ter esse perfil, porque não dá para passar raiva na hora de ensinar.

### **Educadora D**

Inclusive nós tivemos vários professores que passaram pela EMEJA e acabaram indo embora porque não tinham perfil para aquele espaço.

### **Educadora E**

Tem gente que me chama de louquinha, mas eu adorava as *andarilhagens* pelas diversas comunidades, os caminhos percorridos, até das longas distâncias, foram tantos momentos, tantas histórias que fazem pensar como era bom na EMEJA.

### **Educadora B**

O primeiro contato que tive com a EMEJA, ali buscando entender, me veio uma questão latente, em relação a escola andarilha, eu buscava saber o que esse professor iria ganhar se deslocando, sabe... A pessoa vai se deslocar, vai perder tempo, a sala dos professores vai ser dentro de um carro da prefeitura ou até mesmo dentro do seu próprio carro ou até transporte público, se ele pode estar numa escola regular, tranquilamente. Realmente tem que ter muito perfil, esse professor ou professora tem que estar muito a fim de algo diferente, de algo provocador, de arriscar o novo.

### **Educadora C**

Mas aí entra uma outra questão: Qual a concepção de escola que se tem?

Exatamente por essa concepção, muitas pessoas não nos enxergavam como escola, nos perguntavam em vários momentos: Isso é pra valer?

Isso é de verdade?

É certificado mesmo?

Alguns chegavam a chamar de projeto da EMEJA.

Por isso a grande dificuldade de encontrar professores com o perfil para a EMEJA.

### **Educadora B**

A EMEJA nos traz a possibilidade de pensar que embora o professor tenha realmente aquela concepção de escola de uma vida inteira, como bater a cada 45 minutos, mudar de sala, 15 minutos de recreio, etc., quando ele chega num espaço como a EMEJA Paulo Freire, ele no mínimo se descontrói e pode até se encantar, perceber que as escolas podem ser muito mais do que paredes, rotinas e que podem ir para além dos muros, aliás muito além.

Só sei de uma coisa, hoje eu sou outra educadora, aliás eu tenho até um pouco de vergonha daquela educadora que eu era, que chegou lá atrás...

**Educadora D**

Acredito que o primeiro passo seja de tu ter uma concepção mais ampla de escola, especificamente para Educação de Jovens e Adultos, a Professora de educação física, por exemplo, quando chegou na nossa escola não tinha experiência em EJA e se reconheceu como pertencente àquele espaço. Tu tem que te arriscar, te permitir e querer aprender.

Porque na verdade quando todas nós chegamos na EMEJA, nem nós tínhamos a concepção dela muito definida, foi realmente um processo de construção, mas para isso precisávamos estar abertas para o novo. É imprescindível ter a ideia de que a escola é possível de se reestruturar. E pertencer também, porque o carinho de todos, a presença até mesmo dos filhos ou ciclos familiares – tínhamos pais e filhos, irmãos, primos, etc., nas turmas, a confiança das pessoas e o acolhimento.

**Educadora A**

O que tu trazes realmente era algo peculiar da EMEJA, agora lembrei do polo da Querência, por exemplo, onde nós tínhamos alguns problemas, então tínhamos que a todo momento estar se reestruturando para se adaptar, driblar as adversidades.

**Educadora C**

Ao mesmo tempo, no Polo da Querência já havia uma associação de moradores administrada pela Dona Vani e no Encontro dos dois polos numa apresentação do Cine do Sesc, os estudantes da Mangueira se sentiram incentivados a também ter uma associação de moradores no seu bairro.

A gente até brincava que a Querência era a madrinha da associação de moradores do Bairro Mangueira.

A Associação da Mangueira se deu a partir do contato mediado pela EMEJA com a Associação da Querência.

Uma das minhas maiores fragilidades e fraquezas enquanto gestora da EMEJA, Foi de perceber que alguns professores não tinham perfil e ter que dispensar, porque eu sempre achava, por acreditar nas pessoas, que eu podia investir mais um pouquinho, mas hoje eu não teria ficado com algumas professoras já na primeira manifestação, porque muitas vezes eu acabei pensando nas professoras e sem querer acabei não dando tudo que os alunos e alunas precisavam.

Nós tivemos um estudante, que ele ficou mais de um ano e não se alfabetizou porque simplesmente, não deram para ele o olhar que ele precisava, isso me incomoda até hoje.

Se eu tivesse só educadoras com a sua identidade docente voltada para a proposta da escola, em alguns espaços, talvez eu tivesse conseguido resgatar mais alunos, especialmente durante a pandemia. Por isso também defendo que o professor deve ter perfil específico porque a EJA é bem diferente do ensino regular, a gente assiste a muitos colegas dando aula igual que fazem no turno da manhã, ou seja, na EMEJA era aquilo, o desafio constante de fazer o diferente, persistência para atingir os desafios. O problema é que nem sempre a gente acertava.

### **Educadora A**

Eu acredito também que o perfil do professor se constrói junto com a escola, por mais que ele tenha o potencial para trabalhar ali, essa identidade vai se construir dentro do que a escola oferece. Até porque a gente investiu muito em formações para conseguir entender esse novo que a gente estava se propondo a trabalhar e como trabalhar com ele, afinal de contas a gente sabe que a coletividade exige a transformação, por que aprendemos com o outro e o outro nos atravessa. Tanto na Mangueira, como na Querência e na Águeda, aprendi muito mais do que ensinei. Gente, a EMEJA me transformou.

Quando a gente percebia que tinha uma problemática, a gente não pensava vamos resolver assim de uma hora para outra não, a gente estudava, embasava fazendo formações para juntas buscarmos soluções.

E aí se uma dessas pontas não pegasse ou não seguisse o que a gente estava construindo, acontecia que um lado ficava capenga.

### **Educadora E**

Pensando na questão do perfil, é fundamental que todo profissional acredite no seu trabalho e na educação, e também acreditar no estudante. Quando o Secretário me viu e disse que eu teria perfil para trabalhar na EMEJA, eu pensei muito em quando eu cheguei lá na Educação Especial, porque antes de ser professora da EMEJA, eu já era professora da Educação Especial e quando cheguei na educação especial com a educação física foi bem difícil, porque eu trabalhava com autistas e eles

precisam muito de uma rotina, eu trabalhei um ano e cheguei à conclusão de que aquilo que não era para mim porque na educação física se trabalhava só com circuito motor e eu ficava pensando, mas quanta coisa eu podia fazer mesmo seguindo uma rotina. Aí não me adaptei e saí e depois de um tempo me convidaram de novo e voltei para educação especial, bom aí, como nós ficamos com dois prédios, um dos pequenos que a gente trabalhava com circuito e o dos Jovens e Adultos e ali se tinha possibilidade de se criar outras metodologias.

Ali tu tinhas mais possibilidades de criar e eu acreditei que era possível fazer algo diferente e na educação de jovens e adultos. Também deve ser assim, a gente acreditar que é possível ter um olhar sensível, até porque eu acredito que a educação de jovens e adultos também seja uma forma de inclusão.

#### **Educadora D**

E aí entra aquela questão bastante interessante de tu te perceber inconcluso, inacabado e te permitir aprender, ir construindo a identidade docente.

#### **Educadora C**

Agora, uma coisa não tem preço e vocês vão concordar:

Reconhecer no sorriso do coletivo que tu és sempre bem-vinda me fazia me sentir da escola, de entender a importância de ser andarilha, chegar nesses diferentes lugares era muito bom.

Sinceramente outra coisa que me instigava era o desafio constante de fazer o diferente, persistência para atingir os objetivos, isso tudo fará com que eu nunca esqueça as vivências andarilhas na EMEJA.

#### **Educadora B**

Sem dúvida! Acho que era um sentimento mútuo!

Embora sempre existissem escolas de EJA em Rio Grande, em alguns contextos elas sempre foram muito esquecidas e pouco investiam nesses espaços. Atualmente a realidade é outra, os acessos a essas comunidades também melhoraram e o ensino também evoluiu, exigindo de nós professores repensar nossas práticas, nossas metodologias e estratégias para os nossos alunos aprenderem. Sem contar que os pais, muitos nossos ex-alunos, também estão mais presentes na escola e exigindo bastante de todos nós.

A EMEJA trouxe um diferencial de EJA para Rio Grande.

Eu adorava ir nos diferentes contextos, me sentia em casa. Gostava das pessoas, do seu jeito simples e batalhador, via o quanto se superavam a cada dia, pela busca de melhores condições de vida, em meio a tantos sacrifícios.

### **Educadora A**

Eu acho que na EMEJA, ali a gente poderia chegar com potencial, construir o nosso perfil com a escola, mas para além disso eu acho que ali era onde nos constituíamos como educadoras, porque ali a gente passava acreditar, embora com todos os problemas, que a gente achava as vezes que não ia dar conta, na nossa concepção de educação, no que a gente acreditava de fato. Assim a gente ia se constituindo educadora e esse perfil da *andarilagem* mostrava que a educação pode acontecer e que ela é flexível, ela não é uma coisa estanque, isso era muito importante ali.

E mais, gurias: Eu me sentia pertencente à escola, visualizava que os alunos também tinham esse sentimento. E outra coisa, inicialmente sentia que eles tinham um pouco de vergonha, mas não observava nenhum deles falar da comunidade como um lugar ruim ou que despertasse o sentimento de querer não estar mais na sua comunidade.

### **Educadora E**

Normalmente as escolas tem uma rigidez na direção e na EMEJA havia uma flexibilidade, inclusive no planejamento.

### **Educadora A**

E depois que tu trabalha de uma forma como acontecia na EMEJA, que a gente planejava junto, fazia acontecer, uma vez inclusive a gente foi aplicar um teste classificatório que nós planejamos e os alunos perguntavam: cadê o português, cadê a prova de matemática e a gente disse: já tá tudo aí, tá tudo interdisciplinar. E assim eram os nossos planejamentos, eles caminhavam, se encaixavam e depois que a gente vê que isso é possível no ensino nesse perfil, a gente não consegue voltar se a ser tarefaira, chega a ser uma coisa que nos agride.

Isso vem muito das formações, nós tínhamos formações toda a semana.

E uma coisa que sentia muito e acho que vocês também é o quanto era bom viver no meio de pessoas simples, sorrisos tímidos, mas fáceis e sinceridade no olhar. São situações que fazem ter a certeza que escolhi a profissão e o lugar certo para exercer.

### **Educadora D**

O que é ser uma escola? Qual é a concepção de escola?

Porque na realidade, dependendo da concepção, podemos dizer que a gente tinha um número de escolas dentro de uma mesma escola, dependendo das sedes que tinha, com realidades totalmente diferentes, tu dialogavas com outros espaços, seja numa associação, seja numa escola e o mais interessante que onde nós tivemos mais problemas era onde nós não estávamos num espaço físico de escola, que era na Querência, na Associação de moradores, mas muitas vezes não eram necessariamente problemas e sim uma necessidade de desconstrução da nossa parte, porque a gente queria colocar aquele espaço dentro do perfil físico “normal” de uma escola e sem perceber a gente buscava engessar. Tivemos que sair da nossa zona de conforto.

Não é o espaço físico que constrói uma escola, mas não estar nele, por vezes nos trazia um pouco de insegurança e isso também precisou ser trabalhado e desconstruído e entender que com o perfil da EMEJA isso poderia inclusive ser enriquecedor e sobretudo respeitar a comunidade escolar, ressignificar os saberes escolares, construir o conhecimento, produzir memórias dos contextos.

### **Educadora A**

E era muito legal assim essa questão dos perfis diferentes, porque, né, na Querência tinha um perfil mais jovem, na Mangueira a gente tinha um perfil de mais idade e na Águeda tinha a mistura. Então tu trabalhavas com três perfis diferentes e as coisas aconteciam. O nosso planejamento sendo trabalhado junto, construindo aquilo junto, então era tudo muito legal, então por isso hoje que existe um antes EMEJA e pós EMEJA. Essa escola foi um divisor de águas na minha vida, a profissional que eu era lá com certeza e graças a Deus, não é a profissional que sou hoje. E hoje, já era complicado não trabalhar certas coisas que eu achava que deviam ser trabalhadas, mas eu dizia: tá! Tudo bem! E hoje assim, depois que a

gente passa pela EMEJA e a gente vê que é possível construir a educação de outra forma, que tudo aquilo que eu lia na faculdade, discutia nas nossas formações, começou a fazer sentido, eu vi acontecer dentro da EJA, dentro da EMEJA. E hoje a profissional que eu sou, se as coisas não são assim, me agride, é uma agressão. A minha saúde está ligada ao que acredito, eu não consigo dissociar uma coisa da outra. A educadora que eu me constituí dentro da EMEJA não vai conseguir voltar a ser o que era.

Outra coisa, precisa ter um perfil específico e uma formação que contemple conhecimentos sobre as especificidades do educando que procura a EJA que é diferente dos educandos do ensino regular.

### **Educadora D**

Mesmo durante a pandemia a gente permaneceu com as formações, eram formações com protagonismo

Tivemos algumas dificuldades com algumas professoras, é difícil por vezes tirar o professor da sua zona de conforto, sair da rotina, mas todos os encontros eram super interessantes e aprendemos muito juntas.

### **Educadora C**

A EMEJA tinha uma rotina de formações. Isso sem dúvida é um diferencial.

### **Educadora E**

Além das formações, outra coisa especial era poder desfrutar da convivência dos meus colegas, dividir sorrisos a cada dia, trabalhar com eles foi um prazer. Claro que nem tudo foram flores, mas a cada descoberta dos nossos alunos, a gente ficava feliz juntas, compartilhamos esses avanços e disfrutamos juntas desses momentos.

### **Educadora D**

Quando fui para a SMEd, tive a missão de colocar a EMEJA na rua. Quando fomos para a rua, fomos apenas com Português e Matemática e os Anos Iniciais.

A primeira sede foi a Mangueira, depois de 2 meses colocamos a Querência e a Cidade de Águeda foi só no outro ano, em 2019.

A primeira coisa que eu peguei para levar para a Sede Administrativa foi o caderno de ata, vocês têm noção que eu nem sabia o que pegar, mas o caderno de ata eu sabia que eu ia precisar (risos).

Eu pensava: o que eu preciso para abrir uma escola? Confesso que me sentia isolada. Quando eu cheguei na Escola Viva e me perguntaram o que eu ia precisar para o Polo Administrativo eu pensei na hora: Quero duas salas, já pensando em uma com uma mesa grande para as formações.

Comecei a sonhar! E aí foi indo... Indo!

Começou com a EMEI Querência fazendo um levantamento a partir dos seus pais para uma demanda para a EJA. Já a EMEF Ramiz Galvão queria colocar EJA, mas só tinha Anos Iniciais na modalidade regular e para ter a EJA tens que ter os Anos Finais.

Mas não havia uma demanda para segurar o turno, havia sim uma demanda pontual, afinal trata-se de um bairro pequeno com poucos moradores. Hoje se monta uma turma, mas não se sustenta um turno com uma turma.

Na EMEI Querência tinha uma questão, o mobiliário era de Educação Infantil.

Depois de vários percalços, resolvemos colocar a EMEJA na rua e ir aparando as arestas, não dava para acertar tudo antes, precisávamos arriscar.

Na Querência, mesmo, foram os próprios moradores que escolheram que as aulas poderiam ser na Associação de Moradores da Querência, é um bairro com baixa escolaridade. E isso fez com que os estudantes tivessem um sentimento de pertencimento bem fortalecido, mas tivemos alguns empecilhos, mesas com felpas, não existia porta na sala que seria a sala de aula, transformar uma sala de brechó numa sala de aula. Até o espaço na Querência precisou ser construído. Nossa! Só de falar lembro de todos os esforços!

### **Educadora B**

Para eu concluir de vez, pois falo bastante, para um professor atuar na EJA ele precisa gostar de ensinar ao público da EJA e saber como direcionar o conteúdo de modo adequado para ensinar aos jovens e adultos. E também ele precisa compreender que os alunos da EJA nem sempre terão a mesma frequência que os alunos das turmas regulares, isso faz toda a diferença.

**Educadora E**

O professor precisa ser sensível a perceber os conhecimentos prévios dos alunos e buscar conhecer o que os estudantes vivenciam e assim poder ligar aos conceitos que pretende abordar. Tem que ter um olhar diferente com os alunos para trabalhar com essa modalidade de ensino. Acho que tem que abraçar a causa.

**Pesquisadora:**

Queria agradecer vocês pela participação, e dizer o quanto é importante registramos tudo isso, especialmente mediante o fechamento da EMEJA. Não tenho dúvida que esses dois encontros, foram momentos especiais de fala, escuta e também um espaço formativo de discussão sobre a EJA e a EMEJA, mas sobretudo sobre a construção da identidade docente de vocês a partir da *andarilhagem* da EMEJA Paulo Freire.

**Educadora A**

EMEJA Paulo Freire, presente!

**Todas**

Sempre!