



Universidade Federal do Rio Grande



Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM

**A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO
POTENCIALIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE:
DESAFIOS E CONCEPÇÕES**

Daiane Ferreira Ferreira

Dr.^a Elaine Corrêa Pereira

Rio Grande
2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

DAIANE FERREIRA FERREIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POTENCIALIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE:
DESAFIOS E CONCEPÇÕES**

Rio Grande
2023

DAIANE FERREIRA FERREIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POTENCIALIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE: DESAFIOS E CONCEPÇÕES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências. Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem na Educação em Ciências.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elaine Corrêa Pereira

Rio Grande
2023

Ficha Catalográfica

F383f Ferreira, Daiane Ferreira.

A formação continuada como potencialidade na constituição da identidade docente: desafios e concepções / Daiane Ferreira Ferreira. – 2023.

207 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2023.

Orientadora: Dra. Elaine Corrêa Pereira.

1. Educação de Jovens e Adultos 2. EJA 3. Formação continuada
4. Identidade docente I. Pereira, Elaine Corrêa II. Título.

CDU 371.13

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



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PPG EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS.



ATA DE DEFESA DE DOUTORADO Nº 07/2023

Aos dezessete dias do mês de agosto de 2023, na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, às 14 horas, no auditório do IMEF, anexo pavilhão 02, reuniu-se a Comissão Examinadora, presencialmente, para a defesa de Doutorado da estudante **Daiane Ferreira Ferreira**, composta pelos seguintes integrantes: **Profa. Dra. Elaine Correa Pereira (Orientadora/FURG)**, **Prof. Dr. André Luis Castro de Freitas (FURG)**, **Prof. Dr. Leandro da Silva Saggiomo (FURG)**, **Profa. Dra. Jane Paiva (UERJ)**, **Prof. Dr. Sicero Miranda (EMEF Cristovão Pereira de Abreu)** e a **Profa. Dra. Denise Nascimento Silveira (UFPEL)**. Título da tese: **“A Formação Continuada como potencialidade na constituição da Identidade Docente: desafios e concepções”**. Dando início à reunião, a orientadora agradeceu a presença de todos e fez a apresentação da Comissão Examinadora. Logo em seguida, esclareceu que a Doutoranda teria um tempo de 25 a 40 minutos para a explanação de sua pesquisa, e cada membro da Comissão um máximo de 30 minutos para arguição. A seguir, passou a palavra a Doutoranda que apresentou a pesquisa e respondeu às perguntas formuladas pela banca. Após discussão a Comissão reuniu-se para arguição conjunta e considerou a tese aprovada. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente Ata que, após lida e aprovada, será assinada pela Comissão Examinadora.

Orientações/observações da Banca sobre a pesquisa:

Analisar os pareceres com a orientadora, considerando a incorporação, na tese, das contribuições dos membros da banca.

Obs.: no caso de aprovação com observações, as orientações da banca devem ser acatadas pela doutoranda na versão final da pesquisa.

Documento assinado digitalmente
gov.br ELAINE CORREA PEREIRA
Data: 18/08/2023 18:36:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elaine Correa Pereira (Orientadora/FURG)

Documento assinado digitalmente
gov.br ANDRE LUIS CASTRO DE FREITAS
Data: 30/08/2023 16:50:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. André Luis Castro de Freitas (FURG)

Documento assinado digitalmente
gov.br LEANDRO DA SILVA SAGGIOMO
Data: 21/08/2023 11:31:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Leandro da Silva Saggiomo (FURG)

Documento assinado digitalmente
gov.br JANE PAIVA
Data: 30/08/2023 14:13:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Jane Paiva (UERJ)



Documento assinado digitalmente

SICERO AGOSTINHO MIRANDA

Data: 18/08/2023 19:47:01-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Sicero Miranda (EMEF Cristovão Pereira de Abreu)



Documento assinado digitalmente

DENISE NASCIMENTO SILVEIRA

Data: 22/08/2023 11:26:14-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Denise Nascimento Silveira (UFPEL)

Dedico esta tese a todas as professoras-educadoras da EJA, especialmente as da Emeja Paulo Freire, que respeitam o “saber de experiência feito”; mulheres feitas de amor e vida, de sucessos e tropeços, de avanços e recuos, de alegrias e tristezas; mulheres educadoras esperançosas, que lutam verdadeiramente por uma educação de qualidade para todos e todas.

AGRADECIMENTOS

Na vida, somos permeados por incertezas, sonhos, alegrias e conquistas. Durante o percurso desta tese, houve momentos de muitas alegrias, mas também de profundas tristezas. O adoecimento psicológico, por vezes, impulsionou-nos a desistir da caminhada. Depois, veio o fechamento da Emeja Paulo Freire, nosso campo empírico. Foi como uma grande fissura abrindo-se em nosso chão. Para onde andarilhar agora?

No entanto, é preciso superar as adversidades, imbuir-se de esperança, regar os sonhos e percorrer a trilha. Nesse movimento de ressignificação, suleamos nosso trabalho. Com a carta da Sidneiva Ferreira, minha mãe, firmei o compromisso de concluir este ciclo e, mais uma vez, ela foi meu alicerce, minha amiga e educadora da vida. Deste modo, meus agradecimentos iniciam-se por ela – a mulher que me ensinou que estudar é um dos caminhos possíveis para a transformação.

A Deus e à mãe Iemanjá, pelo meu fortalecimento no campo espiritual, pelas energias positivas que me direcionam na caminhada diária e pela fé que enche meu coração de conforto e amorosidade.

Ao meu pai, que sempre fez de seu trabalho uma ponte para o futuro dos filhos. Aos meus irmãos Wesllen e Henrique, por entenderem os meus dias de cansaço e, por vezes, não conseguir dar a atenção que eles merecem. Amo vocês!

Aos meus avô e avó, seu Armindo e dona Erocilda, por todos os ensinamentos, pelo carinho e pelas preocupações, por todas as orações e desejo de que eu realizasse meus sonhos. Aos meus tios e tias, pelo carinho, amizade e entusiasmo, que me deixa ainda mais feliz.

Ao meu companheiro Cristiano Oliveira, pela parceria, pelo amor e pela compreensão com as minhas ausências. Obrigada pela força transmitida, pela paciência e por sempre me incentivar. Fizeste desta caminhada um trajeto mais leve e prazeroso. Que bom poder compartilhar a vida contigo!

À amiga Flavia Gonzales, que a caminhada da vida me apresentou e no trabalho com a EJA fortaleceram-se os laços. Obrigada pela parceria, pela amizade e pelo carinho de sempre.

Aos amigos e amigas da vida política, das lutas e resistências de todos os dias, Paula Cibeles, Denisson Herreira e Adriel Farias, obrigada pelo apoio, estima e solidariedade. Seguimos na Luta!

Aos colegas da pós-graduação, do FORPPE e do FEJARS, pelos momentos de encontro e discussão encharcados de aprendizagens.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Elaine Corrêa Pereira, por ter acolhido o desafio de pesquisar sobre a EJA, pelos diálogos e orientações. Obrigada por ter acreditado em mim, até mesmo quando eu fraquejei.

Aos membros da banca – Prof.^a Dr.^a Jane Paiva, Prof.^a Dr.^a Denise Nascimento Silveira, Prof. Dr. Sícero Agostinho Miranda, Prof. Dr. André Luiz Castro de Freitas e Prof. Dr. Leandro da Silva Saggiomo –, por terem aceitado, já na qualificação, fazer parte da construção deste trabalho. Obrigada por todas as contribuições, indicações de leituras e questionamentos, que foram fundamentais para o enriquecimento desta pesquisa. Obrigada pela disponibilidade em contribuir com esta tese.

Às educadoras da Emeja Paulo Freire, pela parceria e atenção com essa pesquisa. Obrigada pela partilha, pelos diálogos, sonhos compartilhados e pelo engajamento na luta por uma EJA para todos e todas. Vivenciar a Emeja com vocês foi uma das melhores experiências da minha vida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro.

À Universidade Federal do Rio Grande-FURG e ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, pela estrutura disponibilizada.

E, por fim, a todos e a todas que de forma direta ou indireta enriqueceram esta caminhada com discussões, trocas de saberes e experiências compartilhadas. Muito obrigada!!!

*“Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram,
Ou metade desse intervalo, porque também há vida...”*

Álvaro de Campos

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica que enfrenta uma invisibilidade e um lugar secundarizado; uma modalidade que precisa ser consolidada como direito, considerando as desigualdades sociais e educacionais tão latentes em nosso país. A EJA traz na sua essência o acolhimento à diversidade. Os sujeitos que a constituem são jovens, adultos e idosos que, por diferentes motivos, tiveram sua escolarização interrompida ou, ainda, tiveram esse direito negado. Neste estudo, dialogamos sobre a educação ao longo da vida, seguindo a perspectiva de Paulo Freire acerca de sujeitos em formação permanente. Por esse viés, observamos lacunas na formação inicial e também na formação continuada de professores e professoras que atuam na EJA, e refletimos sobre a necessidade de um processo formativo que contemple as especificidades dos sujeitos e que atenda às exigências do mundo moderno. A identidade destes docentes não é forjada naturalmente, por isso são fundamentais espaços de formação continuada dialógica e coletiva, capazes de promover uma reflexão crítica a respeito de sua práxis e da práxis educativa nos contextos em que atuam. Assim sendo, esta pesquisa de doutorado teve como questão norteadora o como os encontros de formação continuada coletiva potencializaram a constituição da identidade de professora-educadora da EJA. Para desenvolver esta pesquisa de cunho qualitativo, tivemos como objetivos identificar as potencialidades dos encontros de formação continuada, coletiva e democrática, e entender de que modo essa formação contribuiu à constituição da docência e à construção da identidade de professora de EJA. Pretendeu-se, também, discutir sobre a formação continuada coletiva partindo das concepções que emergiram dos encontros formativos e dos discursos coletivizados. Este estudo foi realizado com seis professoras que atuavam na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire, sendo este nosso campo empírico. Os pressupostos teóricos que fundamentaram esta pesquisa dialogam sobre a incompletude do sujeito na busca do ser mais, mediatizados pelo mundo e pela realidade em que vivemos, em uma formação permanente e que encontra nas concepções teóricas de Paulo Freire, Miguel Arroyo e Francisco Imbernón o diálogo necessário para tecer algumas reflexões. O corpus desta pesquisa foi composto por dois questionários com perguntas estruturadas e por anexo pedagógicas escritas pelas professoras parceiras

deste trabalho. Como método de análise, utilizamos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Lefèvre e Lefèvre, dando origem a sete discursos coletivizados: quatro dos questionários, dois das cartas pedagógicas e um metadiscurso formado pelas recorrências em torno da identidade docente. Respeitando tal ordem, os discursos são: “Os saberes e experiências dos sujeitos: ensino e aprendizagem”, “Formação continuada e reflexões sobre a prática docente”, “Professora-educadora da EJA: perspectivas na construção de uma identidade docente”, “Professora-educadora da EJA: construindo uma identidade docente”, “A escola andarilha: sonhos, concepções e resistência”, “A Emeja Paulo Freire: uma escola comprometida com as especificidades da EJA” e “A formação continuada como elemento na construção da identidade docente”. A partir das análises, anunciamos a tese de que a formação continuada coletiva que tem as professoras-educadoras como protagonistas no processo contribui à constituição de uma identidade docente e oportuniza o exercício da reflexão sobre a prática, de maneira que essa formação continuada potencializa o desenvolvimento crítico da leitura de mundo, da autonomia dos sujeitos (professoras-educadoras e estudantes), do diálogo, da confiança e da esperança, implicando diretamente nas relações desses sujeitos com o contexto da Educação de Jovens e Adultos. Por fim, apresentamos algumas categorias que poderão contribuir significativamente no processo formativo de qualquer nível de ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. EJA. Formação continuada. Identidade docente.

ABSTRACT

Youth and Adult Education is a form of basic education that combats an invisibility and a secondary position; a modality that needs to be consolidated as a right, considering the social and educational inequalities so latent in our country. Youth and Adult Education brings, in its essence, the acceptance of diversity. The subjects that constitute it are young people, adults and elderly people who, for different reasons, had their schooling interrupted or even had this right denied. In this study, we discuss lifelong education, following Paulo Freire's perspective on subjects in permanent training. From this perspective, we observed gaps in the initial training and also in the continuing training of teachers who work at Youth and Adult Education, and we reflect on the need for a training process that takes into account the specificities of the subjects and that meets the demands of the modern world. The identity of these teachers is not forged naturally, which is why spaces for continued training, dialogical and collective, capable of promoting critical reflection regarding their praxis and educational praxis in the contexts in which they work are essential. Therefore, this doctoral research had as its central question the how the collective continuing education meetings enhanced the constitution of the identity of an Youth and Adult Education teacher-educator. To develop this qualitative research, our objectives were to identify the potential of continuing education meetings, collective and democratic, and understand how this training contributed to the constitution of teaching and to the construction of the identity of a teacher of youth and adult education. It was also intended to discuss ongoing collective training based on the concepts that emerged from training meetings and collectivized discourses. This study was carried out with six teachers who worked at the Paulo Freire Municipal Elementary School for Youth and Adult Education, which is our empirical field. The theoretical assumptions that founded this research discuss the incompleteness of the subject in the search for being more, mediated by the world and the reality in which we live, in permanent formation and which finds in the theoretical conceptions of Paulo Freire, Miguel Arroyo and Francisco Imbernón the necessary dialogue to weave reflections. The corpus of this research was composed of two questionnaires with structured questions and pedagogical letters written by the teachers who were partners in this work. As a method of analysis, we used the Collective Subject Discourse (CSD) technique, proposed by Lefèvre and

Lefèvre, giving rise to seven collectivized discourses: four of the questionnaires, two of the pedagogical letters and a metadiscourse formed by recurrences around teaching identity. Respecting this order, the discourses are: “The knowledge and experiences of the subjects: teaching and learning”, “Continued education and reflections on teaching practice”, “EJA teacher-educator: perspectives on the construction of a teaching identity”, “EJA teacher-educator: building a teaching identity”, “The traveling school: dreams, conceptions and resistance”, “Emeja Paulo Freire: a school committed to the specificities of EJA” and “Continued education as an element in the construction of teaching identity”. Based on the analyses, we announce the thesis that collective continuing education that has teacher-educators as protagonists in the process contributes to the constitution of a teaching identity and provides the opportunity to exercise reflection on practice, so that this continued training enhances the critical development of reading the world, the autonomy of subjects (teachers-educators and students), dialogue, trust and hope, directly implicating the relationships of these subjects with the context of Youth and Adult Education. Finally, we present some categories that could contribute significantly to the formation process at any level of education.

Keywords: Youth and Adult Education. EJA. Continuing education. Teacher identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Foto da carta original	22
Figura 2 – Sequência das etapas do mapeamento	81
Figura 3 – Formatura na Ilha da Torotama	89
Figura 4 – Formatura na Ilha dos Marinheiros	89
Figura 5 – Imagem de satélite do Município do Rio Grande	91
Figura 6 – Cartões escritos pelos estudantes da Emeja	99
Figura 7 – Formatura da turma de estudantes da Comunidade Mangueira	102
Figura 8 – Organização dos discursos coletivizados das professoras da Emeja Paulo Freire	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Amostras do resultado de busca com operadores booleanos	82
Tabela 2 – Número de professoras por etapa	105
Tabela 3 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	105
Tabela 4 – Tempo de docência dos sujeitos da pesquisa	106
Tabela 5 – Atuação na rede de ensino	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Legenda da figura 5	91
Quadro 2 –	Momentos da produção das informações	108
Quadro 3 –	Instrumento de análise do discurso - IAD1	114
Quadro 4 –	Instrumento de análise do discurso - IAD 2: Expressões-chave reunidas por cores	116
Quadro 5 –	DSC 1: Conhecimentos e experiências dos sujeitos: ensino e aprendizagens	120
Quadro 6 –	DSC 2: Formação continuada e reflexões sobre a prática docente	124
Quadro 7 –	DSC 3: Professora-educadora da EJA: perspectivas na construção de uma identidade docente	129
Quadro 8 –	DSC 4: Professora-educadora da EJA: construindo uma identidade docente	132
Quadro 9 –	DSC 5.1: A escola andarilha: sonhos, concepções e resistência	136
Quadro 10 –	DSC 5.2: A Emeja Paulo Freire: uma escola comprometida com as especificidades da EJA	140
Quadro 11 –	Metadiscurso: a formação continuada como elemento na construção da identidade docente	144

LISTA DE SIGLAS

Almeja	Projeto de Alfabetização Alicerce Municipal de Educação de Jovens e Adultos
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
Cefam	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPRS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Confitea	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
CPC	Movimento Centro Popular de Cultura
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DOCTRG	Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emeja	Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fejars	Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
Ibama	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

LDB	Lei de Diretrizes e Base
LER	Ler e Escrever o Rio Grande
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Mova	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
Paiets	Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEP	Projeto Educação para Pescadores
PÍA	Pacto por um Rio Grande Alfabetizado
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeja	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Promeja	Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEA	Serviço de Educação de Adultos
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIOP	Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento
SMEd	Secretaria Municipal de Educação
SMP	Secretaria Municipal da Pesca
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 AS ANDARILHAGENS QUE ME CONSTITUEM PROFESSORA E PESQUISADORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	21
1.1 O encontro com a EJA	24
1.2 Construção da pesquisa.....	28
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APONTAMENTOS DA/PARA A HISTÓRIA	31
2.1 Educação de Jovens e Adultos: apontamentos da/para a História no Brasil.....	31
2.1.1 Dos jesuítas ao período pombalino	32
2.1.2 Do Período Imperial à República: as mudanças na educação	34
2.1.3 A Educação de Jovens e Adultos e a formação de professores a partir da primeira LDB	38
2.1.4 A Educação de Jovens e Adultos, a formação de professores e as mudanças desde a Constituição de 1988.....	42
2.2 A Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio Grande do Sul.....	51
2.3 A Educação de Jovens e Adultos no município do Rio Grande	57
3 DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DA PROFESSORA E DO PROFESSOR DA EJA	62
3.1 A formação continuada: uma aproximação com Freire	62
3.2 Diálogos sobre a legislação na formação.....	67
3.3 A formação continuada na Emeja Paulo Freire	76
3.4 Mapeamento sobre as produções científicas no campo da formação continuada e a identidade docente da EJA.....	80
4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: ANDARILHANDO COM A EMEJA PAULO FREIRE	85
4.1 Campo empírico: por onde andarilhamos.....	87
4.1.1 Os caminhos percorridos entre a pesquisadora e a pesquisa.....	98
4.1.2 Os sujeitos da pesquisa	104
4.2 As andarilhagens investigativas	108

5 VIVÊNCIAS, AFETOS E APRENDIZADOS COMPARTILHADOS PRODUZEM O EU COLETIVO: ANÁLISE DOS DADOS	118
5.1 Os saberes e experiências dos sujeitos: ensino e aprendizagem	119
5.2 Formação continuada e reflexões sobre a prática docente	122
5.3 Professora-educadora da EJA: perspectivas na construção de uma identidade docente	128
5.4 Professora-educadora da EJA: construindo uma identidade docente	131
5.5 A Emeja Paulo Freire pelo olhar das educadoras: o que elas nos contam?	135
5.5.1 A Emeja Paulo Freire: uma escola comprometida com as especificidades da EJA	140
5.6 A formação continuada como elemento na construção da identidade docente.	144
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	148
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICES	165
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	165
Apêndice 2 – Questionário 1	166
Apêndice 3 – Questionário 2	169
ANEXOS	170
Anexo 1 – Cartas Pedagógicas das professoras participantes da pesquisa	170
Anexo 2 – Operar da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo do 1º questionário ..	175
Anexo 3 – Operar da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo do 2º questionário ..	187
Anexo 4 – Operar da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo das cartas pedagógicas	191

APRESENTAÇÃO

“Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de ‘imersão’ do hoje, ‘molhados’ do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão ética. Ou também, alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combatida, esperança”.

Paulo Freire, em **Pedagogia da Indignação**

Começamos nossas reflexões elucidando o resgate da democracia brasileira após as eleições em 2022, e o início de um novo mandato pelo presidente Lula no ano de 2023. Após um governo de extrema-direita conduzido por Jair Bolsonaro de 2019 a 2022, o país revive a expectativa da retomada da reconstrução de todos os direitos humanos, entre eles, o reconhecimento e o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A reestruturação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) é um exemplo das novas articulações progressistas que resgatam um espaço de liderança para a modalidade. A desestruturação das políticas públicas da EJA, protagonizada pelo governo anterior, deixou a modalidade esfacelada. Na contramarcha, um esforço dos fóruns de EJA de todo o Brasil vem sendo organizado em uma articulação ampla com outras instituições, apresentando ao governo a realidade da modalidade e a necessidade de retomar os investimentos e as políticas públicas para esse campo.

A retomada e a expansão da Política Nacional de Formação Continuada fazem parte da agenda da Secadi, e, diante desse cenário, trazer uma pesquisa que aborda a formação continuada ressalta a sua relevância nas produções científicas.

Diante disso, o diálogo partilhado neste trabalho convida a refletir sobre a formação continuada coletiva em um movimento de repensar a prática pedagógica e a constituição de uma identidade docente de professora-educadora da EJA. Portanto, o objetivo central deste trabalho foi investigar a formação continuada e como estes espaços contribuem à constituição de uma identidade docente da EJA.

Assim, esta tese foi sendo tecida através dos diálogos partilhados, das vivências coletivas nos diferentes espaços que a universidade nos proporciona, das andarilhagens pelas quais a militância pela EJA foi me conduzindo, das leituras e, principalmente, pela inserção no campo de pesquisa – a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire – e pelos pares que formei nesse espaço.

Na continuação, e para facilitar o entendimento da proposta, organizamos a tese em cinco capítulos, além das considerações finais. No capítulo 1, *As andarilhagens que me constituem professora e pesquisadora da Educação de Jovens e Adultos*, revisitamos a memória para apresentar o que gerou nossas inquietações, as pessoas que nos mobilizaram, as vivências que foram nos constituindo, os espaços que contribuíram para uma ampliação da lente sobre a EJA e a educação como direito de todas e todos. Apresentamos, ainda, a nossa questão de pesquisa e os objetivos gerais que sulearam nosso trabalho.

No capítulo 2, *A Educação de Jovens e Adultos: apontamentos da/para a História*, situamos a Educação de Jovens e Adultos a partir da análise dos seus fatos históricos e legais, na tentativa de contextualizá-la e compreendê-la. Além disso, apresentamos algumas legislações referentes ao campo da formação docente, buscando uma aproximação com o momento histórico da EJA. Fazemos, também, um diálogo tanto do campo nacional como da EJA no Rio Grande do Sul, e evidenciamos as fragilidades nas legislações, o lugar de invisibilidade da EJA e a falta de políticas públicas potentes que respondam às necessidades dos sujeitos que constituem essa modalidade.

Posteriormente, no capítulo 3, *Diálogos sobre a formação da professora e do professor da EJA*, apresentamos as fragilidades na formação inicial e as lacunas que reverberam na ação docente. Ainda nesse capítulo, realizamos uma aproximação entre as teorias acerca da formação continuada com as de nosso teórico central, que é Paulo Freire, e descortinamos nosso campo empírico em um diálogo sobre os encontros formativos realizados na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos (Emej) Paulo Freire.

No capítulo 4, *Os caminhos metodológicos: andarilhando com a Emeja Paulo Freire*, descrevemos nosso campo empírico, apresentando os sujeitos parceiros desta pesquisa e o perfil deste grupo de educadoras. Delineamos, ainda, a produção de

dados e o método de análise que utilizamos para responder às nossas inquietações iniciais; apresentamos as etapas e o operar da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo.

No capítulo 5, *Vivências, afetos e aprendizados compartilhados produzem o eu coletivo: análise dos dados*, apresentamos os discursos coletivizados. Aqui, realizamos rigorosamente a compreensão daquilo que emergiu nos discursos sobre a formação continuada coletiva das concepções e desafios; e problematizamos a temática identidade docente, como reflexo de uma formação continuada desenvolvida na escola com os pares.

Por fim, apresentamos *Algumas considerações*, onde tecemos reflexões emergentes deste estudo e anunciamos nossa tese. Destacamos, ainda, algumas categorias que acreditamos serem fundamentais para se pensar na organização de um processo formativo em qualquer nível de ensino. Essas categorias são pontos de congruência que se sobressaíram nesta pesquisa sobre a formação continuada coletiva.

1 AS ANDARILHAGENS QUE ME CONSTITUEM PROFESSORA E PESQUISADORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres de inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também o motor da história.”

Paulo Freire, em **Pedagogia da Esperança**

O tema desta tese é resultado de minha militância na e pela Educação de Jovens e Adultos¹. Mas antes de revisitar as memórias das vivências compartilhadas na docência, é preciso partilhar uma carta escrita por minha mãe em 2006, na qual ela expressa de forma amorosa a motivação de meu envolvimento e caminhada na formação superior.

Ilha do Marinheiros

05 de março 2006

quarta feira 10h40m

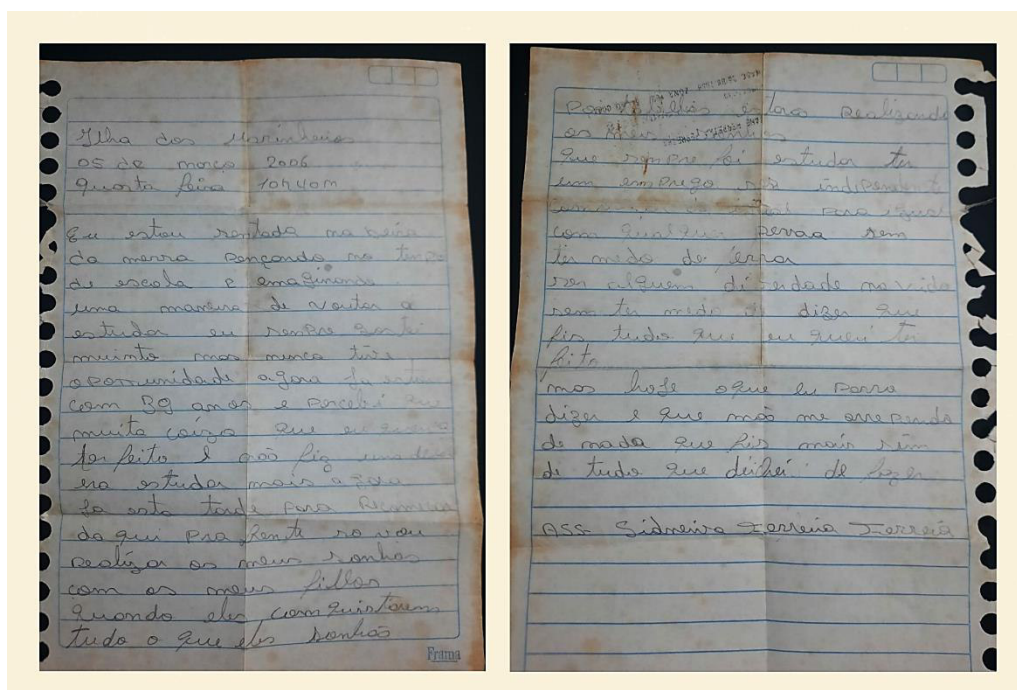
*Eu estou sentada na beira
da mesa pensando no tempo
de escola e imaginando
uma maneira de voltar a
estudar eu sempre gostei
muito mas nunca tive
oportunidade agora ja estou
com 39 anos e percebi que
muita coisa que eu queria
ter feito e não fiz e uma delas
era estudar mais agora
ja esta tarde para recomeçar
daqui pra frente so vou
realizar os meus sonhos
com os meus filhos
quando eles conquistarem
tudo o que eles sonham*

*por tabelas estarão realizando
os meus sonhos
que sempre foi estudar ter
um emprego ser independente
conversar de igual para igual
com qualquer pessoa sem
ter medo de errar
ser alguém de verdade na vida
sem ter medo de dizer que
fis tudo que eu queria ter
feito
mas hoje oque eu posso
dizer e que não me arrependo
de nada que fis mais sim
de tudo que deichei de fazer*

Ass. Sidneira Ferreira Ferreira

¹ Peço licença para, ao longo deste texto, expressar-me em primeira pessoa do plural, pois compreendo que a vida é coletiva e, portanto, não cheguei aqui sozinha. Todavia, neste primeiro capítulo, compartilho, em primeira pessoa do singular, um pouco de minha trajetória.

Figura 1 – Foto da carta original



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essa carta possui, em suas palavras, uma energia inspiradora. Revisito cada uma delas como se fossem uma fonte de esperança e energia. Nas inquietações e angústias, reler é conectar-me com o que há de mais profundo e verdadeiro nesta caminhada, é *refletir porque estou aqui e como cheguei até aqui*. E as respostas para tais perguntas são um elo com essa mulher que tenho o privilégio de ter como mãe nesta vida. Contar sobre esta trajetória é falar sobre pessoas que sonham juntamente comigo, pois, segundo Freire (2014, p. 49), “é impossível existir sem sonhos”. Uma carta com histórias que se entrecruzam, que dialogam e que estão inconclusas; as cartas são formas de comunicar e de se aproximar, são evidências da história e também são uma forma de gratidão. E neste viés da gratidão, começamos a contar um pouco sobre essas andarilhagens² como ser histórico inserido no mundo.

Recordar é contar sobre a história que se viveu, é revisitar as lembranças, as pessoas e situações que, de certo modo, nos marcam e fazem parte do EU construído com o NÓS. Contar sobre é uma tarefa difícil, já dizia Guimarães Rosa que:

² O verbete “andarilhagem”, no dicionário Paulo Freire, 3ª edição, foi escrito por Carlos Rodrigues Brandão. A partir de sua reflexão, podemos compreender a andarilhagem: “somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um ‘estar aqui’ e um contínuo ‘partir’, ‘ir para’”. Com esse entendimento, usamos a palavra andarilhagem para expressar o movimento constante de estar aqui e estar lá promovido pela dinâmica de uma escola. Um deslocamento de corpos em diferentes contextos na direção do conhecimento.

Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado. (Rosa, 1986, p. 172).

Nesse remexer das memórias é preciso trazer o lugar onde morei até o meu segundo ano de doutorado: uma comunidade tradicional³ conhecida como Ilha dos Marinheiros, que até hoje é a minha morada preferida.

A Ilha tem como principal atividade econômica a pesca artesanal e a agricultura familiar. Minha família é predominantemente formada por agricultores e agricultoras que levam uma vida simples, como geralmente ocorre na zona rural. Gente humilde, com valores éticos, trabalhadores e trabalhadoras do campo. Foi nesse lugar que cresci, que plantei sonhos, compartilhei alegrias e frustrações; foi com essa gente que construí as possibilidades que me trouxeram até aqui; foi com eles que construí histórias, e “fazer a história é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado” (Freire, 1989, p. 24).

Nas décadas de 1980 e 1990, o país sofria com as políticas neoliberais que mantiveram a hegemonia do grande capital monopolista e isso refletia-se diretamente no trabalho dos meus pais e nas dificuldades vivenciadas. Hoje o Brasil revive a esperança de resgatar políticas sociais que foram esfaceladas pelo governo de extrema-direita que esteve à frente do país entre os anos de 2016 – após o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente – e 2022.

A frase “agricultura e pesca não é futuro para ninguém, tem que estudar” era recorrente na comunidade onde cresci. Em uma conversa ou outra, de familiares, amigos próximos ou de algum conhecido da família surgia essa afirmação. O entusiasmo e a compreensão de que estudar era o caminho faziam parte das narrativas de minha infância, mas, ao mesmo tempo, me questionava o porquê dessas afirmações carregadas de indignação com o ser agricultor e agricultora ou ser pescador e pescadora. Com o tempo, percebi que a arte de trabalho de agricultores e agricultoras, pescadores e pescadoras, embora importante para a sociedade, visto que a agricultura familiar é responsável por parte da economia e do abastecimento do

³ O Decreto Presidencial n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, na qual se definiu que Comunidades Tradicionais são aquelas que “[...] possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”.

mercado interno, é desvalorizada, e, além disso, que essa classe de trabalhadores e trabalhadoras vem sendo aniquilada pelo sistema capitalista e enfrenta uma disputa desleal por mercado. Foi assim que a leitura do mundo superou a visão ingênua e a compreensão da realidade surgiu: a falta de políticas públicas para esses setores primários é histórica. A frase de minha mãe começou, então, a fazer sentido.

Seu desejo e incentivo para que continuasse estudando culminou no ingresso no curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em 2009. Mas antes de discorrer sobre a minha formação superior, é imprescindível que conte sobre o período em que cursei o ensino médio na Escola Estadual Lemos Júnior. Nessa época, os estudantes que moravam na zona rural do município não tinham muitas opções para cursar o ensino médio. O deslocamento era feito de barco, atravessando diariamente a Laguna dos Patos para chegar ao centro da cidade, ou pela via terrestre; neste caso, o deslocamento é muito extenso e demora aproximadamente duas horas. Nesse ir e vir buscando concluir o ensino médio, na perseverança e na dedicação, no entusiasmo e na amorosidade, segui, mesmo diante das dificuldades.

1.1 O encontro com a EJA

No ano de 2009 ingressei no curso de licenciatura em Biologia da FURG. No primeiro ano de faculdade, fui bolsista de um projeto de extensão intitulado Rede de Comercialização Solidária de Pescados da Região Sul do Rio Grande do Sul, cujo objetivo principal era a formação de várias cooperativas e associações de pescado por todo o extremo sul do estado. Nesta ocasião, trabalhei com os pescadores e as pescadoras dos municípios de Rio Grande, São José do Norte, Jaguarão, Pelotas, Santa Vitória do Palmar e São Lourenço do Sul.

Atuar na extensão logo no início da formação permitiu-me, principalmente, não me distanciar do meu lugar de origem, e também compreender que o papel da universidade versa sobre o caráter social, educativo e cultural, tendo a missão de formar gerações criadoras, conscientes e a serviço da democracia. Refletindo sobre, não diferente das escolas, as universidades também precisam ser um espaço igualitário e, nesse espaço, a estrutura política, econômica e social mostra as suas contradições. Segundo Frigotto (2015, p. 231), a escola, “desde a sua origem, foi

organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e a adolescência fruindo o ócio”.

Em 2010 ingressei como professora voluntária de Ciências e Biologia em um projeto piloto, o Educação para Pescadores (PEP). O projeto, que teve início em 2008, nasceu da demanda de pescadores e pescadoras artesanais da comunidade da Ilha da Torotama. O PEP era realizado por várias mãos, parceiros e instituições, como a FURG, a Capitania dos Portos do Rio Grande, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), a Colônia Z1, a Secretaria Municipal de Educação (SMEd), a Secretaria Municipal da Pesca (SMP) e a 18ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

O PEP atuou nas comunidades até o ano de 2017, e foi um diferencial à minha formação. Cabe registrar o quanto os cursos de licenciatura ainda são carentes no que se refere à formação inicial do professorado. Este espaço de troca e partilha que acontecia nas comunidades onde o PEP atuava possibilitou grandes aprendizagens. Como afirmou Freire (1991, p. 26), “continuo disposto a aprender e [...] é porque me abro sempre à aprendizagem que posso ensinar também. Aprendemos ensinando-nos”.

Alicerçado nos pressupostos freirianos, o PEP tinha o compromisso com a comunidade e com os sujeitos que o constituíam; buscava, por meio do diálogo, construir uma educação pautada na solidariedade, no afeto, na amorosidade e no compromisso pedagógico. Por ter em sua concepção o entendimento de educação a partir das reflexões das obras de Freire, o PEP buscou realizar nos contextos em que se inseriu uma educação problematizadora e democrática. O exercício da escuta atenta e do olhar com afeto e respeito aos e às estudantes construía um processo educativo horizontal, no qual todos e todas aprendiam; tal como Freire (2001a, p. 127-128) afirmou: “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”.

Nesse ir e vir das memórias, e ainda pensando no contexto do PEP, compartilho uma das experiências mais emocionantes e grandiosas da minha trajetória enquanto professora em formação permanente. No meu primeiro dia junto a esse projeto, em que ministrava as aulas de Ciências, deparei-me com uma mulher sentada em uma cadeira e com seu caderno sobre a mesa; tímida, talvez constrangida, mas certamente cheia de esperança e felicidade. Esta mulher era minha mãe, uma das minhas educandas no projeto. Mal sabia ela o tamanho da minha

felicidade por vê-la tão encorajada, enfrentando tantos preconceitos, na busca de realizar o sonho descrito na carta apresentada no início deste diálogo.

A Educação de Jovens e Adultos, sobretudo a experiência no PEP, foi constituindo-me enquanto professora. Outras vivências com a modalidade já tinham ocorrido antes, como o Projeto Pescando Letras do governo federal, em 2005. Com o objetivo de alfabetizar pescadores e pescadoras, o Pescando Letras aconteceu por todo Brasil. Esse programa surgiu como uma das prioridades da Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca depois da I Conferência Nacional de Aquicultura e Pesca, realizada no ano de 2003, ocasião em que ficou latente a situação do analfabetismo dos pescadores e das pescadoras de todo o país.

Nesta experiência enquanto professora alfabetizadora, muitos momentos foram marcantes. A turma na qual eu atuava era composta, na sua maioria, por adultos e idosos. O senhor Vandir, com seus setenta e poucos anos, tinha o sonho de ler e escrever. No término do projeto, ele presenteou-me com um de seus cadernos – uma maneira simples e amorosa de dizer o quanto estava grato. Hoje ele já não está neste plano, mas guardo seu caderno com carinho, como um artefato para revisitar as lembranças desse início e de minha inserção na Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2012 concluí a graduação e somente em 2015 retornei à minha caminhada na formação acadêmica. Em 2015 comecei a especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, ofertada pela FURG em conjunto com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em 2016 ingressei no mestrado em Educação, também na FURG; minha dissertação versou sobre a Educação de Jovens e Adultos e a relação Trabalho e Educação. Assim, o espaço de ser professora da EJA foi se alargando e preenchendo minhas vivências.

O período em que interrompi a minha andarilhagem na formação deu-se por conta de outras frentes que, naquele momento, também eram importantes. Entre os anos de 2013 e 2019 estive imersa no movimento político partidário, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), atuando tanto na Câmara Municipal de Vereadores como na Secretaria de Município da Pesca. Estes espaços permitiram um entendimento mais profundo da organização política como um instrumento que canaliza e amplia as formas democráticas de transformação social. Nesse mesmo período, fui também como coordenadora da Setorial de Mulheres do PT, aprofundando as discussões e denunciando a realidade patriarcal não só na sociedade, mas também nas organizações internas do partido. Construimos espaços reflexivos, dialogando sobre

a autonomia e a ação política pela liberdade. Assim, compreendo que as experiências realizadas estão intimamente conectadas às lutas e à militância, e estes espaços, embora tenham sido, também, precursores de meu adoecimento psicológico, foram construtores de aprendizagens, pertencimentos e coragem adquiridos.

Esses caminhos percorridos foram permitindo estar em lugares e com pessoas que compartilham de sonhos e lutam por uma sociedade justa e com equidade. Imbuída deste movimento progressista, em 2018 comecei andarilhando juntamente com uma escola marcada pela ousadia, a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire (Emeja Paulo Freire). A Emeja foi uma escola que andarilhou por apenas dois anos, pois com a troca de governo no município, ela foi extinta, ainda no início de 2021. Cabe aqui demarcar que nos primeiros quarenta dias de governo do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB) tivemos três escolas fechadas, dentre elas a Emeja. Passados alguns meses, turmas de EJA foram extintas, houve redução de vagas, falta de professores e professoras da rede municipal de ensino, dentre outros problemas que intensificaram o cenário de destruição da educação. Isso vem culminando em uma mercantilização da educação, sobretudo da EJA, e no desmonte do seu sentido público.

O aprofundamento sobre essas questões, que me causaram indignação e impulsionaram-me a estar em diferentes espaços, realizando as denúncias e lutando por uma educação de qualidade para todos e todas, estão presentes ao longo desta pesquisa. Vale destacar a ousadia de uma escola que escutou os e as estudantes e a comunidade, uma escola que tinha uma visão de mundo. Comungo com as palavras de Frei Betto (2013) quando este diz que a escola dos sonhos “é uma escola com ideologia, visão de mundo e perfil definido sobre o que são democracia e cidadania”. A Emeja foi a realização de um sonho de todas e todos aqueles e aquelas que acreditam na educação democrática, progressista e cidadã. O PEP foi um dos grandes precursores na criação desta escola. O projeto piloto que iniciou seu trabalho em 2008 nas comunidades rurais do município, ampliou a lente sobre a demanda da EJA e colocou na ordem do dia a necessidade de uma escola organizada, com tempo e espaço, que respondesse às necessidades reais dos sujeitos.

Foi nas andarilhagens com o PEP e com a Emeja que nasceu o tema desta pesquisa. Envolvida por esse movimento, por essa dinâmica das andarilhagens, e juntamente com a formação continuada com as professoras e os professores desta escola, senti-me desafiada a investigar sobre. A partir desta realidade, em um diálogo

entre a Emeja e a universidade, por meio da pesquisa, vou utilizando meu diário de campo como uma ferramenta de registro. Visto que meu ingresso no doutorado se deu somente no segundo semestre de 2018, a militância, a prática e a inserção em espaços como a Emeja foram transformando-se em curiosidade epistemológica, e “quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades” (Freire; Nogueira, 1993, p. 40).

A formação continuada de professores e professoras da EJA não é um campo de estudos recente, contudo o enfoque escolhido é um campo empírico e inovador, visto que a militância, o posicionamento sobre o que acreditamos, está imbricado na nossa constituição enquanto sujeitos históricos.

No início de 2021, passei a compor a Coordenação Colegiada da Diretoria do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul (Fejars). Minha militância não se esgota, minhas lutas permanecem, pois ainda não superamos as desigualdades sociais e tampouco conquistamos o direito à educação para todas e todos. Assim, não poderia deixar de ressaltar que o “eu pesquisador” está conectado e imerso nas vivências, práticas e militâncias. Constituo-me enquanto sujeito histórico sem que as andarilhagens me distanciem da minha origem, de minhas raízes, mas pelo contrário, de modo que me fortaleçam na luta, no compromisso com a vida, com a educação libertadora⁴, em um ir e vir de conscientização e politização.

1.2 Construção da pesquisa

A construção e a definição da pesquisa somam-se à necessidade de aprofundar a discussão no que tange à formação do professor e da professora da EJA. De acordo com Soares e Pedroso (2016, p. 256), “a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes”.

A pesquisa teve como intencionalidade investigar como se dá o processo de formação continuada e como os espaços promovidos interferem na constituição de uma identidade de docente da EJA. O interesse e a relevância de pesquisar esse

⁴ “A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual **tanto** os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer”. (Freire; Shor, 2021, p. 62).

ambiente de formação, enquanto sujeito crítico, reflexivo e participativo, dá-se na busca pela transformação progressista na modalidade da EJA. Em concordância, a linha de pesquisa escolhida foi *“Educação científica: processo de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa”*.

Assim, imersa nas minhas inquietações e motivada a pesquisar sobre, o presente trabalho tem como questão central: “compreender como os encontros de formação continuada coletiva potencializaram a constituição da identidade de professora-educadora da EJA. O que elas nos contam?”.

A questão da pesquisa está permeada pelo desejo, não só de encontrar a resposta, mas a congruência entre o significado de ser uma professora da modalidade da EJA, partindo também das vivências e das experiências em uma escola andarilha. Logo, nesse contexto, primamos por algumas questões que contribuíram no direcionamento deste estudo. São elas:

- ✓ Quem são as professoras que atuam na Emeja Paulo Freire?
- ✓ Como essas professoras vão se constituindo na posição de professoras da EJA?
- ✓ Que formação inicial trazem para o desenvolvimento de seu trabalho na EJA?
- ✓ Como a formação continuada coletiva contribui na constituição da docência?

Dessa forma, depois de recordar e remexer em minha trajetória, buscando responder como chegamos até aqui e ao fenômeno estudado, apresento a questão de pesquisa, questão esta que emergiu das curiosidades epistemológicas e, sobretudo, da militância e do envolvimento com a EJA. A aproximação ativa com a Emeja Paulo Freire e o entusiasmo pela concretização de uma política pública construíram o universo da curiosidade e o desejo de pesquisar sobre a formação continuada neste campo empírico.

Envolvida pelas inquietações que surgiam, tive a certeza de que pesquisar sobre essa escola era o que me movia. Após ingressar no doutorado, continuei as andarilhagens com a Emeja e, com isso, cresceu a certeza de que precisávamos escrever sobre o trabalho que vinha sendo desenvolvido por essa escola e seus pares. A educação humanizadora e problematizadora alicerçada nas concepções da Educação Popular eram a base dessa escola que estava na linha de frente,

denunciando as desigualdades vivenciadas pelos sujeitos que a constituíam e anunciando a luta pelo direito à educação e de acesso ao conhecimento científico historicamente construído. A Emeja Paulo Freire foi um marco na história da EJA no Município do Rio Grande e é exemplo para outros lugares que buscam e acreditam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos como um direito à educação, em uma perspectiva de inclusão e transformação social.

Portanto, dando continuidade ao nosso diálogo, o próximo capítulo apresenta a historicidade da EJA no Brasil, um rigoroso trabalho na tentativa de reconstruir a trajetória dessa modalidade.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APONTAMENTOS DA/PARA A HISTÓRIA

Neste capítulo, situamos a Educação de Jovens e Adultos a partir da análise dos seus fatos históricos e legais. Na tentativa de contextualizá-la e compreendê-la, fazemos um diálogo tanto do campo nacional como também da EJA no Rio Grande do Sul. Com isso, poderemos aprofundar e dialogar sobre a formação dos professores e das professoras nessa modalidade de ensino, que é o tema central da nossa pesquisa. Escrever sobre a EJA é denunciar uma invisibilidade histórica e também colocar na ordem do dia o cenário de luta que emerge da sua história.

2.1 Educação de Jovens e Adultos: apontamentos da/para a História no Brasil

Ao iniciar o movimento desta investigação, encontramos em Gatti, Ranghetti, Freire, Haddad, Di Pierro, Paiva e Soares, entre outros pesquisadores, a parceria que nos conduziu às reflexões e problematizações sobre o contexto da educação brasileira e as influências que recebeu, de acordo com o momento histórico. Tomamos como ponto de partida a educação no Brasil desde o período da colonização, com o ensino jesuítico, até as legislações atuais. No nosso diálogo, sinalizamos alguns esforços políticos e movimentos tanto nas políticas de formação de professores e professoras, como também na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse movimento reflexivo, podemos observar as diferentes características e direcionamentos que a educação foi assumindo, decorrente das exigências de cada momento histórico. Exigências essas de cunho econômico, social e cultural, presentes na nossa história. Embora a historicidade da EJA seja um tema que ao longo do tempo vem sendo discutido, sabemos que ele não se esgota e que muitas reflexões ainda precisam ser desenvolvidas e aprofundadas acerca desse campo.

Neste diálogo, fizemos uma aproximação da modalidade com a formação de professoras e professores no intento de demonstrar a caminhada, a evolução e as conquistas até os dias de hoje. Essa aproximação dá-se não só pelas lutas travadas nestes dois campos da educação – EJA e formação de professores –, mas por compreender que dialogar sobre a EJA é dialogar, também, sobre a formação dos e das docentes que atuam na modalidade. Dito isso, com a motivação promovida pela curiosidade epistemológica, nos desafiamos a dialogar e refletir sobre o que a história

aponta, as consequências de algumas políticas educacionais, alguns avanços e sobre como tanto a EJA como a formação de professores e professoras são percebidas na atualidade.

Este trabalho teórico tem o objetivo de dialogar acerca dos aspectos históricos, políticos e teóricos da EJA e da formação de professores e professoras. A análise foi construída, ao longo do texto, com base nos acontecimentos da história da modalidade, suas concepções, mudanças, lutas, movimento social e conquistas até a contemporaneidade. Para uma melhor organização desses registros, este capítulo está dividido em quatro seções, quais sejam: “Dos jesuítas ao período pombalino”, “Do período imperial à República: as mudanças na educação”, “Educação de Jovens e Adultos e a formação de professores a partir da primeira LDB” e “Educação de Jovens e Adultos, formação de professores e as mudanças desde a Constituição de 1988”.

2.1.1 Dos jesuítas ao período pombalino

Resgatar a história da EJA e da formação de professoras e professores e contextualizá-las é uma tarefa complexa, visto que, nesta caminhada, há uma diversidade de experiências. A formulação de políticas públicas, o surgimento de programas e projetos por parte dos governos, os fóruns e conferências nacionais e internacionais, os movimentos populares, dentre outros, são os responsáveis pelo percurso da história tanto da EJA como da formação docente. Esta revisão histórica nos permite refletir e nos orienta, não apenas sobre os caminhos percorridos como também ajuda a compreender a realidade concreta em termos de políticas educacionais.

No que se refere à EJA, há diferentes ações educativas, incluindo o período antes da descoberta do Brasil. De acordo com Fernandes (1989), as populações indígenas presentes no nosso país já possuíam seus meios característicos de fazer educação. Antes mesmo do período de colonização, os índios viviam em comunidades e os seus conhecimentos tradicionais eram passados de geração para geração e esses ensinamentos os acompanhavam ao longo da vida.

Ainda que compartilhemos o conceito amplo de Educação de Jovens e Adultos, precisamos reafirmar que nossa pesquisa está alicerçada nos pressupostos da Educação Popular. Neste sentido, os autores e as autoras que utilizamos como base

teórica para este trabalho também entendem que a Educação de Jovens e Adultos é bem mais compreendida quando a situamos como Educação Popular (Freire, 2014).

Na continuidade, a revisão histórica nos permitirá uma reflexão sobre os caminhos trilhados da EJA. No entanto, vários momentos de sua história carecem de registros. Alguns autores consideram como marco inicial o período que se inicia com a colonização portuguesa, com a chegada dos catequizadores jesuítas, em 1549. Considerando o campo conceitual do processo educativo da EJA ligado à Educação Popular, entendemos que, nesse período, era realizada uma transmissão de princípios religiosos e comportamentais, ou seja, ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial; o ler e o escrever faziam parte do projeto de colonização (Galvão; Soares, 2004). Em 1759 ocorreu a expulsão dos jesuítas sob alegação de que eles passaram a deter um poder econômico que deveria retornar à coroa. Logo, os trabalhos educativos estavam contrariando os interesses do reino.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, o sistema educacional ficou desmantelado, pois não houve continuidade ao trabalho educativo. Nesse momento da história, muitos professores tinham formação jesuítica, mas não fazia mais sentido conectar a educação à religião. Somente em 1772, após treze anos, foram estabelecidas as aulas régias (Ranghetti, 2008). Ainda no período pombalino, foi criada a Direção Geral de Estudos, estabelecendo, entre outras diretrizes, a realização de concursos para os professores. Neste momento, houve uma preocupação com a formação dos docentes, pois até então a tarefa estava sendo exercida pelos jesuítas. O foco era a educação secundária, organizada por aulas régias avulsas, no entanto, segundo Aguiar (2001), esse foi o início do sistema público de ensino brasileiro.

Convém destacar que o surgimento do sistema público de ensino no Brasil desconsiderou as populações indígena e africana, tendo como público alvo a população branca masculina. Este fato configura a elitização pelas vias da educação, naquele sistema, permanecendo até 1808. Nesta data, chegou à Colônia a Família Real Portuguesa e são instalados cursos superiores na Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais. (Aguiar, 2001, p. 12).

Assim, em 1808 foi inaugurado o ensino superior no Brasil, tendo início com a Academia Real da Marinha, que tinha como objetivo principal a defesa militar.

2.1.2 Do Período Imperial à República: as mudanças na educação

Em 1812 foi criada a Escola de Serralheiros, Oficiais de lima e Espingardeiros, em Minas Gerais, retomando-se a educação de adultos. No Brasil Império nasceu a primeira Constituição brasileira, no ano de 1824. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), a Constituição de 1824 apresentava a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, no entanto, “a garantia” de uma escolarização básica para todos não passou da intenção legal. Em 1827 uma lei apresentava o currículo para as escolas de primeiras letras. A instrução primária pública estava voltada, principalmente, para o gênero masculino. Haidar (1976) elucida essa organização sexista sobre a instrução primária, na qual os meninos poderiam aprender diferentes conhecimentos e as meninas, uma fração limitada deste conhecimento. Nas palavras do autor:

Aos meninos - dispunha o Art. 6º - ‘os professores ensinarão a ler, as quatro operações da aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a lei. As mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de Geometria, e limitando a instrução da Aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica. (Haidar, 1976, p. 42).

Com isso, a formação de professores tinha um viés no saber fazer diferenciado. Em 1834, o governo imperial edita um Ato Institucional e repassa às províncias a responsabilidade da educação primária. Essa descentralização do sistema educacional nada mais é do que uma maneira ardilosa do governo de eximir-se das responsabilidades, assumindo apenas o ensino secundário e superior. Podemos perceber que a educação brasileira foi sendo ofertada apenas para os mais ricos, restringindo o acesso para as classes mais populares; começou a passos largos o processo de elitização da educação e, ao final do Império, eram contabilizados entre a população do Brasil 82% de analfabetos. Com a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas deveriam adotar o modelo de formação de professores dos países europeus. Neste contexto, segundo Saviani (2009), foram criadas as Escolas Normais das diferentes províncias.

No início da Primeira República, em 1891, a responsabilidade da educação primária mantém-se delegada aos estados e municípios. As unidades federadas possuíam recursos financeiros frágeis e isso culminou na submissão dos interesses

das oligarquias regionais (Aguiar, 2001). A Constituição republicana, influenciada fortemente pelos pensamentos positivistas, demonstra na sua legislação à educação seu direcionamento elitista, visto que a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário público não se fizeram presentes nesta legislação. Na visão de Ranghetti (2008), “o currículo, formador de consciências, entre 1889 e 1930, pode ser classificado como: classista e discriminatório, no qual os sujeitos (professor e aluno) eram seres subjetivados”.

Nesse prisma, a Educação de Jovens e Adultos era vista como um ato de caridade e em nenhum momento houve uma preocupação com uma educação específica para esse público. Os adultos analfabetos eram considerados como crianças e incapazes de pensar por si só. No entanto, no início do século XX, teve origem uma grande mobilização social de educadores e da sociedade, buscando uma melhor qualidade de ensino e também mais escolas, exigindo que o Estado fosse responsável pela educação básica. Outro fator que fez com que a preocupação com a educação ganhasse maior importância foram os altos índices de analfabetismo do Brasil, quando comparado a outros países da América Latina.

A partir da revolução de 1930, no período conhecido como Era Vargas, ocorreu a criação do Ministério da Educação e Saúde e as Secretarias de Educação dos Estados (Piletti, 2008, p. 74). A Constituição de 1934 sinalizou outro momento para a Educação de Jovens e Adultos, pois demarcou o direito de educação para todos como dever do Estado; foi neste período que o analfabetismo passou a ser reconhecido como um problema social, e essa constituição propôs o Plano Nacional de Educação. Neste período, destacam-se também a organização dos institutos de educação, especialmente do Instituto de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, implantados, respectivamente, por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Os institutos de educação, de acordo com Saviani (2009, p. 146),

foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais.

Houve uma (re)significação no papel do Estado nesse período, principalmente pelas transformações e desenvolvimentos econômicos oriundos do processo de industrialização, ocorrendo uma mudança do modelo agrário à produção industrial.

Tal mudança exigiu uma escolarização mínima para que o trabalhador pudesse operar as máquinas. Esse movimento intenso de transformações deu-se em conformidade com a ideologia que orientava a educação nesta época, que era liberal, ou seja, não havia uma preocupação ou consideração com o contexto sócio-político-econômico. Avançando neste período, em 1934 e 1935, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, respectivamente, foram elevados ao nível de universidades.

Em 1939, por meio do Decreto-Lei n.º 1.190, ocorreu a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias (Brasil, 1939). Institui-se, então, um currículo básico para o curso de pedagogia, organizado no “esquema 3+1”, ou seja, três anos focados na formação para Bacharel em Pedagogia e mais um ano referente ao curso de didática, formando, então, o Licenciado em Pedagogia. Esse modelo rapidamente expandiu-se pelo país, e de acordo com Romanelli (1998), em 1964 o país alcançava a marca de 32.396 estudantes matriculados. Para complementar os fatos ocorridos neste período histórico, em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), e foram os estudos e pesquisas produzidos neste instituto que deram origem ao Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942. Por meio deste fundo nacional, articulou-se um programa de ensino supletivo para jovens e adultos.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), “em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos”. Mesmo com estes pequenos avanços, a ausência de políticas públicas trouxe como consequência os altos índices de analfabetismo no país. Neste mesmo período, em um contexto mundial, os movimentos a favor da EJA ganhavam uma dimensão ainda maior em virtude da posição que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) assumia com relação a essa problemática social, denunciando as desigualdades entre os países, principalmente as referentes à educação. Após dois anos da criação da Unesco, ocorreu em Elsinore (Dinamarca) a primeira Conferência Internacional da Educação de Adultos (Confintea).

A EJA ganhou, neste contexto, um novo impulso, e com esse movimento em prol da educação em 1946 “ocorre a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA)” (Aguiar, 2001, p. 15). O SEA estava alocado no Departamento Nacional de

Educação do Ministério da Educação e Saúde e tinha como finalidade a “reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos” (Haddad; Pierro, 2000, p. 111).

Diversas atividades foram desenvolvidas a partir da criação do SEA, entre elas a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA) que se estendeu até o final da década de 1950. Este movimento proporcionou a “criação de estruturas em estados e municípios para o atendimento à Educação de Jovens e Adultos” (Fávero, 2009, p. 11). Outros fatores de estruturação da EJA foram a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949. Ainda nos anos 1950 outras ações foram realizadas, como a Campanha da Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958 – ambas tiveram curta permanência. Por um lado existia um esforço da união em querer diminuir o índice de analfabetos, por outro, um forte interesse dos partidos políticos na construção deste novo cenário. O CEAA, para Fávero (2009, p. 11), “era basicamente assistencialista e suas ações meramente compensatórias”.

O Estado brasileiro sofria pressão das massas populares que se urbanizaram e exigiam melhores condições de vida, e isso incluía o direito à educação. Paralelamente às tensões que o governo sofria, surgiam os movimentos de educação e cultura popular, muitos inspirados em Paulo Freire, que resistindo aos mecanismos criados pelos governos no processo de elitização da educação, marcaram a história da EJA; são eles: o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento Centro Popular de Cultura (CPC), coordenado pela União Nacional dos Estudantes, e o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), coordenado pelo mestre Paulo Freire. Esses movimentos ocorreram em todo o país, mas de forma mais marcante no Nordeste.

Neste período, o contexto era marcado pelo populismo e pelo nacional-desenvolvimentismo e, com isso, a educação de adultos era vista como uma ferramenta de ação política. Pouco mais da metade da população era analfabeta e, portanto, impedida de votar. Sendo assim, a alfabetização seria uma ação transformadora da realidade. Em um cenário sempre marcado pela luta de uma educação para todos e todas, e, como mencionado anteriormente, resistindo aos mecanismos criados pelos governos no processo de elitização da educação, os movimentos de Educação Popular marcaram a história da EJA. O Movimento de

Cultura Popular do Recife, por exemplo, fez história não só pela sua preocupação com a educação, principalmente para os jovens e adultos analfabetos, mas também pelo seu método de pensar essa educação: valorizando a cultura, considerando o contexto desses sujeitos, em uma educação que fosse também política, cidadã e cultural.

As décadas de 1940 e 1950 são reconhecidas pelos esforços empreendidos na busca pela diminuição dos índices de analfabetismo de pessoas maiores de cinco anos. Embora tenham melhorado os percentuais, ainda no início dos anos 1960, os níveis de escolarização dos brasileiros eram baixos quando comparados com a média de países desenvolvidos ou, ainda, com os países vizinhos da América Latina. A década de 1960, além de ser marcada como um período de repressão e violência em razão da ditadura militar, para o campo da EJA foi um momento importante – no final da década de 1950, mais precisamente em 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ainda no contexto do CEAA.

Algumas iniciativas, leis, programas, dentre outras ações foram construindo a história da EJA e a formação de professores até aqui. Esses movimentos, atrelados ao cenário nacional e com forte influência de economias e posições estrangeiras, foram constituindo os primeiros passos do sistema educativo do Brasil. Esse início marcado pela elitização da educação e com um olhar distorcido sobre os jovens e adultos não alfabetizados foi incorporando-se à historicidade, deixando marcadores cristalizados e sequelas na educação. Dando continuidade, analisaremos as mudanças ocorridas a partir da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

2.1.3 A Educação de Jovens e Adultos e a formação de professores a partir da primeira LDB

A década de 1960 é considerada como um período de luzes para a EJA, devido à promulgação, em 20 de dezembro de 1961, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1961 também surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB), coordenado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O MEB começou sua atuação com as populações do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, regiões que historicamente possuem os maiores índices de analfabetismo. Neste período, é fundamental frisar que o Brasil vivenciava uma crise marcada pelo esgotamento do modelo nacional-desenvolvimentista.

Em uma linha progressista, o MEB teve grande importância para o período e, com investimentos do governo federal, conseguiu ampliar o número de escolas radiofônicas⁵, somando forças com outros movimentos na busca de combater o analfabetismo. Em 1963, o MEB lançou um livro intitulado **Viver é Lutar**, para jovens e adultos recém alfabetizados; um livro encharcado de conscientização, mas que sofria com a repressão do período. Essa repressão ganhou força e, em 1964, a leitura e utilização do livro tornou-se proibida. Embora o momento político do país não fosse o mais favorável para aqueles que pensavam em uma educação política e conscientizadora, o MEB conseguiu retomar parte do seu trabalho, de acordo com Fávero (2004, p. 14):

Embora o MEB tenha reduzido bastante a radicalidade de modo de trabalho e perdido muito de sua vitalidade, e mesmo apesar da crise de 1964, o período 1961-1966 é seu período áureo, com experiências práticas e produção teórica sem igual até hoje.

Os movimentos populares ganhavam força e adesão e continuavam pautando a luta por uma educação de qualidade para todos e todas. Os trabalhos desenvolvidos pelo MCP, por exemplo, influenciaram projetos de Educação Popular por todo o país, principalmente pela campanha de alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, que fez com que Paulo Freire fosse conhecido e reconhecido por todo o Brasil.

Em abril de 1964, a sociedade sofreu o golpe militar e, consequentemente, a deposição do presidente João Goulart. A revolução no método de alfabetização no Brasil, que ganhava força e agregava apoiadores e parceiros, acabou sendo substituída por fortes repressões, censuras, prisões etc. Nesse contexto, os movimentos populares foram controlados pelos militares, fazendo com que o movimento revolucionário da Educação Popular fosse abruptamente interrompido, bem como seus dirigentes e coordenadores perseguidos. O MEB também sofreu forte repressão nesse período, no entanto, essa repressão não aconteceu apenas de forma externa, internamente o movimento também estava sendo censurado pela hierarquia da Igreja Católica, que acabou direcionando o MEB como uma ferramenta na evangelização.

⁵ As escolas radiofônicas consistiam em uma programação educativa veiculada diariamente via emissoras de rádio para a promoção da alfabetização de jovens e adultos.

O estado autoritário com suas fortes repressões foi o responsável pela redução e quase extinção dos Movimentos de Educação Popular – ainda que alguns tenham se mantido de forma clandestina e dispersa. Por outro lado, com a promulgação da Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que trata sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos, teve origem o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Em 1970, o Mobral dispunha de valores financeiros bem altos para alcançar o objetivo de erradicar o analfabetismo no prazo de 10 anos. Ressaltamos que, no parágrafo único da Lei n.º 5.379, era apresentado o objetivo da erradicação do analfabetismo em duas etapas de quatro anos. O primeiro período foi destinado para os analfabetos com até trinta anos e o segundo período para analfabetos com mais do que trinta anos de idade. De acordo com Fávero (2009, p. 18), o Mobral “foi reformulado, com estrutura de fundação, e se converteu no maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país, com penetração em praticamente todos os municípios”. O Mobral foi o único movimento de alfabetização que se manteve no período da Ditadura Militar, tendo sido extinto, assim como esta, em 1985.

O Mobral perseguiu de maneira análoga o mesmo objetivo de legitimação do regime e de minimização das tensões sociais, mas como programa nacional e laico. [...] ele não foi montado como contra-ofensiva ideológica para neutralizar os efeitos dos movimentos anteriores a 1964, mas como forma de ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se pensava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna. (Paiva, 1981, p. 98).

Com o movimento de repressão provocado pelo regime militar, os movimentos de alfabetização foram sendo silenciados. Em contrapartida, outros movimentos, como o estudantil, juntamente com setores da Igreja Católica e organizações da sociedade civil, faziam o enfrentamento e resistiam ao estado de exceção. Torturas, perseguição política e autoritarismo militar deixaram marcas profundas na sociedade brasileira, que até a atualidade provocam danos, principalmente ao campo político e à democracia.

O Mobral, nos seus últimos anos, foi marcado por denúncias, e isso culminou na criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) como meio de investigar os investimentos de recursos e a apresentação de falsos índices de analfabetismo.

Neste cenário marcado pelo regime militar, houve um movimento de adequações no campo educacional; e em 1971 foi instituída a reforma do ensino de 1º e 2º graus, regulamentando o ensino supletivo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Embora essa lei regulamente o ensino supletivo, os fundamentos e as características estão mais presentes em outros dois documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 699, de 1972, e a Política para o Ensino Supletivo. Em 1974 o Ministério da Educação propôs os Centros de Estudos Supletivos, que tinham como alicerce de organização a questão do tempo, do custo e da efetividade.

A Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, também regulamentou a questão da formação para o exercício do magistério, estabelecendo o seguinte:

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º - Os professores a que se refere a letra "a)" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º - Os professores a que se refere a letra "b)" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (Brasil, 1971).

Nessa nova estrutura, não foram contempladas as Escolas Normais, e os ensinos primário e médio passaram por uma reformulação. No ano seguinte, por meio do Parecer n.º 349, de 1972, foi organizada a habilitação do magistério apresentando duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos, que capacitaria a lecionar até a 4ª série; e a outra com uma duração de quatro anos, permitindo lecionar até a 6ª série, ambas do primeiro grau (Brasil, 1972). Nas palavras de Saviani (2009, p. 147), "a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante".

A gravidade do cenário no campo da formação de professores fez o governo, em 1982, criar os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam),

com o objetivo de revitalização das Escolas Normais. Mesmo havendo resultados positivos, suas abrangências e aproveitamento foram restritos (Saviani, 2009).

A década de 1980 trouxe novas visões à educação. Foi neste período que surgiu o movimento pela reformulação do curso de Pedagogia Licenciatura. Mesmo com os resquícios das repressões e da opressão da Ditadura Militar, essa época apresenta a forte influência dos pensamentos da Pedagogia Progressista Libertadora, de Paulo Freire. A ruptura dos pensamentos tecnicistas foi um solo fértil para o avanço na formação de professores. Nesse prisma, novas concepções foram surgindo; um olhar sobre uma educação emancipadora superando as dicotomias postas até aqui avançou e culminou em um período de redemocratização do Estado brasileiro.

Em 1987 o Brasil começou as discussões da Constituinte e, no ano seguinte, no dia 5 de outubro, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. O processo de redemocratização do Estado brasileiro provocou diferentes mudanças, uma delas foi a extinção do Mobral.

2.1.4 A Educação de Jovens e Adultos, a formação de professores e as mudanças desde a Constituição de 1988

É na constituição de 1988, no Capítulo III, Seção I, Artigo 208, que o Estado afirma que a educação é um direito de todos.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria**; (Brasil, 1988, grifo nosso).

Com a Constituição e seus desdobramentos nas legislações dos estados e municípios vai sendo demarcado um reconhecimento social dos direitos dos jovens e adultos à educação fundamental, além da responsabilização do estado pela oferta pública, gratuita e universal. Embora na Constituição não apareça a EJA e suas especificidades, existe uma demarcação de direito social à educação para qualquer cidadão brasileiro.

Nesse sentido, os capítulos seguintes da política no país ainda seriam de muitas modificações e inseguranças para a população. No campo da EJA, o período de redemocratização estabeleceu uma ruptura com as políticas que vinham sendo desenvolvidas, como, por exemplo, o Mobral, marcado por um estigma de baixa

qualidade e de uma metodologia domesticadora. Com a extinção do Mobral, quem assume seu lugar é a Fundação Educar, esta com características muito semelhantes ao seu antecessor, no entanto, sem o suporte financeiro que o Mobral dispunha.

Com a responsabilidade de articular a Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, promover e fomentar a formação dos professores e professoras, a Fundação Educar assumiu o papel de fomento e apoio técnico. Suas atividades foram sendo incorporadas pelos sistemas de ensino supletivo estaduais e municipais, permitindo também uma autonomia e uma descentralização das atividades da fundação. De acordo com Fávero e Motta (2015), a Fundação Educar

retomou a perspectiva de incentivo e apoio financeiro a iniciativas das secretarias de educação e de instituições privadas, definindo-se novamente como órgão de coordenação e não de execução. Realizou importante projeto de alfabetização de jovens e adultos, por meio de parcerias com entidades representativas dos movimentos populares da Baixada Fluminense (federações e associações de moradores, clubes de mães, comunidades eclesiais de base etc.), nos municípios de Duque de Caxias, Nova Iguaçu e São João de Meriti, de fevereiro de 1986 a março de 1990, período político de redemocratização do país e de fortalecimento e reconhecimento dos movimentos populares.

Em 1990, a Fundação Educar foi extinta, e com isso os estados e municípios assumiram diretamente a responsabilidade pública da alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos.

Também em 1990, após quase trinta anos sem eleições diretas, Fernando Collor de Mello tomou posse e deu início ao seu pacote administrativo, enxugando gastos, privatizando estatais, demitindo funcionários e realizando o confisco das contas bancárias da população. Em meio as promessas de governo, foi assegurada a implementação de um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), no entanto, este programa não obteve muito sucesso.

Em 1992, Collor sofreu impeachment e foi destituído do cargo de presidente da República, assumindo então o vice-presidente Itamar Franco. Por sua vez, Franco aproximou-se do centro político que derrubou Collor e assegurou a manutenção de uma agenda política, econômica e social voltada às bases do modelo neoliberal. Nesse ínterim, Fernando Henrique Cardoso foi convidado a compor a equipe ministerial do novo presidente, ocasião que lhe permitiu propor o Plano Real e asseverar medidas de controle inflacionário.

O governo, com a iniciativa de formular outro plano de política educacional, lançou em 1993, uma consulta participativa. Com a marca de fazer parte dos nove

países que mais contribuem para o número de analfabetos do planeta, o governo brasileiro fez este movimento na busca de acessar créditos internacionais.

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso foi eleito presidente da República e, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 121), “priorizou a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública”. Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e é a partir dessa lei que a EJA começou a ser percebida, embora a seção dedicada a esta modalidade seja singela e sem muitas inovações. É com a LDB que a EJA sai da esfera de ensino supletivo e torna-se uma modalidade.

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

Com a promulgação da nova lei, que consolidou a estrutura de educação escolar no Brasil, surgiram muitas propostas sobre a formação de professores, no entanto, permaneceram, por algum tempo, as influências do período anterior. As primeiras mudanças neste campo ocorreram somente em 2002. Já quanto à EJA, julgamos importante compartilhar alguns acontecimentos.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, não incluiu a EJA. Até então, o único avanço havia sido a inclusão da EJA na LDB, pois este governo foi marcado pelo descaso com a Educação de Jovens e Adultos, percebendo o analfabetismo como uma doença que necessitava ser erradicada com um olhar assistencialista. Por fim, lançou em 1996 o Programa Alfabetização Solidária, sua principal iniciativa. De acordo com Haddad (2008, p. 57), “em novembro de 1998 o Programa constitui personalidade jurídica de sociedade civil sem fins lucrativos”. Mas mesmo com essa nova configuração, manteve fortes vínculos com o governo federal.

A LDB aborda a EJA de uma forma muito genérica, sem aprofundamento sobre suas especificidades e seu contexto, embora, como já mencionamos, ela garanta o direito à educação para jovens e adultos e o direito à formação por parte dos professores. No entanto, há um distanciamento no que tange ao direcionamento, à compreensão e, sobretudo, ao que a EJA representa para o desenvolvimento do país.

Segundo Soares (2005, p. 129), a referida lei “estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos”. Com a LDB, a formação de professores e professoras para atuarem na modalidade da EJA entra na ordem do dia, apresentando uma compreensão de que não cabe qualquer formação para estes jovens e adultos, mas sim, uma formação integral, crítica e criativa.

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos registrou por meio da Declaração de Hamburgo, em 1997, o seguinte:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (Unesco, 1998, p. 1).

Neste viés, o parecer do XI Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2000, apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e descreve a modalidade por suas funções: a primeira, a Função Reparadora, “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (Brasil, 2000, p. 7). A Função Equalizadora diz que:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada [...], deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (Brasil, 2000, p. 9).

Por fim, a Função Permanente ou Qualificadora tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. [...] ela é um apelo para a educação permanente [...]” (Brasil, 2000, p. 11).

Em 2001, o Congresso Brasileiro, por meio da Lei n.º 10.172 (Brasil, 2001a), aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que em seu capítulo sobre a EJA apresenta 26 metas, dentre as quais, Di Pierro (2010, p. 944) destaca cinco objetivos:

1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental à metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores.

Para Di Pierro (2010), embora o PNE tenha previsto um mecanismo de monitoramento periódico mediante avaliação bienal dos programas de EJA, essa meta jamais foi considerada pelos governos. Outro ponto importante a ser enfatizado é que o PNE mencionava a necessidade de especialização dos professores e professoras, no entanto, o plano previu que apenas os estados mantivessem programas de formação. Ainda de acordo com Di Pierro (2010), era a oportunidade de convocar as instituições de nível superior para que contribuíssem com o aspecto da formação inicial, como também da formação continuada de professores que atuam na EJA.

No que se refere à formação de professoras e professores, em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) formulou as Diretrizes Curriculares Nacionais. As diretrizes propunham: a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, para compreender o processo de construção do conhecimento; e a flexibilidade, para que cada instituição formadora construísse seus projetos etc. (Brasil, 2002a). Foram poucas as licenciaturas que de fato se pautaram nesta resolução do CNE.

Em 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve um movimento que sinaliza algumas iniciativas para as políticas públicas da EJA e também para a formação de professores. A primeira delas foi o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), desenvolvido em todo o território nacional. Com a intencionalidade de “erradicar” o analfabetismo, o programa tinha como finalidade não só capacitar os professores, mas também alfabetizar cidadãos com quinze anos ou mais. Outras ações voltadas à Educação de Jovens e Adultos foram acontecendo durante os dois mandatos de Lula (entre 2003 e 2010), um deles foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior ao 5º ano (antiga 4ª série), que tem como enfoque principal a qualificação para o trabalho.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, foi um passo importante no que tange à Educação do Campo. Sabemos que os números de analfabetos na zona rural superam os da zona urbana, portanto, este programa também tinha um importante papel na Educação de Jovens e Adultos. Em 2005 foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. Estes programas, embora buscassem a escolarização dos jovens e adultos e constituíssem uma ampliação das políticas públicas para EJA, ainda possuíam um viés de certificação e caracterizavam-se por ações pontuais.

As políticas federais para a formação de professores no governo Lula começaram em 2004, com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2006). Diversas ações foram desencadeadas a partir desta rede, no entanto, a maioria sem articulação. Buscando uma política mais integrada, em 2009, o governo instituiu o Decreto presidencial n.º 6.755, do Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor) (Brasil, 2009). Essa política buscou integrar ações que estavam em andamento e uma das suas inovações foi a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. O propósito desta política era ser articuladora, no entanto, acabou se fragmentando em várias ações paralelas (Gatti, 2021).

É importante ressaltar que um programa de formação inicial foi criado neste governo, intitulado de Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Esse é um dos poucos programas que teve continuidade e tem como objetivo qualificar o estudante de licenciatura para o trabalho na escola, além de criar maior interação universidade-escola.

Fazendo as ponderações necessárias – pois, partindo de um governo progressista, acreditava-se que as políticas públicas do campo da educação fossem ainda mais consolidadas e fortalecidas –, embora tenhamos neste período a criação de diversos programas, estes não passaram de ações pontuais.

A iniciativa de criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) foi um marco para a EJA. Com objetivo de assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social, a Secadi fortaleceu a educação com o reconhecimento

da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

O governo de Dilma Rousseff deu continuidade aos programas criados no governo anterior. Com a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, foi aprovado o PNE, apresentando vinte metas com diretrizes para as políticas educacionais brasileiras para os próximos dez anos. Relacionado à Educação de Jovens e Adultos, destacam-se a Meta 8, que prevê elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo, a alcançar no mínimo, 12 anos de estudos. A Meta 9 apresenta o grande desafio do Brasil, que é elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais buscando alcançar 93,5% até o final de 2015. Quanto à formação de professores, a Meta 15 apresenta um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam e a Meta 16 busca formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, e garantir a todos e todas as profissionais da educação básica uma formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2014).

Em 2017, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), o número de analfabetos chegava a 7% no país, sendo que a meta era de 6,5% para 2015 (IBGE, 2017). Embora a diferença numérica seja pequena, ela representava um número significativo de analfabetos, em um total de 11,5 milhões. O Nordeste ainda era a região com os mais altos índices de analfabetismo, chegando a 14,5%, mais do que o dobro previsto pela meta para esse período. A Meta 10 do PNE era oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na educação básica de forma integrada à educação profissional. (Brasil, 2014).

Dilma Rousseff presidiu o país de 2011 até agosto de 2016, quando sofreu um impeachment, assumindo a presidência o então vice-presidente Michel Temer. Em 2017, o MEC adotou novamente o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), como meios para a certificação do ensino médio. O Encceja é um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e do ensino médio” (Brasil, 2002b).

Em 2018, a Lei n.º 13.632 faz algumas alterações na LDB, e os artigos 3º, 37 e 58 passaram a ter as seguintes redações:

Art. 3º XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Art. 58 § 3º - A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Brasil, 2018).

Neste mesmo ano foi lançado o Programa Residência Pedagógica, uma iniciativa do MEC, sendo ofertado a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura e, assim como o Pibid, tendo em vista a imersão do estudante no ambiente da escola.

Em 2019, tomou posse da presidência da República, Jair Messias Bolsonaro. Seu governo iniciou-se com novas reformas administrativas, sendo uma das primeiras a alteração da estrutura regimental do MEC, por meio do Decreto n.º 9.465 (Brasil, 2019). Por meio deste decreto, Secadi foi extinta, demarcando um retrocesso no campo dos direitos à educação e na contramarcha da diversidade e da promoção da equidade. A extinção da Secadi rompe não só com os investimentos e fortalecimento da política pública social, mas garante passos largos para políticas neoliberais de valorização da produção do capital.

O orçamento previsto para a modalidade da EJA em 2019, de acordo com o Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP), do Governo Federal, era de 74 milhões, no entanto, foram usados apenas 16,6 milhões, conforme dados da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Com a alegação de usar esses recursos para reformas de escolas e transferências para Institutos Federais de Educação, o governo demarcou um desinvestimento e seu descaso com a EJA.

O ano de 2020 foi ainda mais preocupante para a EJA, visto que vivenciamos uma pandemia de covid-19, que nos colocou em uma situação de distanciamento social. A realidade da pandemia deixou a oferta da modalidade em uma situação ainda mais fragilizada. O medo e a maciça sensação de incertezas que a pandemia provocava na sociedade fizeram com que muitos estudantes da EJA, mesmo com a retomada do ensino de forma remota, não procurassem as escolas para realizar a matrícula; um campo fértil para os governos fecharem turmas e diminuírem as vagas

com a narrativa descabida de que não há demanda na modalidade. O projeto neoliberal que ganhou força nos últimos anos no país contribuiu à precarização do ensino público, e a situação da EJA não destoa desse contexto. O que observamos é a entrega da educação pública à iniciativa privada.

Nesta mesma perspectiva, em novembro de 2020, o governo lança um edital intitulado de Chamada de consulta pública, emitido pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica sobre o “Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às Diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2020). Essa ação do governo provocou um incômodo nos movimentos e instituições ligadas à EJA, que historicamente vêm fazendo o enfrentamento às políticas neoliberais. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) Sudeste lançou uma carta aberta posicionando-se de forma contrária à atitude do governo, alegando a falta de transparência e diálogo na construção do documento.

O Fórum EJA Brasil (2020, p. 2) também se posicionou de forma contrária, alegando “que o Parecer compromete a autonomia dos estados e municípios para pensar as políticas da EJA”. Além disso, a proposta construída de forma vertical pelo governo contribuiu à exclusão e desconsidera as legislações estabelecidas para a modalidade. O currículo da EJA não pode ser um simples alinhamento de conhecimentos referentes às etapas do ensino na idade obrigatória, ou seja, reduzindo-o a lógica de competências, pois desconsidera os conhecimentos e vivências dos sujeitos da EJA, desconsidera seu contexto e suas relações sociais e com o trabalho.

O Brasil ainda possui marcas profundas no que tange à educação de jovens e adultos. No ano de 2019, segundo a PNAD, 11 milhões de brasileiros de 15 anos ou mais eram analfabetos. (IBGE, 2019). Os dados vão apontando que pouco estamos fazendo para reparar essa situação do analfabetismo e, com isso, contribuímos para a não formação básica que é um direito de todos e todas. Os maiores investimentos no campo da EJA aconteceram em períodos em que estavam sendo desenvolvidos diferentes programas e projetos de alfabetização e formação na educação básica, no entanto, como já mencionamos, muitos foram ações pontuais, não se concretizando em políticas públicas. Deste modo, a EJA não é vista e nem percebida como prioridade para os governos. Assim, a historiografia da EJA nos permite melhor compreender como tem sido a caminhada desta modalidade, sua realidade e concepções, sendo

uma maneira simples, mas comprometida em fortalecer esta modalidade de ensino que é tão importante para a formação das classes populares.

A EJA, ainda na atualidade, traz na sua trajetória marcas de uma modalidade que tem por excelência a associação com o compensar e concertar; assim, romper com esses parâmetros hegemônicos é fundamental para se construir e articular ações pedagógicas progressistas. A EJA não deve ser um passaporte para o mercado de trabalho, ela precisa ser uma ferramenta na superação das desigualdades, pois os sujeitos que a constituem são oriundos da classe trabalhadora. Para isso, a educação não deve ser percebida como privilégio, mas sim como direito de todos e todas.

Contudo, com a falta de investimento na educação ao longo do tempo e, sobretudo, com os cortes de orçamentos realizados nos últimos anos, evidencia-se a desqualificação da modalidade no que concerne à formação básica. Quando falamos em educação, falamos também na conquista da liberdade, no exercício da cidadania, na formação integral, crítica e criativa; de uma formação em que a cultura esteja presente, a política, o lazer, dentre tantas situações fundamentais para a formação do sujeito. A falta de investimento e comprometimento dos governos com a educação contribui para o crescimento da desigualdade social, um problema histórico em que pouco evoluímos nos últimos anos.

Portanto, o que podemos apontar sobre a atualidade é que com o governo Lula, que iniciou seu terceiro mandato em 2023, um movimento de esperança surge para a modalidade da EJA e, sobretudo, para a educação em nosso país. Com a retomada da Secadi, os movimentos realizados pelos Fóruns de EJA, movimentos sociais, instituições de ensino, dentre outras frentes em defesa da educação, uma ampla discussão vem sendo realizada e, principalmente, vem se cobrando do governo mais investimentos nesta área. A EJA passa a ser vista e pensada como uma ferramenta importante no combate às desigualdades econômicas, sociais e culturais. E o que nos motiva é que há um forte movimento em prol da EJA adquirindo visibilidade neste novo governo. Assim, esperamos que ações sejam estruturais e não mais conjunturais.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio Grande do Sul

A Educação de Jovens e Adultos, em sua trajetória, também demarcou seu espaço no estado do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, lembrar da EJA neste contexto é pensar com carinho em um dos mais importantes Movimentos Nacionais

de Alfabetização, denominado de Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova). O Mova-RS começou a ser concretizado em 1999 e tem seus fundamentos epistemológicos e filosóficos no Mova-SP; este, por sua vez, teve seu marco inicial no ano de 1989 e foi criado por Paulo Freire quando Secretário de Educação na gestão de Luiza Erundina. Cabe ressaltar que o Mova teve como precursor o Movimento de Educação de Base, este que sofreu forte repressão na década de 1960, tendo como vínculo os movimentos de cultura popular. Brandão nos explica o que significa essa “educação de base”:

Uma educação que atribuía a este nome outro sentido. Básico é o que devolve à pessoa humana o que é essencial para que ela seja, pense, se reconheça e atue como tal. É básica a reconstrução de uma identidade autêntica, a redescoberta de um sentimento de dignidade pessoal e coletiva, solidariamente partilhada, mulheres e homens, mesmo e principalmente entre excluídos e postos à margem. Básica não é a inclusão quase servil em projetos governamentais e tutelados de “desenvolvimento local”, mas a participação consciente e crítica no processo crítico de reconstrução de seu próprio mundo, a partir de uma motivação consciente de co-responsabilidade e partilha democrática do poder de decisão. (Brandão, 2001, p. 38).

O Mova foi nomeado de acordo com o estado ou município em que ele acontecia, assim, nos deteremos a dialogar sobre o Mova no Rio Grande do Sul. Em 1999, Olívio Dutra assumiu o governo estadual em um cenário de verdadeiro sucateamento dos serviços públicos do estado, privatizações de estatais e o início da dívida do estado com a União. Em 1999 o governo implementou o Mova-RS. Segundo Barreto (2005, p. 55):

O MOVA-RS é um Movimento de Alfabetização de pessoas Jovens e Adultas, pioneira, enquanto uma ação de caráter estadual, com princípios políticos voltados à construção de uma prática popular que rompe com a idéia de campanha, especialmente sob seus ideais: assistencialistas, mercantis, compensatórios e com preocupações pedagógicas alheias aos interesses do alfabetizando.

A caminhada da EJA no Rio Grande do Sul não se resume ao projeto Mova, no entanto, este permitiu um novo olhar e novas reflexões sobre a modalidade. Este projeto, que se estendeu por todo o estado, permitiu que homens e mulheres, jovens e adultos do campo e da cidade tivessem o direito à alfabetização. O Mova tinha princípios políticos e pedagógicos voltados a uma concepção de Educação Popular, assim, não era mais uma campanha de alfabetização; segundo Brandão (2001, p. 69), “O MOVA-RS, no campo da construção do conhecimento, é uma experiência singular no país, pois a Formação político-pedagógico, [...] é em Rede, contemplando trocas

de experiência, avaliação e reflexão”. Nas palavras de Borges (2009, p. 109), os princípios políticos do Mova-RS estavam voltados à construção de uma prática popular que tinha como compromisso romper com a ideia de campanha, especialmente no que dizia respeito às práticas assistencialistas e compensatórias.

Antes de 1999, outros projetos de alfabetização também fizeram parte da história da EJA no Rio Grande do Sul, um deles foi o projeto Ler e Escrever o Rio Grande (LER), que teve seu início em 1986 e era coordenado pela Secretaria Estadual da Educação. Sem muitos incentivos e com o objetivo de alfabetizar, em massa, jovens e adultos, o projeto LER manteve-se por alguns anos e, paralelamente a ele, em 1991, a Secretaria Estadual da Educação lançou o projeto Nenhum Adulto Analfabeto. Segundo Kaefer (2009, p. 45):

O programa estava organizado por módulos, feitos por uma equipe multidisciplinar, que se encarregou de organizar o material didático dividido em dez módulos, nos quais se encontravam subsídios pedagógicos para a alfabetização. Era de fato uma tentativa não formal de alfabetização, onde qualquer cidadão que tivesse interesse e boa vontade poderia alfabetizar alguma turma de alunos, teria acesso a esses módulos. Não havendo vínculo pedagógico nem responsabilidade de recursos financeiros para com o educador que dispunha a alfabetizar.

Logo, constituiu-se um projeto com a tentativa de alfabetização não formal, mas que, ao mesmo tempo, desvalorizou o educador, pois o estado não se comprometia com a formação destes e tampouco dispunha de recursos financeiros para subsidiar o trabalho. Isso demarcou mais uma vez, na história da EJA, o olhar do governo para a modalidade, colocando-a em uma posição de exclusão, sem sequer considerar o compromisso social e de transformação que esta modalidade possui na sua concepção. Esses acontecimentos na história da EJA favoreceram a sua invisibilidade e a colocaram em uma posição de menor valor, à margem da história da educação. Ainda sobre os projetos de alfabetização, surgiu o Pacto por um Rio Grande Alfabetizado (PÍA 2000), muito semelhante ao projeto LER.

Foram 45 municípios contemplados com essa proposta, onde os educadores eram chamados de educadores da alfabetização, não era obrigatória ter titulação de professor, devido à difícil realidade dos municípios. Efetivou-se através de convênios com as prefeituras com repasse de recursos para kit pedagógico e ajuda de custo para os educadores. [...] contemplava a formação destes educadores que eram dadas pelas universidades e/ou agentes formadores da região ou do município. (Kaefer, 2009, p. 46).

Os programas criados antes do Mova tinham como objetivo a alfabetização em massa; já o Mova tinha como referência ao currículo da EJA a Educação Popular, com isso, mantinha forte relação com as questões sociais, econômicas e culturais, tornando-se um dos maiores movimentos de alfabetização, o que culminou na criação de mais de trinta núcleos de Educação de Jovens e Adultos.

Um outro momento no cenário político do estado ocorreu nas eleições de 2002. A coligação União Pelo Rio Grande saiu vencedora deste pleito e apresentava em sua campanha um discurso voltado às prioridades nas áreas que possuíam maior carência social, na época. No que toca à Educação de Jovens e Adultos, esse governo buscou “implementar projetos de alfabetização e ofertar cursos no ensino Fundamental e Médio” (Kaefer, 2009, p. 79). O plano de governo, de acordo com Kaefer (2009, p. 79), apresenta a “necessidade de desideologização da rede de ensino público”. Já nesta ocasião, é possível compreender que se desenhava em uma esfera estadual o discurso embrionário do que, anos depois, se tornaria o Escola sem Partido⁶, que alcançou uma dimensão nacional. Evidencia-se que muitos governos, sobretudo os de direita, não possuem interesse em promover uma educação progressista e libertadora; pelo contrário, defendem a educação “domesticadora”, produzindo o que Freire (2011, p. 146) chama de “consciência falsa”.

No ano de 2006, Yeda Crusius é eleita a nova governadora do Rio Grande do Sul. Com uma roupagem de campanha pelo viés da “política nova”, utilizou o slogan: “Um jeito novo de governar”. No entanto, o que pudemos observar é que no que tange à educação, o governo Crusius foi tão ou mais neoliberal do que o seu antecessor. Segundo Kaefer (2009, p. 90):

As notícias veiculadas pela mídia mostram que este governo optou por uma política de “enturmação” dos educandos e otimização dos recursos humanos. Para 2008 a Secretaria Estadual de Educação (SEC) anunciou o fechamento de 153 turmas por falta de demandas, afetando cerca de 7 mil estudantes.

Na educação de jovens e adultos não foi diferente, pois as Coordenadorias regionais ficaram com a incumbência de fazer o levantamento dos educandos e educandas matriculados nesta modalidade; intensificou-se, assim, o cenário de fechamento de turmas e realocação para outras turmas daqueles que estavam

⁶ O Escola sem Partido é um movimento político, que ganhou força e notoriedade durante o governo de Jair Bolsonaro, que visa avançar uma agenda conservadora para a educação brasileira.

matriculados. O Mova, que poderia estar atuando na formação dos sujeitos da EJA, foi sucumbido por dois governos neoliberais.

No ano de 2010, Tarso Genro foi eleito governador do estado. Neste momento, o desafio de organizar as políticas públicas era enorme; reverter as políticas de desmantelamento implantadas pelos dois governos que o antecederam seria uma tarefa difícil, principalmente porque a economia enfrentava uma crise intensa. O governo Tarso tinha uma política voltada à área da educação fundamentada na concepção de uma educação emancipadora e problematizadora. Embora a citação a seguir seja um pouco longa, consideramos pertinente – mesmo modificando o estilo – por acrescentar clareza à questão abordada.

A nossa Política Educacional tem como base a democratização da educação em três dimensões: a democratização da gestão, do acesso à escola e do acesso ao conhecimento com qualidade social. A democratização da escola deve garantir a todos o acesso e a permanência com aprendizagem, independente da faixa etária e de sua condição peculiar de desenvolvimento. Onde se aprende a democracia pela vivência da gestão democratizada – do Sistema de Ensino à sala de aula. Onde o acesso ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade seja garantido para que, em diálogo com os saberes populares, através da ação-reflexão-ação, numa perspectiva interdisciplinar, possa ser construído o conhecimento significativo, libertador, contextualizado, ferramenta de transformação, de emancipação e de humanização. (Rio Grande do Sul, 2010, p. 13).

Destacamos como avanço no governo Tarso a criação do ensino médio politécnico (EMP), com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, sendo um projeto pioneiro no país. Porém, o não cumprimento do disposto pela Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica desencadeou uma greve no setor da educação. Embora o governo não tenha conseguido atingir o valor do piso salarial dos profissionais da educação, nesta gestão houve o maior reajuste para a categoria, chegando aos 76%. Outros pontos positivos foram a recuperação e a construção física de centenas de escolas, a realização de concurso público para o magistério e promoções de professoras, professores e especialistas chegando ao número de mais de 31 mil profissionais. Os investimentos na educação no governo Tarso Genro fizeram o Rio Grande do Sul, que no ano de 2011 estava em 11º no ranking dos estados brasileiros no Ideb, chegar à 2ª posição no mesmo ranking em 2013, um índice que demonstra o acerto da estratégia.

Em 2014, José Ivo Sartori foi eleito governador, mantendo-se à frente do estado até 2018. Este governo foi marcado pelo parcelamento dos salários dos servidores

públicos estaduais, sobretudo os da educação, pelo fechamento de turmas dos diferentes níveis da formação básica e também pelo fechamento de escolas, além do sucateamento destas. Mais um capítulo do desmonte do serviço público no estado e, entre essas páginas, um marcador de descaso com a EJA.

O desmantelamento e a precarização da educação no estado culminaram em uma das maiores greves dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação. Com relação a EJA, o governo intensificou o fechamento de turmas da Educação de Jovens e Adultos, realocando os estudantes em outras turmas. Em março de 2018, segundo o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (Cepers), o governo do estado já tinha fechado mais de três mil turmas de EJA.

Em 2019, Eduardo Leite assumiu o governo do estado e as políticas para a educação continuaram sendo o enxugamento da rede e o desmantelamento da EJA. A política do “precarizar para privatizar” seguiu a passos largos nos últimos anos no estado e a falta de compromisso do governo federal também contribuiu para que essas políticas neoliberais ganhassem ainda mais força.

Em 2020, como um ano atípico para todos e todas, o Brasil foi atingido pela pandemia causada pelo vírus da covid-19 e, com isso, os estados tiveram agravada sua situação econômica que, em geral, já estava fragilizada; foi o cenário ideal para o cancelamento de mais turmas da EJA. O fato de a grande maioria dos sujeitos que compõem a EJA vir das classes populares, mais vulneráveis, e de muitos deles estarem entre os índices de desemprego, produz um impacto ainda mais significativo e revela um cenário de desigualdades ainda mais perverso pelo impedimento de continuarem sua formação na educação básica, em virtude do cancelamento de matrículas, feito pelo atual governo.

Com tudo, o que fica evidente é que tanto a historiografia da EJA a nível nacional como regional estão atreladas a um processo de formação acelerado com o intuito de apenas diminuir os índices de analfabetismo, que ainda estampam páginas da nossa história. Não há evidências de políticas consagradas que percebem a modalidade da EJA como uma ferramenta de transformação social, exceto um ou outro projeto que surgiu ao longo da história, mas veio a extinguir-se em governos neoliberais. A fragilidade de políticas e projetos sérios atrelados à EJA mostra o quanto precisamos lutar pelo fortalecimento da modalidade, por sua ampliação e respeito, sobretudo com os jovens e adultos que constituem essa modalidade. Ora, diante da realidade concreta da EJA, observamos que o tema formação de

professores e professoras pouco figurou ou sequer existiu. Ainda caminhamos para concretizar as políticas e legislações da EJA e dar a devida visibilidade e importância para esta modalidade por meio de um trabalho político de conscientização.

Deste modo, diante desta organização histórica sobre as mudanças e políticas públicas da educação implantadas por diferentes governos no Rio Grande do Sul, fica evidente que mesmo com erros, os governos de esquerda possuíam uma prática de maior valorização, tanto aos trabalhadores e trabalhadoras do setor público como às políticas e aos serviços públicos.

2.3 A Educação de Jovens e Adultos no município do Rio Grande

Além dos estados e do poder público federal, os municípios também realizam projetos na modalidade da EJA. Nos deteremos aqui em dialogar sobre a EJA no município do Rio Grande. Embora havendo poucos dados e informações sobre as iniciativas municipais, sabemos em 1990 foi criado o Projeto de Alfabetização Alicerce Municipal de Educação de Jovens e Adultos (Almeja), na Escola de Ensino Fundamental Helena Small. Com a extinção do Almeja, em 2000, foi criado o Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos (Promeja). De acordo com Miranda,

o programa tinha por objetivo suprir a necessidade de escolarização de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental na idade própria. A proposta considerava o contexto sócio-político desta população e o desafio de fortalecer sua participação na construção de uma sociedade igualitária, resgatando a cidadania e a auto-estima. (Rio Grande, 2000, p. 5 *apud* Miranda, 2014, p. 53).

O Promeja não foi ofertado em todas as escolas municipais, ainda assim registrou um avanço significativo, pois pela primeira vez um programa de educação de jovens e adultos inseria-se em uma comunidade da zona rural. Conforme Miranda (2014, p. 66),

Na zona rural, apenas na Ilha da Torotama foram ofertadas turmas do PROMEJA. No período entre 2002 a 2005, ocorriam em turno vespertino, das 16h às 20h, na E.M.E.F. Cristóvão Pereira de Abreu. Conforme a direção da escola, as turmas foram extintas diante da falta de público interessado.

Em 2013, a EJA passou “de oferta, enquanto projeto educativo, para a sua consolidação como política pública” (Rio Grande, 2019, p. 95); com isso, pôde assegurar a escolarização no nível fundamental para pessoas de 15 anos ou mais,

que não tivessem concluído os estudos na educação básica regular. No mesmo ano, foi lançado o projeto Olhares sul-rio-grandenses na formação continuada de jovens e adultos, no município do Rio Grande. Um projeto financiado pelo Ministério da Educação e alocado na Secadi, extinta em 2019.

O projeto Olhares, como era chamado pelos tutores, cursistas, colaboradores e parceiros, tinha um envolvimento com os profissionais da educação básica e uma parceria com a Secretaria de Município da Educação do Rio Grande e com a 18ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande Sul, atuando não só no município do Rio Grande, como também em São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí. Esse projeto teve grande importância, pois envolveu educadores e educadoras de vários municípios com um único propósito: que fossem ouvidas as demandas desse setor e que, juntos, pudessem dialogar sobre as principais problemáticas, angústias e inseguranças que esses profissionais sentiam no seu dia a dia em sala de aula.

O resgate da história da EJA revelou a ausência de dados sobre os professores e professoras que nela atuam ou atuaram, comprovando mais uma vez que a formação desses e dessas profissionais carece de investimentos e revelando a necessidade de se discutir acerca da formação dos professores e das professoras desta modalidade, tendo em vista os contextos em que exercem a docência. O projeto Olhares buscava sanar algumas dessas lacunas históricas, no entanto, foi mais um projeto pontual, ainda que tenha proporcionado espaços de diálogo e reflexões sobre a modalidade.

Ainda no município tivemos a experiência pioneira do projeto Educação para Pescadores, conhecido, provavelmente, em todo o país, que teve início em 2008, na comunidade da Ilha da Torotama. É importante ressaltar que o projeto possuía uma organização diferenciada com relação aos períodos referentes às aulas. Estando alicerçados em uma Educação Popular, emancipadora e problematizadora, considerou-se imprescindível o respeito à realidade e ao contexto dos envolvidos. Partindo desse pressuposto, salientamos que o projeto se baseava em uma pedagogia da alternância, visto que era respeitado o período de maior potencial econômico das comunidades, que é a safra de um tipo de crustáceo conhecido popularmente por camarão-rosa.

Pedagogia da Alternância é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. Com esse cuidado e de modo amplo, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo. (Ribeiro, 2008, p. 30).

O projeto tinha, portanto, um propósito baseado na Educação Popular, com intencionalidade emancipatória, embasada no diálogo, respeitando os saberes de mundo que cada um trazia das suas vivências. De acordo com Brandão (2006, p. 10),

Educação popular é aquela que, ao longo da História da própria Educação, insiste em fazer a seu respeito, e também sobre o sentido social do ato de educar, as perguntas mais radicais e as mais difíceis, para se obter, se isso é possível, as respostas mais concretamente utópicas.

Nessa perspectiva, da valorização do sujeito e do seu contexto, o Projeto Educação para Pescadores atuou em três comunidades diferentes: Ilha dos Marinheiros, Ilha da Torotama e Capilha – todas da zona rural do município. O projeto formou mais de 200 estudantes no ensino fundamental e 290 no ensino médio. Destacamos aqui, que os professores e professoras que atuavam no projeto eram estudantes da graduação e da pós-graduação ou graduados da Universidade Federal do Rio Grande. Vinculados ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (Paiets) da FURG, estes professores e professoras que atuavam no projeto tinham formações periódicas sobre a Educação Popular, sobre a EJA e outras temáticas importantes para o processo de reflexão da docência. No entanto, esse projeto respondia a uma demanda que era de incumbência do poder público municipal.

O Projeto Educação para Pescadores fez um movimento que trouxe visibilidade à EJA, além de trazer para a ordem do dia uma demanda que o censo demográfico de 2010 também apresentava, que era um cenário de 8,5% de pessoas com 15 anos de idade, ou mais, que não sabiam ler e escrever. O PEP foi o grande precursor de uma política pública implementada no município, pois foi a partir dele que surgiu a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire. A Emeja, conhecida como nossa escola andarilha, surgiu por meio do Decreto n.º 14.032, de 24 de junho de 2016, e teve suas atividades iniciadas no ano de 2018. Uma escola diferente da maioria das escolas que conhecemos, porque a Emeja andarilha pelo município, atuando em comunidades e bairros onde não há oferta da modalidade da EJA.

A escola andarilha possuía sua sede administrativa na Escola Municipal para a Diversidade Cultural e Inclusão - Escola Viva, e suas atividades eram desenvolvidas em cinco contextos diferentes, sendo eles:

1. **Comunidade da Querência** – as aulas eram realizadas na associação de moradores desta comunidade.
2. **Comunidade da Mangueira** – as aulas eram realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ramiz Galvão.
3. **Bairro Cidade de Águeda** – as aulas eram realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Zelly Pereira Esmeraldo.
4. **Ilha da Torotama** – as aulas eram realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristóvão Pereira de Abreu.
5. **Cooperativa Santa Rita** – as aulas eram realizadas no espaço físico em que a cooperativa funciona.

A Emeja foi uma grande conquista para a comunidade rio-grandina, primeiramente por ter este viés andarilho, que se insere no contexto, (re)conhece, dialoga com os sujeitos do lugar e busca compreender as relações que se estabelecem nesse ambiente. Também, porque possui como pressupostos teóricos as pedagogias freirianas e, com isso, está ligada à Educação Popular. E é nesse contexto, com as histórias que entrelaçam a identidade da Emeja com suas educadoras e educadores, com as pedagogias e metodologias presentes nestas andarilhagens, que nos desafiamos a pesquisar e problematizar a formação continuada.

As múltiplas formas de pensar a docência em um âmbito geral, e a docência na EJA, de forma mais específica, impulsionou-nos a pesquisar esse contexto imerso em tantas histórias, vivências e culturas. Ainda que a escola tenha existido por um período curto, ela guarda os sonhos e a força de cada um e cada uma que dela faziam parte. São homens e mulheres, jovens e adultos que constituem a EJA e a suas especificidades e diversidade.

A diversidade pode ser considerada como uma grande riqueza, mas a desigualdade social e econômica é a nossa maior pobreza. O mapa do analfabetismo é o mesmo da pobreza, onde falta tudo, não só o acesso à educação. Por isso, a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos. E não basta oferecer um programa de educação de adultos. É preciso oferecer condições de aprendizagem, transporte, locais adequados, materiais apropriados, muita convivência e também bolsas de estudos. (Gadotti, 2009, p. 26).

Estes homens e mulheres, são os sujeitos das classes mais pobres da sociedade, aqueles e aquelas que vivem sem o básico para ter uma vida digna. São os desempregados, os sem moradia, alguns envolvidos com as dinâmicas criminais. Foi neste contexto que a Emeja se desafiou a desenvolver um processo de ensino e aprendizagem capaz de proporcionar a leitura de mundo, o pensar a existência e a reflexão sobre a nossa realidade construindo uma formação integral, crítica e criativa.

3 DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DA PROFESSORA E DO PROFESSOR DA EJA

“A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca [...]”

Paulo Freire, em **Pedagogia da Autonomia**

No capítulo anterior nos dedicamos a tecer reflexões acerca da EJA, de suas legislações no âmbito nacional e também regional, com a intencionalidade primeira de localizar-nos na história e compreendermos o espaço de luta e resistência dessa modalidade. Neste capítulo, a intenção é dialogar sobre a formação dos professores e professoras da EJA, fazendo uma aproximação com as reflexões de Paulo Freire. Apresentaremos um breve histórico complementado com as vivências da formação continuada no nosso campo empírico. É preciso registrar que a nossa compreensão sobre a formação dialoga com Freire (1989) quando pressupõe que a educadora e o educador, assim como os educandos e educandas, compreendem-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que movimenta o sujeito, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. No entanto, usamos o termo formação continuada por ser o termo utilizado pelas educadoras no nosso campo empírico.

3.1 A formação continuada: uma aproximação com Freire

Neste momento da tese, buscamos fazer a aproximação da formação continuada com as reflexões do teórico que nos inspira e nos instiga a pensar sobre a prática, sobre o eu no mundo e o eu com o mundo. Paulo Freire foi um andarilho que lutava por educação de qualidade ao mesmo tempo em que denunciava as desigualdades dentro dos espaços educativos e desenvolvia movimentos e alternativas libertadoras. Se nos desafiamos a pesquisar sobre a formação continuada na modalidade da EJA, precisamos trazer Paulo Freire para esse diálogo, visto que a formação das pessoas jovens, adultas e idosas é a questão basilar das obras deste autor.

Freire (2001a) traz para ordem do dia as reflexões acerca de uma formação docente pautada por criticidade, amorosidade, compromisso e rigorosidade metódica.

Seus primeiros escritos, datados da década de 1960, ainda são atuais, principalmente porque não superamos as desigualdades sociais em nosso país e tampouco os altos índices de analfabetismo. Suas obras apresentam um compromisso com a formação não apenas de professores e professoras, como também de estudantes, denunciando a necessidade de superar o modelo de escola e de educação que se faz no Brasil e que contribui para a exclusão.

A onda conservadora que assola o país nos últimos anos vem atacando o legado de Freire. Nas redes sociais é possível observar seu nome atrelado a posicionamentos equivocados sobre a educação e seu pensamento deturpado. No dia 17 de setembro de 2021, dias antes da data em que Freire teria completado 100 anos, a Justiça Federal do Rio de Janeiro, a pedido do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), emitiu uma liminar, por meio da Juíza Geraldine Vital, alertando que “Qualquer ato institucional atentatório à dignidade do professor Paulo Freire, na condição de Patrono da Educação Brasileira”, por parte do governo federal, estaria descumprindo a lei. Expomos essa questão para enfatizar a dimensão dos ataques que Paulo Freire vem sofrendo, mesmo depois de sua morte em 1997.

Em 2012, Freire foi intitulado Patrono da Educação Brasileira e, além disso, possui título de doutor *honoris causa* em 48 universidades pelo mundo (Haddad, 2019). Freire ficou conhecido na década de 1960 por desenvolver e implantar um método de alfabetização de adultos no Rio Grande do Norte. Na época, no governo de João Goulart, Freire preparava um Programa Nacional de Alfabetização, no entanto foi preso e exilado em 1964, durante o golpe militar. As justificativas para o exílio de Freire giram em torno de seu discurso e ações em prol da libertação dos sujeitos. De acordo com Haddad (2019, p. 142),

os golpistas intuíram que o programa poderia desestabilizar os poderes constituídos, ao colocar, no curto prazo, uma grande quantidade de pessoas em condições de votar (o voto era então vetado aos analfabetos), impactando os currais eleitorais, mas também, e principalmente, levando os setores populares a influírem de maneira mais consciente e crítica em seus destinos.

Paulo Freire é reconhecido internacionalmente, considerado um dos principais educadores da humanidade. Seu livro **Pedagogia do Oprimido** é o único título brasileiro presente na lista dos cem livros mais requisitados do mundo. Freire é um dos pensadores mais importantes da atualidade, com reconhecimento internacional, no entanto, no Brasil ele é desqualificado e atacado pelos setores conservadores dos

governos neoliberais. O ex-presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, em diversas falas ao público e também no seu programa de governo para a educação, defende expurgar professores e professoras das escolas que assumam um viés freiriano. Diante da realidade concreta, da conjuntura política, da alienação, do distanciamento da realidade, da falta de leitura de mundo, o ex-presidente potencializou uma gama de seguidores que inflam os ataques a Freire.

Projetos como o Escola sem Partido e o Não à ideologia de gênero, juntamente com a perseguição a professores e professoras progressistas, ganham força e se legitimam diante do discurso neoliberal. Os posicionamentos sobre coibição e doutrinação política são recorrentes e alinham-se a um discurso de “neutralidade” na educação. Uma educação democrática, que respeita os pensamentos das professoras e dos professores, assim como de seus e suas estudantes, não dialoga com uma educação “neutra”, aliás, aqueles que a defendem estão cheios de intencionalidades políticas. Sendo assim, ela não é neutra. Um caminho ético e verdadeiramente democrático é aquele que assume a politicidade da educação. Contribuindo com nossa reflexão, Freire (2001b, p. 55) diz que:

não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classe, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico.

Sobre a prática educativa e despolitização da educação, Freire afirma que:

Despolitizando a educação e reduzindo-a ao treino de destrezas, a ideologia e a política neoliberais terminam por gerar uma prática educativa que *contradiz* ou obstaculiza uma das exigências fundamentais do próprio avanço tecnológico. A de como preparar sujeitos críticos capazes de responder com presteza e eficácia a desafios inesperados e diversificados. Na verdade, o *treinamento* estreito, tecnicista, habilita o educando a repetir determinados comportamentos. (Freire, 2000, p. 57).

Neste viés, Freire (2000) defende a eticidade do professor e da professora, como também a sua militância democrática e a coerência entre o que se diz e o que se faz. A prática educativa, então, não se reduz a uma ação mecânica ou a um processo técnico de transferir conhecimentos, mas sim a um espaço dialógico onde compreendemos que a educação como um ato político compreende a existência de diferentes projetos em disputa na sociedade. Por isso, é preciso estar convicto de que ser professora e professor é ter consciência da sua função social. Logo, é essencial

saber também a *favor de quem e do quê*, fazemos educação. A respeito disso, Freire (1989, p. 15, grifos do autor) diz que:

Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a *favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de a *favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.

As discussões sobre a politicidade e a prática democrática são posicionamentos que permeiam as obras de Freire. Um convite para refletirmos sobre o nosso lugar no mundo, sobre a conjuntura atual, sobre a educação e como transformar a realidade. Na obra **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Freire (2001a) reforça que ensinar não é transferir conhecimento. Por vezes, a narrativa predominante do que é um “bom professor ou boa professora” associa esta figura a aquele ou aquela que domina, compreende o conteúdo de sua área de ensino. Dominar o conhecimento é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, porém, apenas ele não é o suficiente.

Por essa razão, a formação continuada de professores e professoras precisa superar o achismo de que saber o conteúdo basta, ou ainda, principalmente, se colocar na posição de sujeito que sabe, enquanto o estudante é o objeto que aprende. Contrapondo este posicionamento, Freire (2001a, p. 25) diz que “[q]uem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa incompletude, no viés de sujeito histórico e inacabado apresentado por Freire (2001a), reforça a busca constante de ser mais. Contribuindo com a nossa reflexão, Gadotti (2003, p. 47) diz que:

Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender com. Aprendemos com porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediatizados pelo mundo, pela realidade em que vivemos.

Na perspectiva deste diálogo, Freire apresenta a formação como permanente. Como já mencionamos, optamos por trazer o termo formação continuada, pois foi a forma como dialogamos com os sujeitos que constituem a nossa pesquisa. Embora seja fundamental frisar que o nosso entendimento e compreensão epistemológica é de formação permanente. A formação permanente é compreendida no que tange à

reflexão crítica sobre a prática. Para Freire, o professor, a professora precisa ser um sujeito imbuído também de amorosidade e afeto. A rigorosidade metódica, outro ponto apresentado por Freire, não se relaciona ao autoritarismo ou à rigidez, está ligada à liberdade e à criatividade, está conectada no sentido de ensinar e no compromisso ético-político (Freire, 2001a). Na obra **Medo e Ousadia**, escrita com Ira Shor, ele explica que

rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que “rigor” não quer dizer “rigidez”. O rigor vive com a liberdade, precisa da liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito. (Freire; Shor, 2021, p. 135-136).

É possível observar, nas obras de Freire, sua preocupação com a formação inicial e sua posição com relação ao engessamento dos currículos das universidades, uma formação que até hoje fomenta a racionalidade técnica. Contrapondo essa lógica, o educador, a educadora progressista (Freire, 2000) é aquela que além de ensinar muito bem a sua disciplina, também desafia o educando ou educanda a pensar criticamente a realidade social, e que instiga o sujeito a compreender a política e a história na qual é presente, sem impor sua forma de ler o mundo como sendo a única. É neste viés que se constitui a formação permanente (ou continuada) da professora e do professor. É a partir desses *quefazer*⁷, pois seja qual for o nível, a educação não deve se limitar à instrumentalização; a docência não pode se reduzir ao processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos.

A partir do que dialogamos e, sobretudo, fomos apontando das obras de Freire, reafirmamos que a perspectiva da formação permanente está atrelada à reflexão sobre a prática. Sobre isso, Freire (2017, p. 14) diz que:

[...] pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora.

Nesse sentido, a formação de professores e professoras precisa também considerar os aspectos ligados à profissão docente, tais como, as dimensões pessoais, culturais, os aportes científicos e pedagógicos, entre outros aspectos, mas

⁷ “Quefazer” é uma expressão presente nas obras de Freire, utilizada com o sentido de busca da ação para produzir algo, está imbricado na teoria e prática da educação. Para aprofundar, ver o **Dicionário Paulo Freire**.

tendo sempre o professor e a professora como base para essa construção. Para complementar, Freire (1991, p. 80) apresenta alguns princípios que contribuem para a reflexão acerca da formação permanente no âmbito da própria escola, considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica. São eles:

1. O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
2. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
3. A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
4. A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
5. O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
6. O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto de horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (Freire, 1991, p. 80).

Assim, a partir das reflexões abordadas até aqui sobre a formação de professores e professoras, e considerando algumas obras de Freire e suas colocações acerca desta temática, é possível afirmar que o autor problematizou questões importantes no que tange ao processo formativo. As obras deste autor continuam contribuindo significativamente para a investigação nesse campo, e também à reflexão e à construção de uma educação cidadã, solidária, amorosa e comprometida com a classe trabalhadora.

3.2 Diálogos sobre a legislação na formação

Em sua caminhada, desde as primeiras legislações até a atualidade, a EJA carrega marcadores de identidade, como sendo uma modalidade compensatória, assistencialista e certificadora. Na contramão dessas afirmações, há um entendimento de que a formação docente precisa ser específica, ou seja, uma formação própria para as professoras e os professores que atuam na EJA. Cabe dizer que, a modalidade possui um perfil heterogêneo, encharcado de especificidades, sobretudo, as geracionais e culturais, e, com isso, possibilita conexões históricas e sociais diferenciadas.

Antes de dialogarmos sobre a formação de professores, é fundamental trazer uma breve compreensão sobre o conceito de formação. Segundo Cunha (2015), o termo *formação* tem ligação com o mundo do trabalho, é uma formação entendida

como meio de desenvolver ou obter condições para a realização de funções. Mas a formação também pode ser entendida como um caminhar do desenvolvimento do sujeito, suas aprendizagens e experiências; de acordo com essa perspectiva, a formação está centrada na pessoa.

Há diferentes olhares epistemológicos para o que chamamos de formação, para Cunha (2015, p. 86), “a compreensão do significado de formação tem profunda relação com o lugar e o tempo em que se realiza”. Logo, ao entendermos a formação como um processo que acompanha o sujeito durante toda a vida, teremos múltiplos lugares nos quais a formação irá ocorrer.

No entanto, a organização do trabalho e o sistema societário vigente criam prerrogativas para aqueles e aquelas que possuem uma caminhada de formação, principalmente aquelas realizadas nos espaços escolarizados. De acordo com Cunha (2015, p. 87), “o lugar da formação passou a ser preferencialmente a escola e a universidade, com prerrogativas de legitimar os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos para um determinado fazer profissional”. Provavelmente esta organização deu espaço para a narrativa de que os saberes escolarizados são mais válidos do que os construídos em outros espaços sociais.

Com relação a formação inicial, Imbernón (2011, p. 60) diz que “deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado”. O conhecimento especializado está intimamente ligado à ação, na qual parte deste conhecimento é a prática. Refletindo a partir de Imbernón, sobre a importância do conhecimento especializado e a realidade da educação de Jovens e Adultos, podemos dizer que a formação inicial, por vezes, não possibilita uma discussão sobre o campo da EJA. As instituições formadoras carecem de um olhar sobre esta modalidade, com isso, a formação continuada terá que preencher lacunas existentes desde a formação inicial. Na realidade, algumas universidades, em seus cursos de licenciatura, possuem um quadro de omissão sobre a EJA. Assim, quando a EJA entra nas universidades, esse movimento não se dá pela construção e organização curricular das licenciaturas, mas por meio de projetos de extensão.

A necessária insistência em refletir sobre as professoras e os professores que as universidades vêm formando, sobretudo, para atuar na modalidade da EJA, nos impulsionou a pesquisar também sobre a formação continuada. Cabe aqui trazer alguns pontos sobre a modalidade que estamos estudando e dialogando, pois quando

falamos sobre a formação destas professoras e destes professores, seja ela inicial ou não, é necessário refletir que EJA se apresenta na caminhada formativa.

A EJA ainda é percebida e pensada meramente como a reposição de uma escolarização não realizada, que traz à tona o campo simbólico da perda, enxergando o sujeito como um ser diminuído. São também essas questões que a professora e o professor da EJA precisam considerar, além de compreender a historicidade desta modalidade, suas lutas e legislações. No entanto, esta responsabilidade não deve cair sobre as costas dos e das docentes, pois a promoção da formação continuada é uma responsabilidade do Estado.

Ainda nesta linha, podemos citar o Parecer n.º 11/2000, das Diretrizes Curriculares para a EJA, que tem seu tópico VIII dedicado à formação específica de educadores para atuarem na EJA, referindo-se tanto à formação inicial como à continuada. Este parecer, embora não seja o mais recente, é considerado um marco na história da EJA, principalmente por se constituir em uma diretriz curricular nacional para essa modalidade. No entanto, outros pareceres mais recentes não abordam a formação docente, demonstrando um retrocesso nas conquistas da EJA – tais como o CEB/CNE n.º 6/2020, que trata do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade, e o Parecer CEB/CNE n.º 1/2021, que trata do reexame do Parecer CNE/CEB n.º 6/2020.

Considerando essas fragilidades, principalmente as demarcadas pelas legislações, é possível compreender alguns caminhos percorridos por educadores quanto à sua formação, sendo esta realizada por outros meios, como, por exemplo, a extensão universitária. A extensão⁸ assume um papel essencial, com base nas vivências e relações sociais. É por meio de projetos de extensão, principalmente aqueles conectados com o ensino e a pesquisa, que se proporciona espaços de reflexão sobre as modalidades de ensino, sobretudo da EJA, aos e às estudantes. Assim, tomamos a experiência como um processo que se organiza em um tempo e espaço e que faz parte deste caminhar da formação, contribuindo para um olhar sobre o campo da EJA e para os sujeitos que a constituem. Os saberes de cada sujeito estão intrinsecamente conectados com a vida e, com isso, conectados com a formação, construindo um verdadeiro acervo de conhecimentos.

⁸ Compreendemos a extensão a partir das obras de Freire, na qual extensão é uma co-participação dos sujeitos, uma ação cultural alicerçada no respeito e partilha de saberes.

Nessa perspectiva, somam-se as contribuições de Tardif (2002, p. 11):

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos e com os outros atores escolares.

Neste sentido, enquanto professoras e professores da EJA, considerando nossas vivências, também precisamos ter esta sensibilidade diante do sujeito que constitui a modalidade. Esses jovens, adultos, idosos que retornam à escola, trazem consigo vivências e saberes e a pergunta que devemos fazer é “*O que esse indivíduo sabe?*” e, a partir disso, organizar metodologias que respondam às necessidades desse sujeito. Mas para ter esta compreensão, a formação do docente precisa caminhar nesta mesma perspectiva, que é a do respeito, da solidariedade, do acolhimento e do compromisso pedagógico.

A formação continuada precisa considerar que, ao se tratar da EJA, estamos também articulando a Educação Popular⁹, pois a EJA imprime e incorpora a Educação Popular no seu legado e nas pesquisas sobre; mesmo que ainda exista um distanciamento da efetiva incorporação desta prática pelos docentes. Acreditamos que não precisamos ter um marco definidor sobre a formação das professoras e dos professores da EJA, pois a formação não se encaixa em um molde, principalmente se tratando desta modalidade; mas os docentes precisam ter consciência do momento em que estamos vivendo e da dinâmica histórica da EJA e do papel social que ela possui. Visitando Paiva e Fernandes, entendemos que:

sujeitos de direito, portanto, permanecem interditados da escolarização, e esta, quando ofertada, esbarra nos limites de uma formação precária e insuficiente de professores, do ponto de vista dos fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos que atendam especificidades e necessidades do público jovem e adulto. (Paiva; Fernandes, 2016, p. 30).

Um outro aspecto é que a EJA está acontecendo em múltiplos lugares com suas especificidades, no entanto, há um ponto comum nesta caminhada: os sujeitos da EJA, em sua maioria da classe trabalhadora¹⁰ – que não pode ser desconsiderado

⁹ Para Freire, a expressão Educação Popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a Educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnosiológica, política, ética e estética. (Paludo, 2016, p. 141).

¹⁰ Por classe entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma “estrutura” nem mesmo como uma

no que tange à formação docente. Essa diversidade de contexto contribui para a pluralidade desse docente, por isso, mais um motivo para não construir uma formação continuada que seja fechada, encaixada em um padrão. Articular a formação continuada para professoras e professores da EJA não é um exercício fácil.

As professoras e os professores que atuam nesta modalidade educativa, na sua maioria, segundo Camargo (2015), Porcaro (2011) e Soares (2006), não possuem uma preparação para atuar neste campo. Isso porque muitos são professores do corpo docente de ensino, como, por exemplo, da rede municipal, que são convidados, angariados ou ainda, que optam por atuar nesta modalidade – por conta do horário em que é ofertada, para ampliar sua carga horária de trabalho com a intenção de complementar sua renda entre outras razões. Isso agrava o distanciamento com o compromisso social que esta modalidade traz na sua história, pois muitos dos professores e das professoras desconhecem a modalidade, seu perfil e especificidades. Este é mais um ponto que reforça a necessidade da formação continuada com professoras e professores da EJA, permitindo um olhar para as especificidades desta modalidade e de seus sujeitos.

De acordo com o olhar de Soares e Simões (2005, p. 35):

O campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

Em diálogo com esses autores, podemos dizer que a EJA avançou em alguns pontos na legislação e ainda ganhou visibilidade em estudos e pesquisas, no entanto, não é o suficiente para enfrentar ou dar conta da demanda que emerge na modalidade e, portanto, a necessidade da formação continuada fica ainda mais evidente. Como dialogamos anteriormente, a EJA possui alguns marcadores que estão cristalizados na sua história, como, por exemplo, uma modalidade certificadora, uma formação aligeirada, sujeitos descomprometidos com a formação escolar etc. O que queremos refletir a partir desses pontos é que quando essas narrativas ganham uma roupagem de verdade nos meios educativos, a formação para esta modalidade perde sua

“categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas. (Thompson, 1987, p. 9).

credibilidade e importância. Os mesmos preconceitos que a EJA carrega na sua história são deslocados para a formação dos professores e professoras que atuam na modalidade e, com isso, os baixos investimentos neste setor tornam-se a realidade.

A visão de que quem atua na EJA não precisa de qualificação específica para este trabalho ganha um espaço significativo. Não é por acaso que historicamente a EJA é marcada pelo voluntariado, por programas e projetos que contratam ou contrataram pessoas com uma formação mínima para poder atuar na modalidade. Compartilhamos uma experiência de vivência em um projeto piloto do governo federal, intitulado Pescando Letras, que tinha como objetivo a alfabetização de milhares de pescadores e pescadoras artesanais por todo o Brasil. Antes do projeto começar a ser desenvolvido nas comunidades, os agentes formadores participaram de um curso de capacitação. É sabido que o processo de formação é permanente, pois não se esgota ou torna um sujeito apto para desenvolver suas atividades pedagógicas ao concluir um curso de curta duração. No entanto, o que buscamos ressaltar é que, diante das especificidades, diversidade e pluralidade presentes nos sujeitos que constituíam o público-alvo deste projeto, uma capacitação não dá conta das necessidades e diversidade presentes. O trabalho com a alfabetização, por exemplo, é complexo e exige uma leitura de mundo e uma compreensão sobre o fazer pedagógico que dificilmente seriam alcançados em uma formação pontual.

Esse histórico da precariedade, do lugar secundarizado ocupado pela EJA no âmbito das políticas públicas, reforça a necessidade de pensar uma formação para os professores da modalidade. É uma caminhada na qual defendemos a construção de uma identidade da professora e do professor da EJA como sujeito que compreende que esta modalidade surge e se situa no âmbito das lutas por justiça social, e que tem compromisso com a classe trabalhadora. Dito isso, na Resolução n.º 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, diz que as licenciaturas não podem deixar de considerar em seus cursos a realidade da educação de jovens e adultos (Brasil, 2000). Além disso, sobre a formação, o documento apresenta a seguinte consideração:

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

Para complementar, no que tange à formação das professoras e professores da EJA, a resolução nos diz que:

trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado, com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. Mais uma vez estamos diante do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com a oferta de ensino regular. (Brasil, 2000, p. 58).

A temática formação de professores, embora não seja um tema novo, tem ganhado uma certa centralidade ou até mesmo tem tido mais visibilidade no cenário contemporâneo. Nas palavras de Sacristán (2007, p. 48), o “debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos”. Nesse sentido, embora a narrativa em torno da formação venha ganhando espaço nas pesquisas, é possível dizer que a formação inicial, no que tange à EJA, ainda não foi incorporada ao currículo de algumas licenciaturas, conforme preceitos das legislações.

É o que nos mostra o Parecer n.º 9/2001 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. De acordo com o parecer:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de historiador [...] específico para licenciatura: a) domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b) domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (Brasil, 2001a, p. 8).

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. [...] No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (Brasil, 2001a, p. 31).

Como podemos observar, não há um direcionamento, no que concerne à modalidade EJA, em alguns cursos de licenciatura, pois não se apresentam de forma explícita no documento. E deste modo, a realidade concreta é uma EJA silenciada em grande parte destes cursos. Ainda neste viés, o parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara Superior de Educação n.º 1.301/2001, sobre as Diretrizes

Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas, nos aponta o seguinte:

A modalidade licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. (Brasil, 2001b, p. 6).

É fundamental trazer para o nosso diálogo o que é contemplado pelas legislações, pois é a partir delas que os currículos dos cursos são construídos, sejam eles a nível superior ou ainda a própria educação básica. O que podemos observar é que a EJA não é mencionada nessas legislações e, portanto, não aparece na organização curricular de alguns cursos de licenciatura. Isso reforça as lacunas na formação inicial e, com isso, é comum ouvirmos entre os próprios profissionais da educação, que atuam na EJA, referências à modalidade como “o EJA”, o que traz à tona o distanciamento e o desconhecimento histórico acerca da modalidade.

Essas omissões na formação inicial vêm sendo evidenciadas em vários estudos, Di Pierro (2006), por exemplo, nos fala sobre o lugar secundário que a EJA ocupa no que tange à preparação dos futuros professores e professoras, principalmente em algumas áreas do conhecimento. A pesquisadora ressalta, ainda, que um dos movimentos feitos em algumas universidades foi possibilitar que estudantes das diferentes licenciaturas – que não tenham a EJA contemplada no currículo – pudessem cursar como eletivas as disciplinas do curso de Pedagogia, que possui habilitações nesta modalidade (Di Pierro, 2006). No entanto, só esse movimento não é suficiente, visto que alguns cursos já possuem uma carga horária alta em disciplinas, o que inviabiliza, inclusive, cursar disciplinas de outros cursos. A organização curricular dos cursos de licenciatura precisaria incorporar disciplinas específicas das habilitações em EJA.

Dialogando nesse sentido, Pinto (1993), em sua obra **As sete lições sobre educação de adultos**, faz uma pergunta que ele mesmo chama de essencial: Quem educa o educador? Nos parece óbvia a resposta, não é mesmo. Quem educa este futuro professor ou professora é uma professora ou professor formado e capacitado para isso. Diante dessa constatação, Pinto (1993, p. 108) ressalta que isso nada mais é do que “estabelecer uma cadeia regressiva de educadores ao infinito”. O ponto

central da reflexão feita por este autor é que há uma influência direta da sociedade nas ações destes educadores. O cerne disso é pensar que o papel de cada professora e professor e suas concepções estão imbricados no que o autor chama de “*posição* que o próprio educador ocupa na sociedade” (Pinto, 1993, p. 108, grifo do autor). A palavra posição está alicerçada no sentido histórico-dialético.

A formação do professor e da professora está relacionada ao tempo histórico, ou seja, o momento em que estão acontecendo suas aprendizagens e desenvolvimentos, o que corrobora o que defendemos enquanto educação permanente. Para Freire (2015, p. 25, grifos do autor):

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

Ainda neste diálogo, podemos dizer que a formação inicial, mas, principalmente, que a formação continuada possui um fator importante que é a construção do perfil do professor e da professora da EJA. A formação permite, por meio do diálogo, da reflexão sobre a prática e da leitura de mundo, a superação necessária de certos equívocos e, sobretudo, ter o entendimento político sobre o verdadeiro papel social das professoras e professores. Para contribuir, Pinto apresenta uma posição firme sobre o papel do professor, nos dizendo que:

Enquanto se encontrar com relativa frequência entre os educadores um conceito ingênuo de si mesmos, da educação e da realidade nacional em geral, eles poderão ser homens respeitados e dotados de consideráveis conhecimentos, mas não estarão à altura de seu papel na sociedade, que se esforça por produzir um salto histórico no caminho do progresso. (Pinto, 1993, p. 105)

O processo formativo não pode se dar de forma tradicional, verticalizada e não dialógica. Ele precisa ser coletivo, pensado e organizado por aqueles e aquelas que estão na escola atuando e construindo diuturnamente as metodologias e as práticas pedagógicas. Aqui, é fundamental o exercício da escuta, perceber o que nossos estudantes dizem sobre os conteúdos e métodos utilizados, sobre sua experiência, seu trabalho, seus sonhos. Uma formação continuada coletiva, ou seja, pelas professoras, professores, estudantes, gestão escolar e comunidade; criando

possibilidades e permitindo o desenvolvimento do pensamento crítico comprometido com a educação libertadora.

Caldeira (2000) contribui com a nossa reflexão ao dizer que a identidade profissional docente se constitui nas relações, sejam elas entre os professores, ou ainda com os estudantes, e também nos contextos onde se insere. A formação está imbricada também nessas relações, e somente a formação continuada de forma isolada e ou verticalizada pouco irá contribuir para a incorporação dessa identidade. É pensando a partir das contribuições destes estudiosos, que ao articular ações e organizar a formação continuada para professores e professoras que atuam na EJA faz-se necessário considerar a vida destes sujeitos, sejam eles e elas docentes e/ou estudantes. Para contribuir, não será o excesso de formações, acúmulo de cursos de aperfeiçoamento e uma extensão de horas em palestras ou cursos técnicos que vão garantir a construção dessa identidade de ser professora ou professor. Nóvoa (1992, p. 25) explica que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

A reflexividade, segundo Libâneo (2012, p. 66), é uma característica dos seres racionais; nós pensamos sobre o que fazemos, logo, “a reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com outros”. Essa reflexividade esteve presente nos encontros formativos da Emeja como forma de aprimorar e dialogar com a prática. E, neste sentido, nossa próxima discussão versa sobre os encontros de formação continuada coletiva da Emeja Paulo Freire.

3.3 A formação continuada na Emeja Paulo Freire

A Emeja Paulo Freire, tanto no seu Projeto Político Pedagógico (PPP)¹¹ como também no seu Regimento, destaca a importância da formação continuada para as professoras e professores que atuavam nesta escola. Inicialmente precisamos reiterar

¹¹ O PPP da Emeja Paulo Freire foi elaborado pelas professoras, professores, coordenação pedagógica, direção e parceiros, em um trabalho coletivo e dialógico. Uma construção feita a várias mãos, na qual “a escola priorizou o discurso do coletivo, as especificidades das sedes, as aspirações dos estudantes e o diálogo com o corpo docente, através de questionários, do processo de escuta e formações pedagógicas. Entende-se que, manter a interação ativa daqueles que compõem o fazer pedagógico, é manter viva a escola em busca da construção da equidade necessária para uma cidadania igualitária.” (Rio Grande, 2020, p. 4).

que o corpo docente da escola era formado por professoras e professores da rede municipal de ensino. Apresentar no PPP a notoriedade que a escola dava para a formação continuada já demarca a compreensão sobre o olhar de uma formação humana e integral. De acordo com o documento:

Buscar a formação humana integral e ao organizar-se em áreas de conhecimento, torna-se natural que nas práticas pedagógicas da Emeja Paulo Freire os conteúdos sejam ensinados e aprendidos de maneira articulada, envolvendo duas ou mais disciplinas bem como outros saberes. (Rio Grande, 2020, p. 20).

Na organização, os encontros de formação continuada ocorriam todas as quintas-feiras à noite, e, portanto, nesse dia não havia aulas presenciais. Com isso, os estudantes da Emeja realizavam as atividades de ensino na modalidade a distância¹². Já as formações propostas pela SMEd aconteciam às sextas-feiras ou aos sábados, possibilitando que as professoras e os professores da Emeja também participassem destes encontros.

O compromisso e comprometimento com a formação continuada não estava apenas apresentado nos documentos oficiais da escola, mas na sua concepção de escola. Aliás, documentos como o PPP e o Regimento foram construídos pelo grupo de professoras e professores em uma ampla discussão sobre a Emeja que queríamos. Esses documentos foram escritos, pensados e articulados por várias mãos, com muito diálogo, em um ir e vir pedagógico que trouxe as concepções de educação libertadora, problematizadora e cidadã.

Uma construção na horizontalidade, respeitando o Parecer n.º 19/2019 do Conselho Municipal de Educação, documento que apresenta as instruções fornecidas pela SMEd, em diálogo com a BNCC, cumprindo as normas estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No que tange à LDB (Brasil, 1996), esta apresenta em seu artigo 12, inciso I, a incumbência das escolas sobre a elaboração do PPP, apresentando o seguinte: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica”.

¹² Os(as) educandos(as) têm atividades presenciais e a distância com trabalhos em grupos, resolução de exercícios, leituras, pesquisa sobre a sua realidade, registro destas experiências, implementação de ações pedagógicas, vivências que possibilitam a partilha de conhecimentos, desenvolvimento de projetos de aprendizagem, entre outros. (Rio Grande, 2020, p. 26).

Ainda no que concerne ao PPP, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, o município do Rio Grande elaborou o Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino (DOCTRG), no ano de 2019, e com isso possibilitou às escolas a reconfiguração dos seus projetos políticos pedagógicos. Neste viés, a elaboração do PPP foi um momento de reflexão e construção coletiva, e, por isso, consideramos também, como um momento de formação para os docentes. O PPP não é só um documento para a escola, mas é um documento que versa sobre a escola que se quer, que traz nas suas concepções a escola andarilha e as especificidades dos contextos onde atuava, além de estar alicerçada nas concepções da Educação Popular. Em vista disso, para contribuir com a nossa reflexão, podemos observar que o PPP demarca essa concepção de Educação Popular quando nos diz que:

A Emeja Paulo Freire busca a concepção de Educação Popular libertadora, participativa, dialógica numa perspectiva de inclusão e transformação social, em interação com os diferentes saberes, contribuindo para o processo histórico de humanização e justiça social. Através de práticas participativas, reflexão crítica, ação responsável individual e coletiva, acompanhando a dinamicidade das mudanças sociais, enfrentando problemas e construindo soluções que superem o medo, a opressão e a violência. (Rio Grande, 2020, p. 5).

A Emeja sempre teve um olhar afetuoso e de respeito para com seus e suas estudantes, além de possuir o discernimento sobre a historicidade da EJA. Essa historicidade não se refere apenas ao resgate da história da modalidade, mas à compreensão de quem são os sujeitos que a constituem e, principalmente, do porque eles não concluíram sua escolarização na idade considerada regular. E nesse sentido, buscando romper com as narrativas de que os estudantes da EJA são menos capacitados, ou procuram apenas a certificação e uma formação aligeirada, a formação continuada desconstrói essas narrativas e viabiliza uma prática humanizadora. Compreendendo que a evasão, a exclusão ou, ainda, a falta de oferta de ensino para esses estudantes, acontecem devido a um sistema estrutural de desigualdades presente em nossa sociedade. Para Freire (1991, p. 35), é “a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades [...]”.

Neste sentido, a Emeja era também uma escola que acolhia seus estudantes, e sua inserção na comunidade permitia que os professores e professoras também aprendessem sobre a funcionalidade de cada contexto. Esse respeito com os saberes

e com os estudantes e sua autonomia estava presente nos diálogos durante os encontros formativos.

A formação continuada realizada pelas professoras da Emeja era uma construção coletiva. Cada professora tinha a incumbência de organizar um dos encontros formativos que aconteciam todas as quintas-feiras à noite. Essa alternância proporcionava um protagonismo, além de oportunizar um espaço no qual as demandas e acontecimentos que emergiam em sala de aula fossem também trazidos para essa discussão. Com a finalidade de abarcar esse movimento, compartilhamos um exemplo concreto vivenciado com os educandos nos diferentes contextos. Em um dos encontros, surgiu uma questão sobre o racismo; isso porque nas falas dos estudantes observava-se uma naturalização de algumas expressões de cunho racista. Partindo deste ponto, primeiro era necessário aprofundar, estudar e, após, articular uma atividade na perspectiva de uma educação antirracista.

Assim, visitamos obras de Djamila Ribeiro e Silvio de Almeida, que nos deram subsídios para realizar uma discussão sobre racismo estrutural¹³. Uma das ações foi apresentar nomes e expressões racistas presentes no nosso vocabulário, com a intencionalidade de refletir e reverter essa lógica. A apresentação de expressões como “denegrir”, “mulata”, “a coisa tá preta”, “criado-mudo”, “feito nas coxas”, “inveja branca”, dentre outros, possibilitou uma rica discussão, resgatando da história o período da escravidão no Brasil, e apontando as mazelas que reverberam até a atualidade. As reflexões constituídas foram sendo tema em diferentes áreas do conhecimento e provocaram uma sensibilização dos estudantes, também foi possível dialogar sobre a origem das palavras e sobre a existência de uma ideologia, uma história, uma intencionalidade por trás das expressões. É provável que muitos desses e dessas estudantes, após essa profunda discussão, tenham retirado alguns termos racistas de seu vocabulário.

Deste modo, a formação continuada foi acontecendo semanalmente durante a existência da Emeja. Foram momentos também de buscar acertar os equívocos, as dificuldades e os medos, situações comumente presentes no espaço escolar. Se construiu um coletivo que compreendia os encontros formativos como um espaço de troca de saberes, partilha de conhecimento, ajuda mútua, companheirismo e solidariedade. Esse envolvimento e os laços que foram se formando permitiram

¹³ Racismo estrutural é entendido como um racismo que está presente na própria estrutura da sociedade, ou seja, está imbricado na organização da sociedade.

também a organização e o desenvolvimento dos componentes curriculares em um processo de ensino e aprendizagem permeados pela interdisciplinaridade.

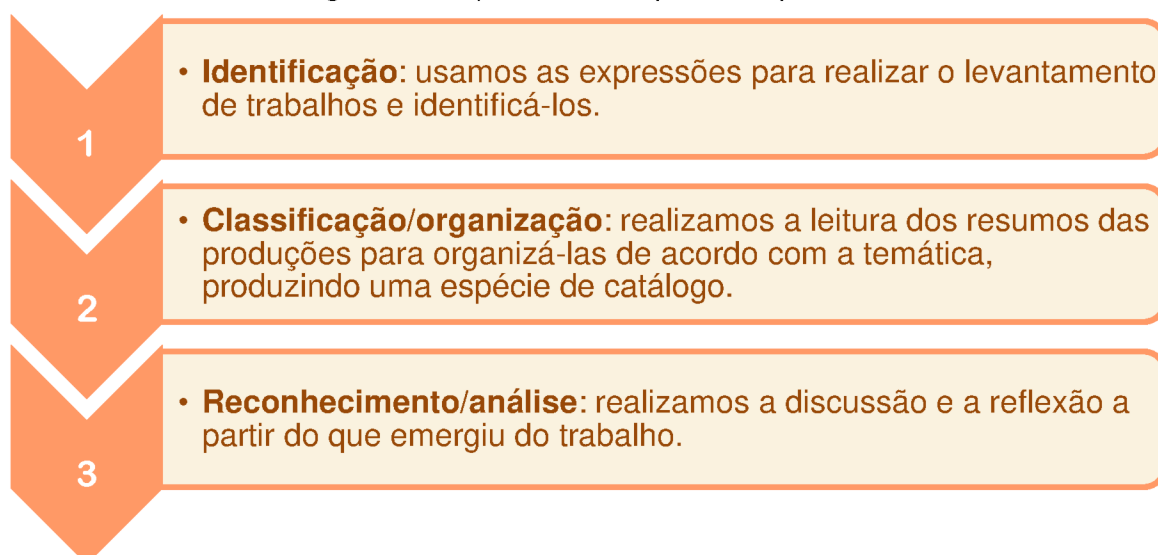
3.4 Mapeamento sobre as produções científicas no campo da formação continuada e a identidade docente da EJA

A avaliação quadrienal 2017 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) apresentou uma expansão da pós-graduação no Brasil (Brasil, 2017). No âmbito da área de ensino a qual esta tese está vinculada, se fizermos um recorte de 2010 a 2017, houve um aumento de 97 programas, ou seja, saímos de 60 em 2010 para 157 em 2017. Os 157 programas ativos convertem-se em 177 cursos, dos quais 33 são de doutorado. Esses dados numéricos representam uma produtividade em expansão na sociedade contemporânea.

Considerando a expansão na produção de teses e dissertações no campo do ensino, fomos realizando diferentes mapeamentos durante a pesquisa, no intuito de que nos auxiassem no direcionamento da mesma. Sabemos que os temas – embora haja mais pesquisas e trabalhos publicados – não se esgotam, mas esse olhar para as produções já realizadas nos auxiliou na compreensão da complexidade sobre a formação de professores e professoras da EJA, que é o tema central da nossa pesquisa.

Realizamos um mapeamento de teses e dissertações de diferentes cursos de pós-graduação *stricto sensu* presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Nossa orientação metodológica está fundamentada nos preceitos de Biembengut (2008), de modo que compreendemos o mapa teórico não como um simples levantamento de dados, mas como uma contribuição ao tema investigado. Esta metodologia está organizada em três etapas, conforme ilustra a figura 2, a seguir, sendo elas: identificação, classificação/organização e reconhecimento/análise.

Figura 2 – Sequência das etapas do mapeamento



Fonte: Elaborado pela autora com base em Biembengut (2008).

Ainda no que se refere ao mapa teórico, Biembengut (2008, p. 90) diz que este:

não se restringe a um mero levantamento e organização de dados, e tampouco ao traçado de um mapa. É um forte constituinte não somente para reconhecimento ou análise dos dados, mas, especialmente, por proporcionar um vasto domínio sobre o conhecimento existente da área investigada.

Na visão da autora, o mapa das pesquisas nos permite ter uma visão do que existe sobre os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos, de acordo com um tempo e lugar distinto, utilizando-se de alguns critérios e com isso permitindo uma conexão dos saberes desenvolvidos. De acordo com Silva e Queiroz (2016), estudos conhecidos como mapeamentos são justificados por possibilitarem uma visão global das produções em um campo específico, permitindo vislumbrar a evolução e também identificar possíveis lacunas ainda existentes nas temáticas investigadas. Dito isso, partimos para a nossa primeira etapa da investigação denominada de *Identificação*, que para Biembengut (2008):

Não se trata apenas de levantar as pesquisas existentes e relatá-las como parte de sequência histórica linearmente trabalhada, mas, sim, identificar os pontos relevantes ou significativos que nos valham como guia para compreender os segmentos já pesquisados e expressos de forma a nos permitir elaborar um sistema de explicação ou de interpretação. (Biembengut, 2008, p. 93).

Para realizarmos essa primeira etapa, utilizamos as expressões “Formação continuada”, “EJA” e “Identidade docente” em uma busca por qualquer um desses termos nos resumos em português. Essa pesquisa foi limitada ao período de

produções realizadas entre 2013 e 2022 e, com isso, chegamos ao número de 7.680 dissertações e 3.301 teses. Realizando uma segunda busca, agora com os descritores agrupados por meio dos operadores booleanos¹⁴ “EJA” AND “Identidade docente” e “EJA” AND “Formação continuada de professores”; com isso chegamos ao resultado apresentado na tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Amostras do resultado de busca com operadores booleanos

Fontes de busca Expressões	BDTD (dissertações)	BDTD (teses)	CAPES (dissertações)	CAPES (teses)
“EJA” AND “Identidade docente”	3	1	1	1
“EJA” AND “Formação continuada de professores”	39	14	15	2

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir do resultado quantitativo, passamos para a próxima etapa, que foi a leitura dos títulos, resumos e conclusões dos trabalhos. Ao analisar os trabalhos, alguns não abordaram nenhuma das expressões que elencamos. Além disso, nos deparamos com arquivos incompletos ou com acesso indisponível. Em razão desses fatos, chegamos a um total de 47 trabalhos, sendo 10 teses e 37 dissertações. No entanto, nosso enfoque deu-se sobre os dois trabalhos que abordam a temática Identidade docente. Os demais trabalhos foram analisados e, realizando as aproximações, chegamos a quatro eixos: “Formação inicial”, “Formação continuada”, “Identidade docente” e “Outras temáticas no contexto da EJA”.

Parte dos resultados alcançados com o mapeamento foram publicados em um artigo (Ferreira; Pereira, 2023), no qual é apresentado o mapeamento de produções em formato de artigos científicos no periódico da Capes e em dois eventos que abarcam a área da formação de professores e a EJA, utilizando os seguintes descritores “Formação de professores”, “Educação de Jovens e Adultos” e “Identidade docente”. Este trabalho, quanto à identidade docente, já apresenta um primeiro delineamento sobre o tema e, de acordo com as autoras:

¹⁴ Operadores Booleanos atuam como elementos que informam ao sistema de busca como combinar as expressões de uma pesquisa. São eles: AND, OR e NOT; em português, E, OU e NÃO, respectivamente.

Os trabalhos apontam que é na prática, na vivência, no fazer pedagógico que de fato o professor e professora se constituem um docente da EJA. É importante frisar, que a formação continuada corrobora para essa construção, mas como as diferentes pesquisas demonstraram, as vivências na modalidade são fundamentais para se criar essa identidade docente. (Ferreira; Pereira, 2023, p. 119).

Em consonância com este apontamento, as duas dissertações que abordam a identidade docente de professores e professoras da EJA nos dizem que ela se constitui partindo das vivências dos docentes. Goys e Barbato (2018, p. 480) apontam que as dinâmicas de produção da identidade docente são “construídas em três temas centrais: Família, Formação Acadêmica e Mercado de Trabalho”. As autoras reforçam que:

a produção da identidade docente e profissional na educação de jovens e adultos nos primeiros anos de docência está em transição e é marcada por ambivalências geradas na dinâmica de permanências e mudanças em conflitos e incertezas, no presente, e expectativas de futuro relacionadas à continuidade da formação, a novas oportunidades de trabalho docente e uma educação mais significativa para o outro e para si. (Goys; Barbato, 2018, p. 108).

Diante disso, contribuindo com as nossas considerações, Pimenta (2000, p. 19) nos aponta que:

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 preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade.

Já a pesquisa de Santos (2021) enfoca a construção da identidade profissional partindo das vivências no Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de saberes, Acesso e Permanência de jovens de origem popular à universidade: diálogos universidade-comunidade. De acordo com Santos,

A participação dos egressos no Projeto, por meio de ações como o grupo de estudos, o curso pré-universitário e a prática educativa na EJA, despertou uma perspectiva mais humanizada sobre os processos de ensino e aprendizagem e um olhar voltado para as questões sociais. (Santos, 2021, p. 151).

A dissertação de Santos (2021) alerta para as deficiências na formação inicial e destaca, ainda, que muitos dos estudantes do PET/Conexões de saberes inseriram-se no contexto da docência por intermédio deste projeto. Com isso, afirma o que já

havíamos evidenciado – a extensão é uma das portas que possibilita o contato com a modalidade da EJA durante a formação inicial.

Com base nas interlocuções tecidas, compreendemos que a identidade docente está atrelada a diversos fatores que constituem o sujeito histórico. Dentre eles, a formação continuada é apontada como um meio de pensar as práticas educativas em uma modalidade que muitas vezes não é contemplada na formação inicial. Assim, essa formação, contribui para a superação de uma história marcada por estigmas de uma modalidade esteve às margens das políticas públicas, e fortalece a docência na EJA, uma formação que dialoga com a realidade e a necessidade da EJA e de seus estudantes, potencializando as aptidões necessárias para atuação na modalidade.

Diante do apresentado, é possível salientar que a identidade docente vai sendo construída a partir dos diferentes contextos em que o sujeito vai se inserindo. E, portanto, a formação continuada possui um papel considerável nesse processo, pois possibilita ao sujeito compreender sua prática educativa, refletir sobre e ressignificar sua ação docente.

4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: ANDARILHANDO COM A EMEJA PAULO FREIRE

“Os educadores da EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para as suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De sucessos e de fracassos. De avanços e recuos. De alegrias e tristezas. Suas mãos podem estar vazias de verdades, mas seus corações e mentes estão cheios de ideias, de desejos, de aprendizados”.

Valdo Barcelos, em **Formação de professores para educação de jovens e adultos**

Neste capítulo, partindo do que já dialogamos sobre a EJA e a formação continuada, apresentaremos os caminhos metodológicos que adotamos para esta investigação. Apresentamos o que nos motivou a fazer esta andarilhagem, os sujeitos que por ela passaram e ainda estão presentes, articulando esse ir e vir da pesquisa que se constitui pelo movimento, pois entendemos que as escolhas metodológicas precisam estar em diálogo com a realização deste estudo. Esta é uma pesquisa de delineamento qualitativo e que busca **compreender como os encontros de formação continuada coletiva contribuíram no processo de construção da identidade do professor e da professora da EJA. O que elas nos contam?**

É fundamental, neste momento, salientar que a pesquisadora deste trabalho de tese foi também uma parceira, incentivadora, articuladora e professora em atividades extras, durante todo o período de existência da Emeja. Dito isso, a inserção nos contextos juntamente aos sujeitos que constituíram essa escola se deu desde suas primeiras ações nas diferentes comunidades. Algumas ações e parcerias, por exemplo, deram-se também na elaboração do Projeto Político Pedagógico e no Regimento da escola para posterior aprovação no Conselho Municipal de Educação (CME). Ao refletir sobre esses movimentos realizados, percebemos-nos nesta caminhada também como professora em formação, pois este é um processo permanente. Para contribuir com a nossa reflexão, trazemos as palavras de Freire (1991, p. 39): “a formação permanente das educadoras se fará, [...] preponderantemente, da reflexão sobre a prática”. Obviamente, a reflexão é ponto central, mas ela não esgota a caminhada formativa.

Partindo do ir e vir da Emeja e da nossa inserção nesse movimento, a pesquisa participante dialoga com a nossa proposta. Compreendemos que a pesquisa vai além

do entendimento de que ela é participante porque os sujeitos sociais participam, mas sim, “porque ela se projeta, realiza e desdobra através da participação ativa e crescente de tais atores” (Brandão, 1983, p. 10). Assim, a pesquisa participante coloca o sujeito pesquisador não em uma posição hierárquica, ela supera a organização sujeito-objeto, ela permite e inspira a construção de aprendizados, em uma criação solidária do conhecimento social. E quando a pesquisa se dá em uma modalidade como a da EJA, pensamos que não caberia outra forma de pesquisar se não essa, que nos permite um olhar sensível e que se aproxima da realidade social.

Dito isso, trazemos as palavras de Brandão (1983, p. 5) para auxiliar na compreensão do papel da pesquisa participante.

A pesquisa participante não cria, mas responde a desafios e incorporar-se em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação e, de maneira especial, de educação de jovens e adultos; de dinâmicas de grupos e de reorganização da atividade comunitária em seus processos de organização e desenvolvimento; de formação, participação e mobilização de grupos humanos e classes sociais antes postas à margem de projetos de desenvolvimento socioeconômico, ou recolonizadas ao longo de seus processos.

Nesta caminhada, a pesquisa social e qualitativa é a melhor andarilhagem metodológica. Como pesquisa social, Gil (2008, p. 26) descreve que “é o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. Neste sentido, podemos compreendê-la como sendo um processo possível de obtenção de novos conhecimentos que emergem da realidade social, por meio de uma metodologia científica. Ressaltamos que a pesquisa qualitativa não disputa ou confronta a pesquisa quantitativa – a questão é de ênfase e não de exclusividade (Minayo, 2013).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2013, p. 21) nos diz o seguinte:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, como um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social.

Retomando a pesquisa participante, depois de delinear nossa pesquisa como social e qualitativa, é fundamental dizer que enquanto pesquisadora e parceira da Emeja, nossa posição na pesquisa não é de mera observação, pois há identificação com os sujeitos participantes deste estudo. De acordo com Demo (1983, p. 115), pesquisador e pesquisados, ambos, “acabam se identificando, sobretudo quando os

objetos são sujeitos sociais também, o que permite a ideia de objeto que caberia somente em ciências naturais”.

Sendo assim, nosso trabalho está ancorado na pesquisa participante, compreendendo e confiando nos sujeitos que constituem e participam desta investigação, que ao dizerem de si, falam muito sobre o lugar onde estão e com quem estão, desenhando o cenário e o contexto que pretendemos interpretar, reconhecendo a contribuição do outro, da partilha dos seus saberes e experiências. Investigar também exige uma escuta atenta, e o escutar não é apenas a capacidade auditiva, mas, sim, escutar paciente e criticamente; Freire (2014) pondera que a escuta implica na capacidade de *falar com* e não *falar para*. Saber escutar é também o exercício para o diálogo, pois não há caminhos prontos, há caminhos a serem descobertos, por isso continuamos nossa andarilhagem.

4.1 Campo empírico: por onde andarilhamos

Neste momento, vamos caracterizar o campo empírico e trazer o contexto dos sujeitos que compõem esta investigação. Assim convidamos a participar da narrativa desta história sobre uma escola que, além de ser andarilha, era também cheia de ousadia. A ousadia está ligada à esperança, mas, por outro lado, ao risco de criar, de se aventurar, de errar, e isso requer dedicação e compromisso pedagógico.

A Emeja foi ousada, não apenas por ser uma escola de EJA e andarilha, mas também por ousar escutar a comunidade, escutar as demandas de cada lugar, escutar a realidade social dos sujeitos; ousada em ir para lugares onde o direito à educação ainda não tinha se feito presente. Uma andarilhagem que potencializou os saberes de cada localidade, partilhando experiências e vivências; que acolheu e que possibilitou a continuação da escolarização de dezenas de jovens, adultos e idosos. Talvez por ela ter sido tão ousada, que sua existência foi interrompida com o movimento de extinção no início do ano letivo de 2021. Aqui, precisamos frisar que esse fechamento foi arbitrário, grosseiro e desleal com os sujeitos que constituíam a identidade desta escola. Não houve diálogo, não houve um pré-aviso, uma reunião de esclarecimento ou algo neste sentido; o que aconteceu, na realidade, foi uma publicação nas redes sociais da Prefeitura Municipal e de outras contas das redes sociais de cunho informativo, oficializando o fechamento da escola.

Historicamente a EJA sofre com as políticas descontínuas que ocorrem com a alternância de governos. Com isso, o chefe do executivo municipal, do partido político Movimento Democrático Brasileiro, Fábio Branco, torna visível que a sua política no campo da educação é um projeto de desconstrução, já que aos 42 dias de governo, fechou a única escola específica para a modalidade de EJA. O desmantelamento das escolas públicas sempre foi um dos vieses políticos da direita neste país, e como esperávamos, está em curso um projeto político de destruição, com fechamento de outras turmas de EJA, com turmas sem professores e professoras e, principalmente, com uma gestão sem diálogo.

Esse parêntese sobre o fechamento da escola precisava compor algumas das linhas da nossa escrita, e não por acaso as primeiras linhas deste capítulo, como um espaço de denúncia, não só pela sua extinção, mas também pelo grande desrespeito cometido com as comunidades que eram atendidas pela escola e que até os dias atuais estão sem esse atendimento. Compartilhamos o tempo presente da Emeja na tentativa de expressar alguns embates feitos e, principalmente, trazer a indignação que se faz latente e que agora usamos como energia pulsante na luta por ações justas e o anúncio do inédito viável.

Deste modo, é necessário fazermos uma digressão no tempo, com a finalidade de compreendermos como surge essa escola. Revisitamos, assim, a história do Projeto Educação para Pescadores, que esteve em atividade no município do Rio Grande entre os anos de 2008 e 2017. Como já mencionado nesta tese, o PEP tinha como objetivo oportunizar a formação escolar de pescadores e pescadoras artesanais e agricultores e agricultoras em regime familiar da zona rural deste município. Eram sujeitos que por diferentes motivos tiveram seu direito à educação violado.

Um ponto fundamental a ser partilhado e talvez um dos diferenciais deste projeto era o compromisso com os sujeitos dos diferentes contextos em que o PEP atuava, valorizando e reconhecendo as dinâmicas de cada lugar. Neste sentido, ressaltamos que o projeto, nas comunidades de pescadores e pescadoras artesanais, só iniciava suas atividades após a safra do camarão-rosa, principal fonte econômica destes sujeitos. Entendendo a realidade da comunidade e organizando suas ações conforme a disponibilidade dos sujeitos, o PEP tinha a intenção não só de construir possibilidades de participação de todos e todas, como também possibilitar o protagonismo destes no processo educativo. Como resultado, tivemos centenas de jovens, adultos e idosos concluindo a educação básica e finalizando este ciclo com

festa e comemoração, como podemos observar na figura 3, que mostra a formatura na Ilha da Torotama, e na figura 4, da formatura na Ilha dos Marinheiros.

Figura 3 – Formatura na Ilha da Torotama



Fonte: Acervo da autora

Figura 4 – Formatura na Ilha dos Marinheiros



Fonte: Acervo da autora

O PEP ampliou a lente para que o estado percebesse que havia uma demanda significativa de pessoas sem a escolarização básica. Com isso, protagonizou um movimento de cobrança ao poder público, para que algo fosse feito em prol desses sujeitos, visto que, um projeto possui inúmeras limitações e sobretudo porque a oferta da EJA é uma obrigação do Estado e um direito garantido pela Constituição. Logo, o projeto foi um dos grandes precursores da criação da Emeja. Além dele, o Plano

Municipal de Educação (PME), aprovado em junho de 2015 pela câmara de vereadores e com vigência de 10 anos, apresenta na meta 8, designada à Educação de Jovens e Adultos, no item 8.11, uma das estratégias para a modalidade:

Criar e garantir o funcionamento de uma Escola Itinerante de Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de atender à população com 15 anos ou mais, residente no campo, analfabetos ou com Ensino Fundamental incompleto, sem acesso à escolarização, a partir do 1º ano de vigência deste Plano. (Rio Grande, 2015, p. 73).

Dito isso, a Emeja foi criada a partir do Decreto n.º 14.032, de 24 de junho de 2016, um ano após a aprovação do PME. A criação desta escola teve outro motivador, que era garantir os recursos do Fundeb com base no número de matrículas dos estudantes da rede municipal. Isso, porque o PEP, para sua funcionalidade, contava com os recursos da SMEd, como viatura para deslocamento, material escolar, alimentação, espaço físico, dentre outros, mas as matrículas de seus estudantes e a certificação era realizada pelo Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular (Neeja) Prof.^a Júlia Nahuys Coelho, que é da rede estadual, ou seja, o estado que contabilizava o número de matrículas e, portanto, recebia os recursos oriundos do Fundeb.

Começaram, então, as primeiras ações de organização e planejamento desta escola a partir da aprovação do decreto. Dois anos após, iniciaram-se as aulas nas comunidades. Uma nova história começou a ser escrita e compartilhada, era a Emeja ocupando espaços e lugares onde a EJA ainda não havia chegado. Para melhor compreendermos o movimento realizado, compartilho a fala de um dos nossos estudantes: “*eu não procurei a escola, foi a escola quem me procurou*” (estudante no contexto da comunidade da Mangueira). Antes de começar as aulas nas comunidades, a Emeja, por meio da sua diretora, professoras e dos parceiros que compunham a equipe, visitaram as comunidades. Nessas andarilhagens, foram conhecendo e inserindo-se nos contextos ao mesmo tempo em que apresentavam a proposta da escola convidando homens e mulheres, jovens, adultos e idosos a fazerem parte desta história.

Demarcava-se que estes eram sujeitos em potencial, e que a escola possuía uma organização de tempo e espaço que compreendia a realidade deles e delas. Antes de aprofundarmos, no que tange à organização da escola, é fundamental dialogar sobre os contextos em que a Emeja estava atuando. Para isso,

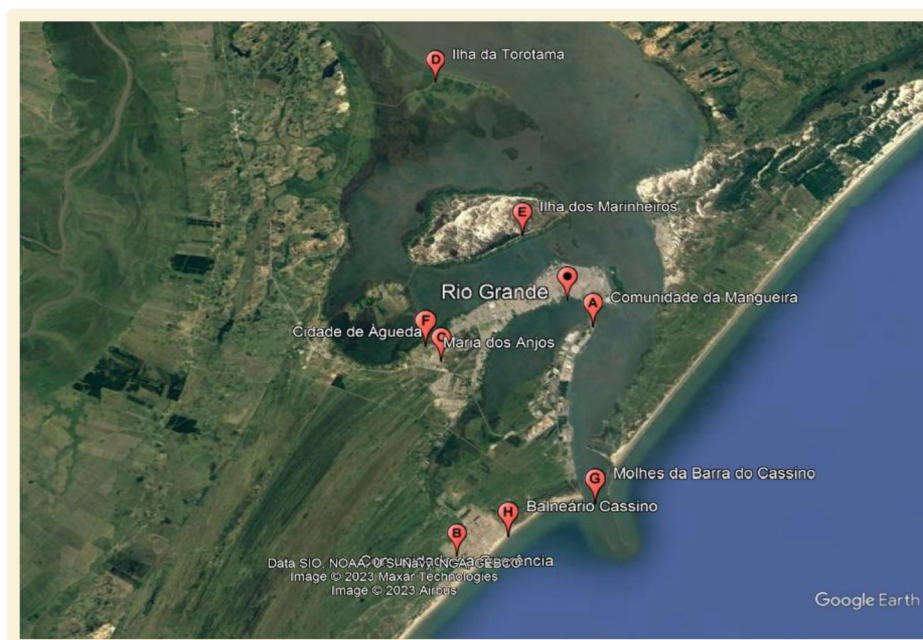
compartilhamos a figura 5, produzida via Google Earth, para melhor apresentar estes lugares e visualizar as distâncias geográficas. No quadro a seguir, organizamos uma legenda com os pontos destacados na figura 5.

Quadro 1 – Legenda da figura 5

	Município do Rio Grande
	Comunidade da Mangueira
	Comunidade Querência
	Cidade de Águeda
	Ilha da Torotama
	Ilha dos Marinheiros
	Bairro Maria dos Anjos
	Molhes da Barra do Cassino
	Balneário Cassino

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Figura 5 – Imagem de satélite do Município do Rio Grande



Fonte: Google Earth (2023).

Como pode-se observar a partir da figura 5, a Emeja esteve presente em diferentes contextos. A Ilha da Torotama, por exemplo, possui aproximadamente 60 km de distância da área central do município; a escola mais próxima desta comunidade que neste período ofertava a modalidade da EJA fica a 23 km. Além da

distância, há outro agravante: não existe transporte público que seja compatível com os horários dessa escola. Não diferente, as outras comunidades também não possuem escolas que ofereçam a modalidade. Então, o ponto central não é apenas a política de oferta da modalidade, mas sim uma EJA que acolha e possibilite a permanência do sujeito no processo de escolarização. Estas comunidades possuem características distintas e também características que aproximam a realidade destes sujeitos da classe trabalhadora com histórias, memórias, vivências, com uma bagagem de vida.

A EJA na Emeja nunca foi pensada meramente como uma reposição de uma escolarização não realizada, tampouco percebia os estudantes como seres diminuídos, mas, pelo contrário, a organização curricular e metodológica da Emeja iam ao encontro das necessidades de aprendizagem que emergiram dos próprios sujeitos. Dito isso, o conhecimento científico não competia com os saberes oriundos das vivências, os dois complementavam-se e davam sentido para cada diálogo realizado em sala de aula. É nesse sentido que compreendemos a Educação Popular de matriz freiriana – a valorização do saber popular é o ponto de partida para a formação do sujeito –, considerando também que a educação é um ato político.

De acordo com o Regimento da Escola, está possuía como filosofia

Promover formação integral dos sujeitos históricos da EJA com vistas ao exercício da cidadania oportunizando, através de práticas educativas inclusivas, condições para aprender, dialogar e pensar o seu saber, coletivizando solidariamente o que pensa, dizendo e escrevendo a sua palavra, co-criando a sua cultura, transformando a sua história, desenvolvendo consciência política capaz de denunciar os conflitos vivenciados entre o capital e o mundo do trabalho, na luta pelo direito à educação e acesso ao conhecimento científico historicamente construído. (Rio Grande, 2020, p. 5).

Retomando, no que se refere aos contextos, a Emeja começou suas atividades em duas localidades: a Comunidade da Mangueira e a Comunidade Querência. No ano seguinte ampliou-se, atendendo ao Bairro Cidade de Águeda. Com a Emeja atuando, ganhando espaço e reconhecimento e, principalmente, dando visibilidade à EJA, outras possibilidades de ações começaram a surgir, é o caso da Comunidade Maria dos Anjos. Os estudantes desta comunidade são cooperados de uma recicladora de resíduos sólidos, a Cooperativa de Reciclagem e Defesa do Meio Ambiente Santa Rita (Cooperativa Santa Rita). São sujeitos de baixa renda e alta vulnerabilidade social que viram na Emeja a possibilidade de concluir sua

escolarização. A escola, com toda sua ousadia, desenvolveria suas atividades no “galpão” onde ocorre a triagem dos resíduos sólidos oriundos da coleta seletiva. Em parceria com a FURG e com o Núcleo de Desenvolvimento Social e Econômico (Nudese), estava sendo organizado e qualificado um espaço para que as aulas ocorressem de forma confortável para todos e todas. A escolha de que as aulas fossem realizadas no espaço onde os cooperados desenvolvem seu trabalho foi dos próprios estudantes, pois era neste lugar que eles se sentiam acolhidos, pertencentes e com condições de seguir.

Este grupo estava em processo de organização para dar início às aulas no primeiro semestre de 2021, no entanto, com o fechamento da escola as atividades sequer começaram. Trouxemos este contexto porque corrobora o entendimento sobre o papel da Emeja como escola pública preocupada com a formação cidadã, com a transformação social e que além disso, percebia-se como instrumento de luta contra-hegemônica.

Retomando nossos dois primeiros contextos – as comunidades da Mangueira e Querência – temos nossas primeiras turmas de EJA e, conseqüentemente, os primeiros e únicos formandos e formandas da Emeja Paulo Freire.

Na Comunidade da Mangueira, as aulas eram realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ramiz Galvão, no turno da noite. Trazendo algumas características desta comunidade, pode-se dizer que a Mangueira possui um isolamento, visto que sua área está delimitada, de um lado pela Laguna dos Patos, e do outro pela indústria portuária e também pela BR 392. Além disso, a escola Ramiz Galvão atende apenas até o 5º ano do ensino fundamental, sendo assim, os estudantes precisam deslocar-se para outros bairros para concluir a educação básica.

No que concerne à EJA, a realidade não é diferente, a oferta desta modalidade apenas tornou-se possível na comunidade com a chegada da Emeja. O turno da noite, o mais compatível com a realidade dos sujeitos, inclusive os que eram atendidos pela Emeja, possui o agravante de não haver transporte coletivo depois das 20h, ou seja, mesmo aqueles e aquelas que buscam concluir a educação básica são inviabilizados pela falta de um serviço básico, que é o transporte público.

Essa comunidade sofre com o isolamento e o silenciamento. A falta de uma Unidade Básica de Saúde é mais uma prova da falta de políticas públicas que atendam às suas necessidades básicas. Ainda há o agravante da falta de segurança, dos altos

índices de criminalidade, cenário que contribui para um alargamento das desigualdades sociais.

A Comunidade da Querência é um lugar que também carece de infraestrutura e políticas públicas. Em períodos chuvosos, por exemplo, transitar em muitas ruas dessa comunidade é inviável, além disso, muitas moradias foram construídas em áreas de dunas ou em áreas da União, o que impossibilita a ligação de rede elétrica e o abastecimento de água potável. No que concerne às atividades da Emeja na comunidade, as aulas eram realizadas na Associação de Moradores, pois os estudantes sentiam-se pertencentes a esse espaço. Outro ponto a se ressaltar é que as dinâmicas criminais vêm crescendo nesta comunidade, além de existir uma grande rotatividade de moradores, em especial no período de veraneio, em virtude de ser uma comunidade pertencente ao Balneário Cassino.

A Comunidade da Cidade de Águeda, por ter sido um bairro planejado, conta com escolas, posto de saúde e Centro de Referência de Assistência Social (Cras), no entanto, muitas residências são resultado de ocupações em áreas irregulares, fruto da falta de uma política habitacional e, por isso, muitas famílias também não possuem energia elétrica e água potável em suas casas. Um agravante dessa comunidade são as dinâmicas criminais que vem crescendo nos últimos anos. Devido a esta situação, alguns moradores não podem circular entre os bairros próximos. Neste sentido, a oferta da EJA era realizada pela Emeja na escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Zelly Pereira Esmeraldo. Atualmente, a EJA é ofertada na escola.

A Ilha da Torotama, como já dialogamos, fica a aproximadamente 60 km da área central do município, uma comunidade que vive quase exclusivamente da pesca artesanal. A sua localização geográfica contribui para o isolamento e distanciamento da área urbana, sendo a escola um importante elo entre a informação e a formação dos sujeitos. Uma comunidade rodeada, quase que na sua totalidade, pelas águas da Laguna dos Patos, com acesso por meio fluvial e terrestre. O transporte coletivo não responde à necessidade da comunidade e torna o deslocamento ainda mais difícil. Dito isso, a Emeja estava presente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristóvão Pereira de Abreu, e suas atividades eram desenvolvidas pelos professores e professoras desta escola.

A Ilha dos Marinheiros foi uma experiência diferenciada. As aulas eram desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Sylvia Centeno Xavier pelos professores e professoras da escola, já as matrículas e certificação dos

estudantes eram conduzidas pela Emeja. Essa relação entre a Emeja e os estudantes da escola é a representação da ideia incipiente que motivou o poder público a realizar a sua criação. No entanto, outros desdobramentos foram ocorrendo e a Emeja foi constituindo-se primeiro como uma escola andarilha.

Pode-se observar, a partir dos contextos apresentados, que a Emeja possuía diferentes desafios, sobretudo no que tange à formação continuada com as e os professoras e professores que constituíam o corpo docente. Entendemos que o “estudo da realidade”, como nos apresenta Freire (1989), não se limita a uma simples coleta de dados, mas principalmente a compreender como o estudante percebe sua própria realidade. Esse estudo da realidade precisa ser uma construção coletiva, feita pelos pares e com as diferentes e múltiplas visões e percepções daqueles e daquelas que o vivem. Neste viés, não poderíamos enquanto escola e sujeitos que possuem uma visão de sociedade e compreendem o papel da educação como ação social, impor aos educandos que as aulas fossem em um lugar onde eles não se sentiriam acolhidos e pertencentes.

Pensando na realidade concreta da vida destes sujeitos, a Emeja tinha atividades presenciais e a distância. As aulas aconteciam à noite, nas segundas, terças e quartas-feiras; quinta-feira era o dia da formação continuada das professoras e dos professores. Esta organização do tempo e espaço correspondia às necessidades dos sujeitos, pois sabíamos das dinâmicas tanto de trabalho como das relações com a própria comunidade. Este olhar atencioso e sensível, tanto para os estudantes como também para a realidade e o contexto em que estão inseridos, era um dos vieses da Emeja, pois entendemos que para este estudante permanecer no processo de escolarização, a escola precisava dialogar com a realidade.

Saindo da caracterização dos contextos nos quais a Emeja se fez presente, precisamos dialogar, também, sobre a dinâmica da andarilhagem desta escola. Primeiro, é importante registrar que a Emeja possuía um polo administrativo onde era organizada toda a parte burocrática e documental da escola. Este polo ficava em uma sala no Centro de Formação Escola Viva e, cabe aqui registrar que este centro era antes um presídio municipal. Antes de vivenciarmos o período de pandemia, devido à covid-19, as reuniões e formações ocorreram neste espaço.

O constante “estar aqui” e “ir para” era presente na realidade da Emeja. As professoras e os professores deslocavam-se para os diferentes contextos concomitantemente. Esse deslocamento era feito com o auxílio de uma viatura da

SMEd, fazendo um percurso organizado, de modo que ao mesmo tempo em que um professor embarcava na viatura, outros estavam desembarcando em um polo próximo; uma organização de percurso que permitia que esse ir e vir encaixasse no tempo e espaço, garantindo que as professoras e os professores estivessem nos diferentes contextos. Nesses encontros proporcionados pelos deslocamentos, surgiam diálogos sobre situações que precisavam ser levadas às reuniões de planejamento e também às formações, ou ainda, eram compartilhadas informações que não seriam de conhecimento do grupo sobre os estudantes ou algo que havia acontecido na comunidade. Esse embarcar na viatura, conversar com os e as colegas, partilhar informações, também era um processo formativo. Havia no grupo um olhar coletivo, uma preocupação em atender às comunidades com qualidade e respeito.

Essa dinâmica de deslocamento só era possível porque acontecia com três contextos distintos, as comunidades da Mangueira, Querência e Cidade de Águeda. Essa escola andarilha ousou e foi presença ativa nos contextos em que atuou. As professoras e professores, juntamente com os e as estudantes, desenvolveram uma construção coletiva que oportunizou uma interação entre escola e comunidade compreendendo a realidade concreta de cada lugar. Contribuindo com nossas reflexões, Brandão (2010, p. 41) afirma que:

[...] um compromisso com deslocamentos de corpos imaginários em direção ao conhecimento e a ação em outros “brasis”, terras próximas, distantes e desconhecidas, onde o sujeito é o povo e a razão de ser do movimento é o popular, um deslocamento em direção a “outros mundos” e a “outros povos”, o que equivale a uma “descoberta” tardia [...].

A Emeja foi uma escola propositiva e que envolvia os estudantes dos diferentes contextos, pois, embora atuasse em lugares distintos, todos e todas faziam parte desta escola. Como meio de expressar essa organização e as relações construídas, partilho um acontecimento que se deu na comunidade da Mangueira. A diretora e professoras organizaram uma atividade na qual os estudantes de cada polo deveriam visitar-se. Os estudantes da Comunidade da Mangueira, ao verem a sede e a Comunidade da Querência com uma Associação de Moradores, perceberam que era possível também realizar esta ação em sua comunidade. Logo após esta atividade, os estudantes da Comunidade da Mangueira, incentivados pelos colegas do outro polo, começaram a se organizar e formar a associação de moradores. A formação desta associação não era apenas o olhar sobre o trabalho coletivo, que naquele momento os e as estudantes

estavam percebendo, mas também sobre o papel que esta instituição possui, sobretudo como uma ferramenta mediadora entre a comunidade e o poder público, com a intenção de buscar e reivindicar melhorias na infraestrutura e em outros serviços fundamentais que pudessem garantir uma melhor qualidade de vida.

Essas relações que foram sendo estabelecidas, esses laços de confraternização e diálogo entre os estudantes de cada polo, eram momentos de trocas e reflexões, momentos em que aprendemos e ressignificamos, sobretudo o papel da educação e da EJA nessas comunidades. A compreensão de que a aprendizagem também acontece a partir da leitura de mundo e do desenvolvimento crítico dessa leitura é, portanto, um trabalho político e de conscientização. Foi neste viés, e alicerçada na perspectiva da Educação Popular, que a Emeja foi construindo e constituindo sua identidade de escola andarilha. Tinha um compromisso político e social imbricado em cada ação, atividade e formação continuada que desenvolveu durante sua existência.

A Emeja – ou seja, as professoras, a direção e a coordenação pedagógica – tinha uma visão de educação emancipadora, problematizadora e que se encontrava a serviço de uma transformação social, que enxergava em cada estudante um sujeito da ação educativa. Talvez por esta escola estabelecer as relações entre sujeito e sociedade e proporcionar uma educação pautada no respeito e no diálogo, desvelando e problematizando, principalmente as desigualdades e a realidade social, que a ação do executivo municipal – aos 42 dias de governo – foi fechá-la. Não houve construção nem diálogo, apenas o autoritarismo e uma verticalidade tão fortes do governo, que considerou como gasto o investimento na educação.

A Emeja vinha oportunizando transformações efetivas e concretas em muitos dos sujeitos que com ela andarilhavam. Mas quem sabe, foram exatamente essas mudanças que assustaram o atual governo e motivaram a extinção da mesma. O que sabemos de forma concreta é que a Emeja era uma escola ativa, propositiva e quem sabe até subversiva, e o seu fechamento não apenas sucumbiu com uma proposta diferenciada que vinha sendo construída no campo da EJA, mas, principalmente, retirou o direito à educação e os sonhos de dezenas de jovens, adultos e idosos que vivenciaram mais uma vez a inconclusão da sua formação básica.

Uma escola onde podemos ensinar e aprender com boniteza, alegria e amorosidade, que construiu uma história real de Educação Popular, com acertos e erros como em qualquer espaço educativo, mas na qual nunca faltou esperança e

acolhimento, pois estes eram os sentimentos que a impulsionavam. Acreditávamos nessa escola e na sua possibilidade real de transformação social. Era uma nova história da EJA sendo escrita, um marco para a modalidade no município do Rio Grande. Hoje estão na memória as vivências, experiências partilhadas, os caminhos percorridos e a esperança de que com o retorno de um governo progressista, a Emeja retorne às suas atividades. Seguimos com as parcerias e amizades construídas, militando pela educação de jovens e adultos, denunciando o desmantelamento da modalidade, movidas pela certeza de que a mudança é possível.

4.1.1 Os caminhos percorridos entre a pesquisadora e a pesquisa

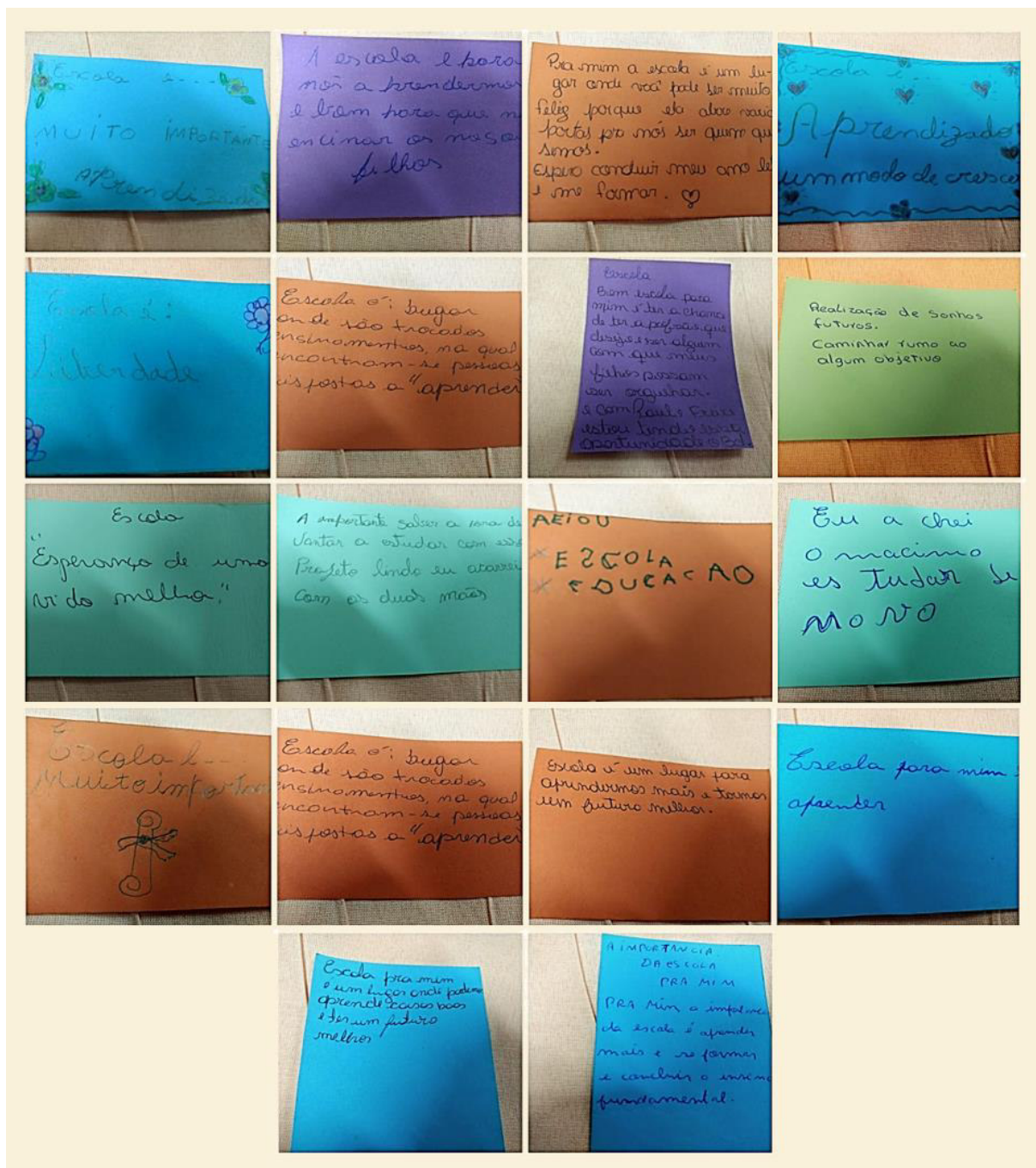
Antes mesmo de ingressar no doutorado, caminhos já haviam sido realizados com a Emeja Paulo Freire. Nossa aproximação com a escola deu-se principalmente pela afinidade e militância na EJA. Na posição de uma das educadoras do PEP, acompanhamos diferentes momentos durante a existência desta escola, partilhando as vivências e experiências.

Neste sentido, acreditamos ser pertinente apresentar os principais momentos vivenciados com a Emeja desde o primeiro semestre de 2018. Destacamos como ponto de partida desta caminhada a aula inaugural da Emeja nas comunidades da Querência e Mangueira, as primeiras a receber a escola andarilha. A aula inaugural não foi o primeiro encontro ou início das atividades com as comunidades, pois havia a compreensão de que os estudantes precisavam inicialmente sentirem-se seguros, acolhidos e pertencentes à escola. Então, a Emeja começa seu trabalho nas comunidades, e só depois de algumas semanas realiza a aula inaugural com a presença de algumas autoridades, como o prefeito municipal, o secretário da educação e alguns vereadores e vereadoras.

Os estudantes, movidos por uma pergunta geradora “O que é Escola?”, escreveram cartões que foram entregues às pessoas que estavam presentes na aula inaugural. Cada cartão apresentava um pouco da esperança, do entusiasmo, da insegurança, da felicidade, dentre outros sentimentos que surgem com a mudança, com o novo, o inesperado. Compartilhamos alguns desses cartões (Figura 6), como memória de um tempo não tão distante e que ainda reverbera os sonhos de muitos. Presumimos, tomando como referência as mensagens escritas, que esses sujeitos retornaram à escola em busca da educação da esperança, já que segundo Freire

(2015, p. 15), “sem o mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça, se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero”. Assim, esses sujeitos enxergam a escola e seus educadores e educadoras como um mecanismo capaz de lhes dar força e coragem para projetar as mudanças possíveis.

Figura 6 – Cartões escritos pelos estudantes da Emeja



Fonte: Acervo da autora.

Com o início das aulas, começamos a acompanhar com frequência as comunidades. Foi a etapa de pensar e organizar a pesquisa e fortalecer nossa parceria com os sujeitos que constituíam a Emeja. Buscamos, neste momento, as aproximações com educadores e educadoras e com os estudantes, pois entendemos que a construção da confiança era requisito fundamental para o andamento da pesquisa futura. Uma confiança alicerçada por atitudes de respeito e acolhimento, entremeadas pelo diálogo. No segundo semestre de 2018, começamos a trilhar os caminhos do doutorado.

No ano seguinte, envolvidos e consolidados enquanto parceiros da escola, começamos a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento da Escola. Nesse período, alguns educadores já haviam saído da escola, principalmente por não se identificarem com a proposta e com os sujeitos da EJA. A luta para ter educadores e educadoras das áreas de conhecimento era constante. Uma escola com uma proposta diferenciada, mas que se deparava com os problemas cristalizados do sistema educativo.

A elaboração do PPP e do Regimento fez-se a várias mãos. Educadores e educadoras, direção e parceiros envolvidos, dedicando-se a expressar nos documentos a escola que queríamos e na qual acreditávamos. Foi um período fértil para a formação desse coletivo, pois participar efetivamente da criação desses documentos não é uma realidade na maioria das escolas. É sabido que essa construção muitas vezes é feita por um pequeno núcleo e reproduz modelos já prontos.

A aprovação dos documentos pelo Conselho Municipal de Educação (CME) foi tarefa árdua. Houve uma perseguição, um incômodo e objeções feitas que deixaram nítido o descontentamento de alguns conselheiros com a efetivação da escola. As alterações solicitadas por parte do CME aos documentos entregues, em grande parte tinha como intenção tardar a aprovação e inviabilizar a legalização da Emeja. Mas mesmo diante desses contratempos, conseguimos a aprovação do PPP e do Regimento e o processo contribuiu à aproximação e ao envolvimento do grupo nesta construção coletiva e participativa.

Com a aprovação dos documentos, retomamos os encontros formativos presenciais realizados todas as quintas-feiras. Este espaço dedicado exclusivamente à formação continuada foi uma das inquietações que emergiram na pesquisa. Uma organização diferente, com alternância entre os educadores, pois não havia uma

hierarquia nessa estruturação, de modo que a cada semana um educador ou educadora era responsável por mediar as discussões e reflexões, além de ser o proponente do tema. Os assuntos que constituíram os encontros possuíam uma conexão não só com a realidade da EJA e dos contextos, como também eram temáticas que possibilitaram subsídios teóricos e pedagógicos para o delineamento das aulas.

A Emeja foi desenvolvendo suas atividades e inserindo-se em outro contexto, que foi a Comunidade da Cidade de Águeda. Esse ir e vir em cada uma dessas comunidades foi permitindo conversar com os estudantes e com as educadoras e educadores. Havia, nessas noites, um momento de confraternização; a leveza do diálogo fácil, do sorriso e da aproximação, e as “jantas” (refeições preparadas para os estudantes e educadores) eram o momento não só de degustar uma comida quentinha nos dias frios do sul do país, como também a hora em que se buscava aliviar as tensões e inquietações que emergiam no decorrer da aula. Era a hora de “recarregar as baterias”, como os estudantes mesmos diziam.

Nesse momento da “janta” surgiam muitos assuntos, mas em meados de 2019 um deles era frequente: a formatura. No final do ano realizamos as formaturas da turma das comunidades Mangueira e Querência. Aqueles cartões escritos logo no início desta caminhada ganhavam ainda mais sentido, era o sonho possível realizando-se. O inédito-viável sonhado por um coletivo concretizava-se, permitindo um desdobramento no âmbito dos desejos, no mundo das possibilidades, pois os estudantes que concluíram o ensino fundamental querem também concluir o ensino médio.

No dia da formatura dos estudantes da comunidade Mangueira, eles entregaram ao Prefeito Municipal e ao secretário de Educação um documento solicitando a oferta de ensino médio para os formandos da Emeja. A superação de situações limites nos permite transpor as barreiras, construindo caminhos possíveis na busca do próprio “ser mais”.

Uma etapa concretizava-se e a Emeja tinha seus primeiros formandos e formandas, como mostram as imagens a seguir (figura 7), que registram a formatura da turma de estudantes da Comunidade Mangueira.

Figura 7 – Formatura da turma de estudantes da Comunidade Mangueira



Fonte: Facebook da Emeja Paulo Freire

No ano seguinte, novos desafios iriam surgir, mas não imaginávamos que enfrentaríamos uma pandemia. A covid-19 fez o mundo deparar-se com uma grave crise sanitária no início de 2020, e com ela vieram as inseguranças, os medos e a falta de resposta para inúmeras situações. As mudanças como, por exemplo, o distanciamento social e físico, a ênfase na higienização das mãos, no uso de máscara, o fechamento de escolas, o aumento da taxa de desemprego e a instabilidade política e econômica do país fizeram com que vivêssemos um momento permeado de incertezas.

Diante de tal situação, com as escolas fechadas, a primeira preocupação era saber das condições de subsistência dos estudantes, pois são sujeitos da classe trabalhadora e de famílias de baixa renda. Embora não houvesse muito o que se fazer, havia a preocupação em manter o vínculo. Com a retomada das aulas por meio do ensino remoto, outras problemáticas despontaram, como a profunda desigualdade no acesso à internet de qualidade ou, ainda, o uso de dispositivos de acesso à rede sem que fosse um *smartphone*, pois este restringe a possibilidade de realizar diferentes atividades.

A realidade é que os estudantes não tinham, na sua maioria, acesso à internet de qualidade e tampouco um computador ou *tablet* para uso no ensino remoto. Era comum pai e/ou mãe usarem o mesmo *smartphone* dos filhos e das filhas, dificultando, assim, o andamento de atividade por este dispositivo. Diante disso, partindo de uma organização coletiva, surgiram os cadernos pedagógicos. Estes eram elaborados coletivamente pelas educadoras em uma articulação entre as áreas do conhecimento e o tema gerador. As atividades eram impressas, empacotadas, higienizadas e depois entregues aos estudantes em cada polo. Após a entrega, definíamos uma data para recolher o material e as dúvidas iam sendo sanadas por meio de áudios na plataforma do WhatsApp. É sabido que em algumas situações as explicações e mediações por meio destes dispositivos não correspondiam às necessidades dos sujeitos. No entanto, mesmo diante deste cenário de profundos desafios, havia um objetivo comum, que era a manutenção do vínculo escolar.

Neste contexto difícil e complexo, dado o desconhecimento sobre a realidade pandêmica, a Emeja foi desenvolvendo suas atividades sem desvincular-se das condições de vida de seus estudantes. Os encontros formativos continuaram acontecendo com a mesma organização de antes, mas de forma on-line. E o ano de 2020 foi permeado por inquietações frente ao desconhecido. Em novembro deste mesmo ano houve o pleito municipal, e outra tensão pairava sobre o município. A troca de gestão causou uma apreensão, estávamos saindo de um governo com olhar mais progressista, com histórico de políticas de investimentos significativas, para uma gestão com olhar reduzido sobre a educação, que já havia demonstrado, em outras ocasiões, considera-la como mercadoria.

Com o início de um novo ano, começamos o planejamento do ano letivo, no entanto, em menos de dois meses de governo a Emeja foi fechada. Nosso coletivo começou o enfrentamento e o movimento de resistência, buscando a reversão diante da revogação do decreto de criação da escola. Esse momento, para a pesquisa, embora uma caminhada significativa já tivesse sido percorrida, foi uma mistura de medo e indignação. As inquietações provocadas naquele contexto fizeram com que diferentes forças lutassem contra a violência do poder exercido. Professores e professoras, sindicatos, movimentos sociais, estudantes e formandos da Emeja, dentre outras organizações, colocaram-se na linha de frente denunciando a barbárie. Não conseguimos reverter a revogação, mas constituímos um movimento forte que dialogou com a sociedade, colocando-nos a favor da justiça e da ética.

Assim, nossa pesquisa foi sendo permeada por vários fatores e não só pelas etapas da produção de dados. Nossa imersão no campo empírico, convivendo com os sujeitos de cada contexto, dialogando com as professoras e com direção da escola, foi construindo a pesquisa a cada dia. Nós não só queríamos pesquisar sobre essa escola e a formação de professores, como também nos envolvermos profundamente nessa realidade, pois acreditávamos na proposta de educação humanizadora que estava sendo desenvolvida.

Foi um andarilhar coletivo, um andarilhar movido pela utopia freiriana e, nas palavras dele, “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (Freire, 1979, p. 27). A Emeja Paulo Freire foi esta utopia nas comunidades por onde esteve, com os estudantes com quem dialogou e com seus professores e professoras que se permitiram reinventar e esperar. A Emeja foi a concretude do inédito-viável, foi oposição à visão fatalista da realidade e implicou diretamente na forma de pensar nossa existência no mundo.

4.1.2 Os sujeitos da pesquisa

A parceria e a andarilhagem com a Emeja permitiram que a pesquisadora estreitasse ainda mais os laços tanto com a equipe pedagógica como também com os estudantes. A inserção ativa e participativa nas atividades e ações desenvolvidas construiu uma relação de confiança entre os sujeitos que constituíam a Emeja e a pesquisadora. Dito isso, a participação das professoras na pesquisa foi acontecendo de forma natural, o aceite em fazer parte desta investigação aconteceu imediatamente ao convite feito. Assim, ressaltamos que a pesquisa seguiu a Instrução Normativa n.º 06/2019 do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande e que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 1) foi apresentado aos sujeitos previamente. A pesquisadora não se colocou em uma posição de avaliação sobre o trabalho que estava sendo realizado pelas professoras e direção da escola, mas sim como uma parceira no processo que era construído de forma coletiva e a várias mãos.

Foram seis os sujeitos desta pesquisa, todas professoras de diferentes áreas do conhecimento. Das seis professoras, cinco são do segundo bloco, ou seja, anos

finais do ensino fundamental e uma do primeiro bloco, anos iniciais. Embora o convite tenha sido feito para todas, a escolha das professoras deu-se, principalmente, pela participação nos encontros formativos por mais de um semestre, chegando assim nos seis sujeitos da pesquisa. Assim, organizamos a tabela com o objetivo de auxiliar na visualização dos sujeitos que participaram desta investigação.

Tabela 2 – Número de professoras por etapa

Etapa	Professoras
Bloco 1 (anos iniciais)	1
Bloco 2 (anos finais)	5
Total	6

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para melhor compreendermos e conhecermos os sujeitos da pesquisa, buscamos traçar um perfil por meio de uma entrevista estruturada com perguntas fechadas, solicitando alguns dados. A entrevista foi elaborada por meio do Formulário do Google, no qual foi solicitada a participação nesta etapa da investigação, tendo sido aceita por todas. Para preservar a identidade, os sujeitos foram caracterizados pela palavra professora seguida de um número romano.

Após análise, organizamos os resultados na tabela 3.

Tabela 3 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome	Gênero	Formação acadêmica	Pós-graduação	Tempo de docência na EJA
Professora I	Fem.	Licenciatura em Matemática	Mestrado em Matemática	6-10 anos
Professora II	Fem.	Letras	Especialização em Educação de Jovens e Adultos	11-15 anos
Professora II	Fem.	Letras	Mestrado em Letras	6-10 anos
Professora IV	Fem.	Licenciatura em Geografia	Mestrado em Geografia na linha de pesquisa: análise urbano-regional	6-10 anos
Professora V	Fem.	Ed. Física Licenciatura	Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Institucional	0-5 anos
Professora VI	Fem.	Pedagogia séries iniciais	Especialização em Educação de Jovens e Adultos; Mestrado em Educação Ambiental	16-20 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os sujeitos que constituem esta investigação são todas mulheres, assim iremos nos referir somente a professoras. A partir das intervenções que fomos fazendo ao longo da nossa caminhada, sentimos que estas professoras eram as que apresentavam maior envolvimento com a pesquisa. Nossa intencionalidade não era fazer com que os sujeitos participassem do processo investigativo como uma obrigação, mas que esta caminhada fosse acontecendo com respeito aos critérios estabelecidos, e que cada sujeito participasse com liberdade, autonomia e compromisso. Dito isso, chegamos às seis professoras.

Buscamos, de forma simples, apresentar algumas características que nos auxiliassem na construção de um perfil sobre os sujeitos partícipes da investigação. Como pudemos observar na tabela 3, todas as professoras possuem curso de pós-graduação, e no que se refere ao tempo de docência na modalidade da EJA, apenas uma possui um período inferior a seis anos. Vale destacar que a maioria das professoras já possui uma caminhada significativa na modalidade da EJA. Isso contribuiu com a prática educativa, com as reflexões e, sobretudo, com a segurança e autonomia para o desenvolvimento das atividades.

Outra questão a ser considerada é o tempo de docência, sem que ele seja especificamente na modalidade, já que o tempo que esse sujeito está atuando em sala de aula também pode ser considerado, isso porque nossa investigação trilha caminhos para a compreensão da identidade docente. Dito isso, podemos observar estes dados na tabela 4.

Tabela 4 – Tempo de docência dos sujeitos da pesquisa

Tempo de docência	Número de participantes
0-5 anos	0
6-10 anos	2
11-20 anos	3
21-30 anos	1

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Além de trazer o tempo de atuação enquanto docente, pensar em qual rede de ensino estas professoras atuam é também um ponto importante a se considerar, visto que a rede pública de ensino, tanto a nível estadual quanto municipal, vem sofrendo sistematicamente com o desmonte da educação, sobretudo na EJA. O fechamento de turmas, a diminuição da oferta de matrículas e a falta de investimento na modalidade

são apenas algumas questões presentes no cenário da EJA atualmente. Além disso, cabe aqui destacar que o estado do Rio Grande do Sul, por mais de sete anos, parcelou os salários dos profissionais da educação. Obviamente, a falta de estrutura da rede de ensino é um fator que implica no desenvolvimento do trabalho destas docentes e, embora este não seja o enfoque da nossa pesquisa, consideramos relevante trazer este apontamento. Assim, a tabela 5 nos apresenta quantas docentes, sujeitos da pesquisa, atuam em cada uma das redes de ensino.

Tabela 5 – Atuação na rede de ensino

Rede de ensino	Número de participantes
Rede municipal	6
Rede estadual	3
Rede privada	0

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Portanto, das seis professoras que fazem parte da nossa investigação, três delas também atuam na rede estadual de ensino. Além da precarização que a educação estadual vem enfrentando, saber que estas profissionais atuam em outra rede também nos diz sobre a sua carga horária de trabalho. Ademais, outro questionamento que é fundamental considerar é sobre os motivos que levaram esses diferentes sujeitos a atuarem na modalidade da EJA.

A partir da entrevista realizada foi possível trazer alguns direcionamentos. Das seis professoras, uma disse que o motivo que a levou para a modalidade foi o aumento da carga horária, ganhando uma convocação; outra respondeu que foi porque não havia turno disponível e ela foi nomeada na EJA, e quatro professoras trouxeram diferentes motivos ligados ao desejo de trabalhar com a modalidade, dentre eles a *“afinidade com estudantes mais velhos, acreditar em sonhos, vontade de atuar na modalidade, acreditar na luta pelo direito à educação e a identificação com o perfil de estudantes da EJA”*. Deste modo, podemos dizer que mais de 57% das professoras estavam atuando na EJA porque se identificam com a modalidade, e que os sujeitos que constituem esta modalidade são um critério considerado positivo por elas.

Assim, buscamos até aqui, de forma sucinta, apresentar um perfil dos sujeitos que constituem a nossa investigação. Trazendo algumas informações que acreditamos serem importantes para o decorrer do nosso diálogo e à análise da entrevista.

4.2 As andarilhagens investigativas

Para a produção dos dados, utilizamos diferentes instrumentos: um questionário, um diário de campo e cartas pedagógicas. Estes instrumentos foram sendo utilizados em diferentes momentos e etapas da investigação, conforme ilustra o quadro 2.

Quadro 2 – Momentos da produção das informações

1º momento	2º momento	3º momento
2018 - 2019 - 2020	2021 - 2022	2022/2023
Diário de campo	Questionário	Cartas pedagógicas

Fonte: Elaborado pela autora.

O processo da produção dos dados foi organizado em três momentos: o primeiro, referente ao diário de campo, que esteve presente durante os três anos que acompanhamos as atividades da escola; o segundo foi a realização das entrevistas, uma no segundo semestre de 2021 e a outra no primeiro semestre de 2022; e, também em 2022 e 2023, a elaboração de uma carta pedagógica de cada uma das professoras que constituem nossa pesquisa que se encontra no anexo 1. Esses movimentos, principalmente as entrevistas e as cartas pedagógicas, foram sendo produzidos após o fechamento da escola. Aliás, nossa primeira entrevista estava programada para acontecer logo no início do ano letivo de 2021, no entanto, foi adiada em razão do fechamento da Emeja. Neste período houve um forte engajamento de luta contra o fechamento e também resistência e posicionamento das professoras diante do fato.

Era um momento de dor, indignação e de ausência de respostas sobre o que estava acontecendo. Acolher os estudantes e a comunidade era uma tarefa a ser feita de imediato. Como explicar o inexplicável? Não havia palavras que pudessem amenizar a tristeza de todos e todas que estavam envolvidos com essa escola em diferentes posições. Diante da realidade, protelamos as etapas do questionário e das cartas pedagógicas, pois entendemos que o momento era de acolhimento e fortalecimento. Não havia espaço para seguir o cronograma das entrevistas. A conjuntura exigia que nos uníssemos ainda mais para resistir aos ataques que surgiam. Naquele momento, além de posicionarmos contra o fechamento, tivemos que

desconstruir as narrativas de que a Emeja não era uma escola, e sim um projeto com o qual o executivo estava tendo muito gasto, dentre outras tantas inverdades que foram surgindo com a sua anulação, como meio de justificar a decisão arbitrária.

Foi uma luta esperançosa com a *justa raiva*¹⁵, aquela que protesta contra as injustiças, os abusos, as explorações. Assim, passado um tempo após o fechamento da Emeja, com as professoras já atuando em outras escolas, revisitamos o nosso cronograma refazendo o contato com as professoras para participarem da entrevista e escrevessem a carta pedagógica.

O questionário nos possibilitou, inicialmente, apresentar um perfil das professoras que fizeram parte da investigação. Além disso, nos auxiliou a responder nosso questionamento sobre a formação continuada e a construção da identidade da professora da EJA. Do mesmo modo, o diário de campo foi uma importante ferramenta no percurso de investigação, sendo um dispositivo de registro e interlocuções durante a pesquisa. O diário de campo foi o lugar de registrar as andarilhagens, as leituras, as atividades, enfim, o que ouvimos, vivemos e enxergamos na escola. Para Demo (2012, p. 33),

o analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto.

Ainda sobre o diário de campo, Macedo (2010, p. 134) esclarece que:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo e intimista.

O outro dispositivo utilizado são as cartas pedagógicas. Utilizamos esta ferramenta enquanto produção de dados, pois a escrita de uma carta é uma experiência em palavras, que permite uma troca entre quem escreve e quem lê. Manifestar-se por escrito é um mecanismo capaz de manter o diálogo como um

¹⁵ “A de Cristo contra os vendilhões do templo. A dos progressistas contra os inimigos da reforma agrária, a dos ofendidos contra a violência de toda discriminação, de classe, de raça e de gênero. A dos injustiçados contra a impunidade. A de quem tem fome contra a forma luxuriosa com que alguns, mais do que comem, esbanjam e transformam a vida num desfrute.” (Freire, 1996, p. 40, nota de rodapé).

exercício rigoroso de compartilhar a reflexão. Quando escrevemos cartas, escrevemos para alguém e de alguma forma queremos tocar este sujeito, de forma afetuosa e criando vínculos. Ainda, sobre a escrita das cartas, buscamos descortinar os sentimentos, as emoções e os significados nessa escrita autoral, compreendendo que esse movimento não é fácil, porque transpor os sentimentos e vivências para a linguagem escrita é uma tarefa por vezes dolorosa, e mais ainda por se tratar da realidade da Emeja.

As cartas são escritas permeadas de sentidos, com um cunho mais coloquial, mas que retratam momentos, sentimentos e reflexões sobre a Emeja Paulo Freire. Para Camini (2012, p. 70), “uma carta só terá cunho pedagógico se o seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico”; ousamos dizer que a carta se torna pedagógica não só pela interação com seus interlocutores, mas por promover reflexões críticas e construção de conhecimento por parte daqueles que a leem.

Assim, solicitamos que cada uma buscasse transmitir e dialogar, por meio desse exercício de escrita, o que emergisse ao pensar sobre as vivências e andarilhagens junto à escola. Nossa intencionalidade, em deixar esta etapa da investigação mais livre e com a autonomia destes sujeitos, foi tentar extrair a capacidade mais profunda de atingir as emoções, os sentimentos e a afetividade. A carta é um instrumento que nos exige pensar sobre o que alguém nos diz e pede uma resposta. É o exercício do diálogo por meio da escrita. Para Vieira (2010, p. 65), as cartas pedagógicas referem-se

ao diálogo, um diálogo que assume um caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso.

Nas andarilhagens em direção ao objetivo proposto por esta investigação, utilizamos dois questionários (apêndices 2 e 3) como parte das ferramentas para a produção dos dados que serão analisados. Assim, o questionário, nas palavras de Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 53), “possibilita medir com mais exatidão o que se deseja. Em geral, a palavra questionário refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”.

A escolha pelo questionário deu-se principalmente pela situação de distanciamento social em decorrência da covid-19, além das vantagens de conseguir

atingir várias pessoas simultaneamente. Para tratamento dos dados, optamos pelo Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Esse método é a representação da opinião coletiva onde desenvolve-se uma série de operações sobre os depoimentos de diferentes sujeitos e que culminará em um discurso síntese com sentido semelhante.

Propomos a utilização da metodologia de análise de dados conhecida por Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2006), o DSC consiste em um método de análise do material verbal coletado na pesquisa. Lefèvre, Lefèvre e Marques (2009, p. 1194) explicam que,

O discurso do sujeito coletivo, como técnica de processamento de depoimentos, consiste em reunir, em pesquisas sociais empíricas, sob a forma de discursos únicos redigidos na primeira pessoa do singular, conteúdos de depoimentos com sentidos semelhantes.

Assim, é como se um sujeito falasse por um coletivo, mas na verdade a construção desse “EU” é que resulta do coletivo (Lefèvre; Lefèvre, 2006). Para produzir os DSCs, são necessárias quatro operações/etapas, quais sejam:

1. Expressões-chave (ECh)
2. Ideias centrais (ICs)
3. Ancoragens (ACs)
4. Discurso do sujeito coletivo (DSC)

Para chegar no discurso, precisamos rigorosamente respeitar as operações apresentadas. As EChs são os trechos selecionados do material verbal de cada depoimento, o conteúdo do discurso do participante. As ICs são expressões linguísticas que descrevem o sentido presente no depoimento ou, ainda, o conjunto de expressões dos diferentes participantes, que apresentam sentidos semelhantes ou complementares. Já as ACs descrevem as ideologias, os valores presentes no material verbal, no entanto, as ancoragens podem não estar presentes no discurso. Por fim, o DSC é a junção das EChs que se apresentam nos depoimentos, juntamente com as ideias centrais e as ancoragens, quando houver. As EChs semelhantes formam os depoimentos coletivos, ou seja, os fragmentos de discursos formulados na primeira pessoa do singular, que simbolizam de modo mais preciso um hipotético sujeito coletivo único (individual) para o qual se concede um caráter ontológico.

O Discurso do Sujeito Coletivo está, segundo Lefèvre, Lefèvre e Marques (2009), intimamente ligado à ideia de complexidade, isso porque:

O discurso do sujeito coletivo, pelas suas características, abre, no que toca às representações sociais como objeto de pesquisa empírica, novas possibilidades de relações – no caso de diálogo – entre o todo e as partes, entre o individual e o coletivo, entre o teórico e o empírico, entre a descrição e a interpretação, entre a síntese e a análise, entre o paradigma e o sintagma e, *last but not least*, entre o qualitativo e o quantitativo. (Lefèvre; Lefèvre; Marques, 2009, p. 1194, grifo dos autores).

Essa complexidade, parafraseando os autores, vai dialogar com as incertezas, com o inesperado, com o acaso. Essa complexidade não se permite ficar vinculada a modelos simplistas e/ou cartesianos na tentativa de explicar as relações sociais e da vida. Ainda a respeito dessa complexidade, os autores apresentam três níveis, as complexidades nível I, nível II e nível III.

A complexidade de nível I mostra, no discurso do sujeito coletivo, que as pessoas possuem a capacidade de pensar sobre um determinado tema, isso porque elas possuem fontes de representações sociais que lhes permitem dialogar. Essas representações sociais podem estar vinculadas com as informações que chegam através dos jornais, noticiários, revistas etc. O nível II é referente ao processamento dos discursos, representando a produção do pensamento coletivo. Esse nível revela o que o coletivo pensa sobre um determinado tema, como as pessoas pensam e como esse pensamento está inserido no espaço social. O nível III trata da interpretação dos dados. Essa interpretação dos dados “[d]iz respeito às perguntas: o que, do dado bruto das opiniões sob a forma de DSCs, pode ser destacado; por que as pessoas pensam o que pensam; qual o contexto deste pensamento; quais suas consequências e quais suas implicações práticas” (Lefèvre; Lefèvre; Marques, 2009, p. 1198).

A pesquisa apresenta-se em constante movimento e, por isso, buscamos utilizar a melhor metodologia, aquela que dê conta dessas variações. Um primeiro ciclo completa-se, no entanto, não há um fechamento, pois, conforme Minayo (2013, p. 27), “toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior”.

Antes de dar início a nossa análise de dados, vamos recapitular pontos centrais da DSC. Este apresenta figuras metodológicas, são elas: expressões-chave, ideias centrais e ancoragens. De acordo com os autores Lefèvre e Lefèvre (2006), as expressões-chave são trechos selecionados do material verbal que revelam a essência do depoimento, destacadas pelo pesquisador com cores, de modo a revelar pontos importantes do conteúdo discursivo dos participantes, conforme pode ser observado no quadro 3, a seguir. Usamos as mesmas cores para as expressões com

sentido semelhante que irão formar os depoimentos coletivos. É importante destacar que o depoimento coletivo é redigido na primeira pessoa do singular, com a intencionalidade de expressar o pensamento coletivo na pessoa de um Sujeito Coletivo de Discurso.

As ideias centrais descrevem, de maneira resumida, o sentido presente de cada um dos discursos, e têm como finalidade identificar, nomear e distinguir um posicionamento de forma fidedigna, apresentando o sentido de cada um dos discursos, podendo ser semelhantes ou complementares às expressões-chave.

As Ancoragens são como as expressões-chave, mas não descrevem os sentidos, mas as ideologias, os valores e crenças presentes no material verbal. Nessa metodologia do DSC, consideramos as ACs apenas quando há, no material verbal, marcas explícitas dessas afirmações.

O DSC consiste, então, em uma forma de representar, de modo rigoroso, o pensamento de uma coletividade. É um recurso metodológico que permite resgatar o sentido das opiniões coletivas ou posicionamento sobre um dado tema. Deste modo, segundo Lefèvre e Lefèvre (2006), para que obtenhamos o pensamento coletivo é fundamental convocar os indivíduos para que possam expor seu pensamento social internalizado, livre da pressão social do grupo, possibilitando, assim, que o conjunto das individualidades opinantes possam representar uma coletividade.

A fim de conhecer o pensamento coletivo, desenvolvemos um questionário com perguntas que *sulearam*¹⁶ nossa investigação sobre os processos de formação continuada dos quais as professoras participaram. Para ilustrar as etapas e a aplicação da técnica,

São utilizados trechos do discurso, ou seja, descrições literais dos depoimentos, reveladores da essência do conteúdo das representações, os quais são denominados expressões-chave. A partir dos recortes de fala significativos identificam-se as ideias centrais que se constituem de palavras ou expressões linguísticas que revelam, de maneira precisa e sintética, o sentido presente nos depoimentos. (Duarte; Memede; Andrade, 2009, p. 624).

Desta maneira, as expressões-chave juntamente com as ideias centrais e as ancoragens irão compor o quadro 3, no qual organizamos os depoimentos – o

¹⁶ “A imposição dessas convenções em nosso hemisfério estabelece confusões entre os conceitos de em cima/embaixo; de Norte/Sul e, especialmente de principal/secundário e superior/inferior” (Campos, 1991, p. 1). O autor Márcio D’Oliveira Campos nos chama a atenção para o caráter ideológico do termo *nortear*, pois possui uma referência de norte como primeiro mundo, como superior. O termo *sulear*, usado por Paulo Freire, sugere um novo rumo dentro do nosso contexto, aponta para outras perspectivas epistemológicas e políticas que nos levam a um pensamento anticolonial.

chamado de Instrumento de Análise do Discurso (IAD). Com o objetivo de apresentar como operacionalizamos a técnica, realizamos um recorte que possibilita visualizar as etapas que levam até nosso primeiro discurso coletivizado. Os trechos transcritos são referentes às respostas das professoras quando questionadas acerca de “Quais aspectos a professora-educadora da EJA precisa considerar no que tange ao processo de ensino e aprendizagem?”

Deste modo, tomando como referência o quadro 3, agrupamos na primeira coluna os depoimentos e destacamos as expressões-chave com diferentes cores, considerando seus significados. Na coluna seguinte, ocorre a identificação das ideias centrais e, por fim, na terceira coluna, as ancoragens. Estas aparecem apenas quando há ideologias, valores ou crenças que apresentam afirmações genéricas no material verbal, mas ficam explícitas essas marcas discursivas.

Quadro 3 – Instrumento de Análise do Discurso – IAD 1

	Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragens
D1	<p>Os conhecimentos prévios, a vivência dos jovens e adultos e a clareza de que a EJA não pode ser uma aceleração do ensino regular, deve ter currículo, avaliação e identidades próprias da modalidade.</p> <p>A história de vida de cada educando. E o respeito mútuo.</p> <p>O conhecimento e a realidade do estudante</p> <p>Para construir o processo de ensino e aprendizagem na EJA, acredito que precisam ser desconsiderados os métodos tradições de educação, transmissão e depósito de conteúdos através de uma educação bancária, como expressa Freire, e partir da abertura de um espaço para o diálogo, o acolhimento das várias experiências de vida, histórias e aprendizagens que as educandas e educandos já carregam consigo, solo fértil para mediar o confronto entre os conceitos pré-concebidos e a própria análise do vivido, através do questionamento e construção dos saberes. É necessário também à educadora, ressignificar sua prática docente, dando sentido, significado às aulas para cada educanda, estimulando sua autonomia, auto estima, confiança e motivação na busca por novos conhecimentos que agregam na sua caminhada, conciliando assim o ensino e</p>	<p>Conhecimento e experiência dos sujeitos</p> <p>Reflexão sobre a Prática</p> <p>saberes populares</p> <p>Formação Permanente</p> <p>ensinar e aprender</p>	<p>Saber de experiência feito</p> <p>Ação-reflexão-ação</p>

	<p>aprendizagem aos interesses de vida de educandas e educandos.</p> <p>Também destaco o respeito e valorização dos saberes históricos e locais, ou seja, os saberes populares de acordo com Freire, em processo pedagógico participativo e democrático, contra um discurso teórico, formal, conteudista, pautado na cultura do silêncio, onde apenas o professor expressa. E dessa forma, motivar a reivindicação do protagonismo histórico das educandas e educandos, como sujeitos e cidadãos em seu processo educacional.</p> <p>Trazer a realidade do seu estudante para a sala de aula.</p> <p>Conhecer os sujeitos da EJA, suas vivências, seus saberes de experiências feitas. Construir o processo ensino e aprendizagem com os estudantes a partir do cotidiano da sala de aula, autoavaliar a própria prática, dialogar com a teoria. Construir a formação permanente no coletivo de educadores da escola. Ter humildade para aprender enquanto ensina e ensinar enquanto aprende com o outro.</p>		
--	---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Partindo do IAD 1, observamos que os depoimentos de cada professora foram transcritos na íntegra e posteriormente foram sendo destacados por cores diferentes para demarcar a essência do trecho que melhor descreve seu conteúdo, originando assim as EChs, e com elas, diferentes ICs. Para a realização deste movimento, é imprescindível que façamos a seguinte pergunta: qual ideia está sendo expressa? Após, atribuímos uma IC a cada ECh e desenvolvendo a leitura podemos perceber que mais de uma ECh dirigia-se à mesma IC.

Deste modo, colorimos com a mesma cor as EChs e sua respectiva IC. Após realizar esta primeira etapa, elaboramos o segundo Instrumento de Análise do Discurso (IAD 2), conforme quadro 4. Nesta etapa, reunimos as EChs por cores e elaboramos um texto coeso e coerente, gerando o primeiro discurso do sujeito coletivo.

Quadro 4 – Instrumento de Análise do Discurso - IAD 2: Expressões-chave reunidas por cores

Expressões-chave
<p>Trazer a realidade do seu estudante para a sala de aula, conhecer os sujeitos da EJA, suas vivências, seus saberes de experiências feitos.</p> <p>Reconhecer a existência, resistência e expressão dos sujeitos para repensar as pedagogias precisamos valorizar e partir do que eles carregam para dentro de sala de aula os conhecimentos prévios, a vivência dos jovens e adultos, história de vida de cada educando e a realidade do estudante</p> <p>O acolhimento das várias experiências de vida, histórias e aprendizagens que as educandas e educandos já carregam consigo é solo fértil para mediar o confronto entre os conceitos pré-concebidos e a própria análise do vivido, através do questionamento e construção dos saberes.</p> <p>Construir o processo de ensino e aprendizagem com os estudantes a partir do cotidiano da sala de aula, desconsiderando os métodos tradicionais de educação, transmissão e depósito de conteúdos através de uma educação bancária, como expressa Freire, e partir da abertura de um espaço para o diálogo, dando sentido, significado às aulas para cada educanda, estimulando sua autonomia, auto estima, confiança e motivação na busca por novos conhecimentos que agregam na sua caminhada, conciliando assim o ensino e aprendizagem aos interesses de vida de educandas e educandos.</p> <p>Ensinar e aprender com sentido, exige uma postura relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária. Ter humildade para aprender enquanto ensina e ensina enquanto aprende com o outro, pois ensinava um pouco, aprendia muito e construía novas possibilidades com eles.</p> <p>A EJA não pode ser uma aceleração do ensino regular, deve ter currículo, avaliação e identidades próprias da modalidade. A Emeja que foi uma escola também para mim. O respeito e valorização dos saberes históricos e locais contra um discurso teórico, formal, conteudista, pautado na cultura do silêncio, onde apenas o professor expressa.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

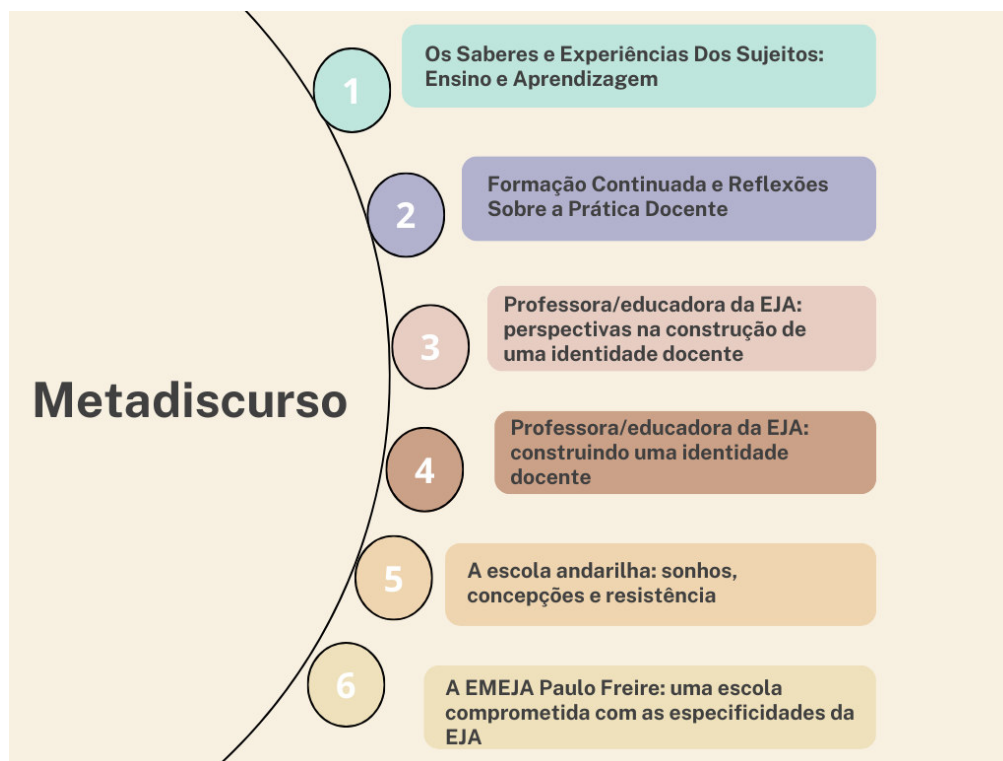
No IAD2, ordenamos as expressões-chave tomando como orientação os operadores de identificação que são as ICs e as ACs, assim, chegamos ao discurso de um sujeito que, segundo Lefèvre e Lefèvre (2006, p. 24), “é um sujeito coletivo reconstruído, falando na primeira pessoa do singular, mas expressando o pensamento semelhante de diferentes sujeitos individuais”. Na construção do discurso, em alguns momentos, utilizamos conectores¹⁷, no intento de interligar as EChs para manter um texto coeso e coerente, mas sem alterar o pensamento coletivo.

Assim, o DSC 1 foi intitulado “Conhecimentos e experiências dos sujeitos: ensino e aprendizagens”; está apresentado no quadro 5 do capítulo 5 e permitiu que desenvolvêssemos uma reflexão teórica sobre o saber de experiência feito. Outros cinco discursos do sujeito coletivo compõem nosso próximo capítulo e o operar da técnica de cada um aparece no anexo 2.

¹⁷ Os conectores que utilizamos em cada discurso coletivizado estão sublinhados para identificação no discurso-síntese.

Na figura 8, organizamos os títulos de cada discurso considerando as ideias que emergiram em cada um. As reflexões e discussões teóricas serão realizadas no capítulo seguinte.

Figura 8 – Organização dos discursos coletivizados das professoras da Emeja Paulo Freire



Fonte: Elaborado pela autora.

Deste modo, após apresentar o percurso metodológico, trazemos, no capítulo seguinte, os discursos coletivizados. Realizamos as análises e discussões partindo dos discursos, o que nos permitiu uma construção da compreensão acerca da questão central que movimenta esta tese. É preciso salientar que as concepções teóricas que embasam o Discurso Coletivo são fruto das nossas vivências e experiências na EJA e também na Emeja Paulo Freire.

5 VIVÊNCIAS, AFETOS E APRENDIZADOS COMPARTILHADOS PRODUZEM O EU COLETIVO: ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos os discursos coletivizados, resultado das análises realizadas pela técnica do DSC. Seguindo a rigorosidade metódica, com respeito a cada uma das etapas, chegamos em quatro discursos produzidos oriundos dos questionários: “Os saberes e experiências dos sujeitos: ensino e aprendizagem”, “Formação continuada e reflexões sobre a prática docente”, “Professora-educadora da EJA: perspectivas na construção de uma identidade docente” e “Professora-educadora da EJA: construindo uma identidade docente”.

As cartas pedagógicas deram origem a dois discursos coletivizados que emergiram do movimento sobre *A Emeja Paulo Freire pelo olhar das educadoras. O que elas nos contam?* Separamos este discurso em duas ideias centrais para realizar as reflexões, pois o discurso ficou extenso. Assim, das cartas pedagógicas mostramos os dois discursos seguintes: “A escola andarilha: sonhos, concepções e resistência” e “A Emeja Paulo Freire: uma escola comprometida com as especificidades da EJA”.

Ainda nesta seção, apresentamos o metadiscurso formado pelas recorrências em torno da identidade docente, enfatizando o potencial da formação continuada no desenvolvimento reflexivo, no envolvimento com a modalidade e para os sujeitos da EJA. Dito isso, intitulamos nosso metadiscurso de “A formação continuada como elemento na construção da identidade docente”.

Assim, partindo dos discursos coletivizados, tecemos algumas reflexões e considerações sobre os conteúdos discursivos em torno da formação continuada realizada com as professoras-educadoras de uma escola de EJA. Suscitamos este diálogo com a finalidade de compreender como os encontros de formação continuada coletiva potencializaram a constituição da identidade da professora-educadora da EJA. O que elas nos contam?

Ainda a constar neste capítulo, utilizaremos o termo professora-educadora, porque compreendemos que utilizar somente a palavra professora não comporta as redes de significados que emergem. Rubem Alves (1980, p. 11) nos explica essa diferenciação quando diz que “professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação

nasce de um grande amor, de uma grande esperança”. Dito isso, compreendemos que utilizar professora-educadora é uma maneira de comportar os significados, reafirmando uma profissão que necessita de prestígio e valorização, e apresentando o educador como aquele que habita um mundo da interioridade, compreendendo que a educação não é neutra e está a favor dos interesses da classe popular.

5.1 Os saberes e experiências dos sujeitos: ensino e aprendizagem

Paulo Freire (2001a, p. 34) em seu livro **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, no subcapítulo intitulado *Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*, nos traz um questionamento: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo?”. Essa questão nos instiga a refletir sobre a visão dicotômica entre aqueles “que sabem” e os que “não sabem”, ou seja, uma visão cientificista que menospreza a experiência social do sujeito e supervaloriza a ciência.

Assim, chega-se ao “saber da experiência feito” proposto por Freire. Em entrevista a Neidson Rodrigues, que foi publicada na obra **Pedagogia dos sonhos possíveis**, Freire argumenta:

Uma coisa continua em mim, como pessoa e como educador, quer pensando a prática educativa quer fazendo a prática educativa, é um profundo respeito à figura do educando, ao gosto do educando e à formação do educando. [...] E um grande respeito, também, pelo saber “só de experiências feito”, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois. (Freire, 2014, p. 290).

O saber da experiência feito traduz a leitura de mundo dos educandos e educandas e está imbricado na compreensão democrática e dialógica da educação. Essa compreensão permite à professora uma atitude pedagógica que implica diretamente no respeito profundo aos saberes socialmente construídos pelos e pelas estudantes. Respeitar os saberes destes sujeitos não significa uma hierarquização dos saberes, do que é válido ou não, mas a percepção de que não há um estado absoluto de ignorância, assim como também não há um estado absoluto do saber tudo.

Neste prisma, o DSC 1 intitulado “Os saberes e experiências dos sujeitos: ensino e aprendizagem”, apresentado no quadro 5, foi elaborado a partir do

questionário realizado com as professoras da Emeja Paulo Freire ao responderem a seguinte questão: *Quais aspectos a professora-educadora da EJA precisa considerar no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem?* Neste DSC as professoras apresentam suas compreensões de forma ampliada sobre o tema, conforme discorreremos a seguir.

Quadro 5 – DSC 1: Conhecimentos e experiências dos sujeitos: ensino e aprendizagens

A Emeja foi uma escola também para mim. A EJA não pode ser uma aceleração do ensino regular, deve ter currículo, avaliação e identidades próprias da modalidade. Trazer a realidade do seu estudante para a sala de aula, conhecer os sujeitos da EJA, suas vivências, seus saberes de experiências feitas. O acolhimento das várias experiências de vida, histórias e aprendizagens que as educandas e educandos já carregam consigo é solo fértil para mediar o confronto entre os conceitos pré-concebidos e a própria análise do vivido, através do questionamento e construção dos saberes. Reconhecer a existência, resistência e expressão dos sujeitos para repensar as pedagogias precisamos valorizar e partir do que eles carregam para dentro de sala de aula, os conhecimentos prévios, a vivência, história de vida de cada educando e a realidade do estudante. Construir o processo de ensino e aprendizagem com os estudantes a partir do cotidiano da sala de aula, desconsiderando os métodos tradicionais de educação, transmissão e depósito de conteúdos através de uma educação bancária, como expressa Freire. Ensinar e aprender com sentido, exige uma postura relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária. A partir da abertura de um espaço para o diálogo, dando sentido, significado às aulas para cada educanda, estimulando sua autonomia, auto estima, confiança e motivação na busca por novos conhecimentos que agregam na sua caminhada, conciliando assim o ensino e aprendizagem aos interesses de vida de educandas e educandos. O respeito e a valorização dos saberes históricos e locais, contra um discurso teórico, formal, conteudista, pautado na cultura do silêncio, onde apenas o professor expressa. Ter humildade para aprender enquanto ensina e ensina enquanto aprende com o outro, pois ensinava um pouco, aprendia muito e construía novas possibilidades com eles.

Fonte: Dados da pesquisa.

No discurso, observamos um olhar reflexivo e compreensivo em torno do saber popular por parte das professoras. É nítido o entendimento sobre a valorização e o respeito destes saberes considerando que todo sujeito sabe alguma coisa. Esse é o ponto de partida quando se pensa em uma ação educativa problematizadora e progressista. E esse entendimento é perceptível no excerto:

Trazer a realidade do seu estudante para a sala de aula, conhecer os sujeitos da EJA, suas vivências, seus saberes de experiências feitas. O acolhimento das várias experiências de vida, histórias e aprendizagens que as educandas e educandos já carregam consigo é solo fértil para mediar o confronto entre os conceitos pré-concebidos e a própria análise do vivido, através do questionamento e construção dos saberes. (DSC 1).

Respeitar esses saberes não é limitar o ato educativo a esse saber, mas construir as possibilidades de diálogo a partir deles; e problematizá-los é, segundo

Freire (2015b), o “ponto de partida”, é tomar as experiências destes sujeitos como ponto inicial, como por exemplo, discutir sobre problemas concretos e reais que estão presentes no contexto em que vivem; é dialogar sobre as culturas presentes nas comunidades populares e deixar emergir a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural.

O acolhimento das várias experiências de vida, histórias e aprendizagens que as educandas e educandos já carregam consigo é solo fértil para mediar o confronto entre os conceitos pré-concebidos e a própria análise do vivido, através do questionamento e construção dos saberes. Construir o processo de ensino e aprendizagem com os estudantes a partir do cotidiano da sala de aula, desconsiderando os métodos tradicionais de educação, transmissão e depósito de conteúdos através de uma educação bancária, como expressa Freire, e partir da abertura de um espaço para o diálogo, dando sentido, significado às aulas para cada educanda, estimulando sua autonomia, auto estima, confiança e motivação na busca por novos conhecimentos que agregam na sua caminhada, conciliando assim o ensino e aprendizagem aos interesses de vida de educandas e educandos. (DSC 1).

Como apresentado, os conteúdos que serão ensinados precisam estar conectados à realidade dos sujeitos, eles não podem ser totalmente estranhos ao cotidiano dos estudantes. Uma professora da modalidade da EJA, que busca se conectar à Educação Popular no seu fazer pedagógico, percebe a prática educativa, também, como prática política no sentido de não se aprisionar à burocratização dos procedimentos escolarizantes. Do mesmo modo, percebe o educando, a educanda, como sujeito cognoscente, desconstruindo, assim, uma crença imbricada na história da EJA, de que estes sujeitos são incapazes de aprender e de superar a ingenuidade e o senso comum. Conforme aponta Freire (2001a), o senso comum é superado com o desenvolvimento da curiosidade crítica.

Na verdade a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. (Freire, 2001a, p. 33).

A curiosidade é engendrada por Paulo Freire como necessidade ontológica, assim a curiosidade epistemológica não é qualquer curiosidade, é aquela que está ligada à consciência crítica. Toda esta engrenagem movimenta pelo desenvolvimento da rigorosidade metódica e esta possui uma aproximação profunda com a formação das professoras. Além disso, a dialogicidade é um ponto crucial nessa força que conduz o que chamamos de pensamento crítico, pois por meio do diálogo é que

emergem os diferentes saberes, provocando uma partilha e uma articulação que possibilitam uma verdadeira abertura para a construção de novos saberes.

As professoras apresentam como elas enxergam o processo de ensino e aprendizagem, relacionando com os diferentes saberes dos educandos e das educandas e ressaltando, ainda, que neste movimento há uma verdadeira troca, pois quem ensina também aprende. Assim, conforme evidenciado pelo coletivo “A Emeja que foi uma escola também para mim” (DSC 1), observamos a vivência concreta na prática de ensinar e aprender. Para Freire (2001a, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém”. Ensinar e aprender concretizam-se no exercício do diálogo, pois é “impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade” (Freire, 2017, p. 70).

As relações dialógicas, fundadas na consciência do inacabado, são a base para a construção do ensinar e aprender. O ser humano é um ser inacabado e, por isso, estamos constantemente fazendo e refazendo. Nossa existência é marcada pela dinamicidade, pela incompletude e isso nos impulsiona pela constante busca de *ser mais*. A educação, sendo um fenômeno tipicamente humano, nos possibilita então, a abertura ao aprimoramento e isso se constrói por uma via de mão dupla educador-educando, na qual ambos aprendem e ensinam.

Nestas reflexões tecidas até aqui, é possível afirmar, partindo do discurso coletivizado, que as professoras possuem uma compreensão sobre a importância da valorização dos saberes socialmente construídos pelos e pelas estudantes; que os saberes prévios precisam estar incorporados no fazer pedagógico, na condição de uma educação libertadora e não bancária; e, ainda é possível compreender que o olhar atento e cuidadoso também dialoga com a formação continuada, respeitando as especificidades da EJA. No próximo tópico, trataremos sobre a formação continuada presente desde os primeiros passos da Emeja, assim como, sobre as reflexões acerca da prática docente.

5.2 Formação continuada e reflexões sobre a prática docente

A formação da professora, seja ela inicial ou continuada, é uma temática que tem adquirido centralidade ao longo da história da educação. Com a promulgação da LDB/1996, a formação de professores ganhou mais notoriedade, isso tanto no campo

da educação, por meio dos estudiosos da área, como também pela presença de algumas políticas públicas provenientes da reforma educacional.

No entanto, a realidade é que no Brasil as professoras são desvalorizadas, as melhorias observadas são pontuais, elas são conjunturais e não estruturais. O salário destes profissionais, por exemplo, é uma das partes mais visíveis desta desvalorização. Embora nossa pesquisa tenha ocorrido em uma escola da rede municipal de ensino, acreditamos que trazer para o diálogo o cenário da rede estadual contribui para nosso olhar reflexivo sobre a situação real de professoras e professores. Salientamos que um número significativo de profissionais que atua na rede municipal, também atua na rede estadual de ensino.

Dito isso, no estado do Rio Grande do Sul, o parcelamento do salário vigorou de julho de 2015 a novembro de 2020. Exigir um desempenho profissional desse sujeito quando sabemos que o seu sentimento, diante deste cenário, é de cansaço e esgotamento é, no mínimo, desrespeitoso. É sabido o papel social do professor e da professora e sua importância, mas são poucos os que se agregam a essa luta, isso acontece até mesmo entre os sujeitos desta categoria. A destruição da imagem deste profissional da educação pode ser percebida, também, por um ditado popular conhecido: “quem sabe faz, quem não sabe ensina”.

Acrescentamos, ainda, que a sociedade capitalista contribui neste processo de desvalorização e degradação da imagem, na qual, a ênfase dá-se no campo da competição e na tendência de padronização do professorado para que atuem em determinados contextos. A educação no Brasil caminha na direção da necessidade de se atender às demandas do mercado, esquecendo do seu papel, inegavelmente, como instrumento para a consolidação de um projeto de sociedade.

A função da professora é político-pedagógica e na sociedade contemporânea, onde as informações estão disponíveis na internet, exige-se uma postura de mediadora-problematizadora, possibilitando aos educandos e às educandas uma (re)construção do conhecimento. Ser professor e professora na era da tecnologia não é mais fácil do que há algumas décadas, mas é diferente (Gadotti, 2003).

Imbernón (2011) reflete que a melhoria de fatores como salários, infraestrutura, níveis de participação e carreira, caminham juntos com o processo de formação. De nada adianta o desenvolvimento pedagógico quando este profissional se depara com situações que o impedem no desenvolvimento da carreira.

Dito isso, (reiteramos:) a formação continuada tem um papel importante, ela é um elemento essencial no desenvolvimento profissional do professor, no entanto, não é o único. A formação é uma promotora de estímulo e de lutas na busca das melhorias profissionais. Imbernón (2011) apresenta cinco eixos de atuação na formação continuada, contribuindo para o alargamento do nosso entendimento. Sobre o primeiro ponto, o autor fala da “reflexão prático-teórica sobre a própria prática, mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade” (Imbernón, 2011, p. 50). Corroborando com a discussão, as ideias de Freire (2001a) enfatizam que ensinar exige da professora reflexão crítica sobre a prática.

No horizonte da formação continuada e da reflexão crítica sobre a prática, surge o nosso DSC 2, intitulado “Formação continuada e reflexões sobre a prática docente”, conforme o quadro 6, no qual sintetizamos as expressões das professoras. O resultado deste discurso coletivizado emerge a partir das indagações: *O que você apontaria sobre as atividades de formação continuada desenvolvidas na Emeja Paulo Freire? Você acredita que a formação continuada contribui para a reflexão da prática da professora-educadora? Por quê?*

Quadro 6 – DSC 2: Formação continuada e reflexões sobre a prática docente

Para refletir sobre a prática é preciso deixar-se ver, deixar-se ouvir pelo outro e também ver e ouvir o outro e a formação continuada é um espaço que permite isso. As formações continuadas desenvolvidas na Emeja proporcionaram um espaço de escuta, de diálogo enriquecedor, de desconstrução e de reconstrução em vários assuntos abordados, desafiando ao estudo e pesquisa de temáticas atuais propostas. Não vivi em nenhuma outra escola espaços de formação continuada como os que tínhamos na Emeja. O processo de formação não se dá no individual, mas sempre com o outro, um espaço para debate, para desconstrução e reconstrução do fazer pedagógico, das concepções de educação e da leitura de mundo que foi de grande valia para iniciar a caminhada enquanto professora da EJA. Tudo era conversado e discutido, oportunidade que falta durante a formação acadêmica e em outros espaços de educação. Fazíamos a auto-reflexão da prática pedagógica, o que possibilitava planejar, acompanhar a cada etapa, replanejar, avaliar o fazer pedagógico do grupo, resolver conflitos, auxiliar no planejamento dos colegas e seguir construindo o processo. Propunha a reflexão crítica sobre a prática, juntamente com a cooperação e troca de experiência entre os pares em um trabalho colaborativo e conjunto, desde as percepções e saberes diferentes em nossas realidades, como no planejamento compatível, coletivo, com projetos comuns de trabalhos, pautados em temáticas e ideias que sintonizavam a prática docente desenvolvida, agregando sentido às habilidades e conhecimentos trabalhados. Sem formação continuada, não se reflete sobre a prática, ela te desacomoda e te faz questionar na prática a tua didática e ressignificar sua prática docente. É um espaço rico para aprendizagem, trocas e avaliação. Dessa forma, atribui o crescimento individual e coletivo, enquanto grupo de educadoras da Emeja Paulo Freire, onde nossa interação e socialização possibilitou uma compatibilidade e partilha de ideias que refletem positivamente em nossas práticas em sala de aula presencialmente, e em formato de ensino remoto, durante o momento de pandemia. Construir a formação

permanente no coletivo de educadores da escola possibilita, além de espaço e tempo para estudo do coletivo docente e atualização através de bibliografias, também à sistematização e partilha de nossas experiências, organização do trabalho de forma integrada e construção continuada do PPP e Regimento Escolar da Emeja Paulo Freire, com a prioridade em transparecer a verdadeira identidade da nossa escola. Nossa escola só conseguiu se efetivar com a proposta descrita no PPP, porque nós tínhamos encontros semanais de formação e planejamento com o coletivo de professoras. A construção do processo formativo, com alternância de coordenação dos encontros, foi planejada, construído e vivenciado no coletivo. Para além do diálogo com o referencial teórico tínhamos o protagonismo das educadoras na formação, trazendo autores e temas para dialogar. A formação continuada alimenta seu fazer pedagógico e é indispensável para entendermos a importância de sermos resistentes aos ataques à educação popular. Ser resistência é, além de lutar por uma educação igualitária, praticar ela no seu fazer pedagógico.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar o DSC 2, evidenciamos a percepção do coletivo quanto à temática sobre a formação continuada e a reflexão crítica sobre a prática. Uma questão crucial neste processo formativo é a construção da cumplicidade e da confiança, pois, assim, a professora não apenas se sentirá pertencente a este espaço como, também, permitir-se-á expor seus sentimentos, inquietações, medos e inseguranças, construindo um ambiente no qual a troca de experiências entre os pares de fato aconteça. Essa compreensão pode ser evidenciada no fragmento “para refletir sobre a prática é preciso deixar-se ver, deixar-se ouvir pelo outro e também ver e ouvir o outro e a formação continuada é um espaço que permite isso” (DSC 2). A “troca de experiência entre iguais” é o segundo eixo apresentado por Imbernón (2015, p. 50).

A reflexão crítica sobre a prática não se limita ao cotidiano da sala de aula, ela transcende as paredes da escola dando um verdadeiro sentido à reflexão. Neste viés, surge o quarto eixo que apresenta a formação como um estímulo crítico. Imbernón (2011) ressalta que quando os professores trabalham juntos, eles aprendem uns com os outros, e isso possibilita o compartilhar de ideias e a busca conjunta por soluções. Deste ponto de vista, os problemas que surgem são enfrentados em colaboração. Neste sentido, o sujeito coletivo fala que

Fazíamos a auto-reflexão da prática pedagógica, o que possibilitava planejar, acompanhar a cada etapa, replanejar, avaliar o fazer pedagógico do grupo, resolver conflitos, auxiliar no planejamento dos colegas e seguir construindo o processo. (DSC 2).

Fazer da formação um espaço que também possibilite uma unidade entre os pares no desenvolvimento de projetos de trabalhos é outro ponto ressaltado por

Imbernón no terceiro eixo. Destacamos, assim, o excerto do DSC 2, que expressa esse terceiro eixo, quando enfatiza sobre a formação continuada da Emeja:

Propunha a reflexão crítica sobre a prática, juntamente com a cooperação e troca de experiência entre os pares em um trabalho colaborativo e conjunto, desde as percepções e saberes diferentes em nossas realidades, como no planejamento compatível, coletivo, com projetos comuns de trabalhos, pautados em temáticas e ideias que sintonizavam a prática docente desenvolvida, agregando sentido às habilidades e conhecimentos trabalhados. (DSC 2).

É importante destacar que a Emeja tinha esse viés nas suas atividades de formação e, além disso, reiteramos que os encontros formativos ocorriam com todas as professoras – ou seja, professoras do bloco 1: alfabetização e do bloco 2: anos finais do ensino fundamental. Além destes, havia os encontros específicos de cada bloco para elaborar as atividades que seriam trabalhadas. Essa organização permite uma unidade de trabalho organizando o desenvolvimento profissional e, com isso, transformando a prática e possibilitando um compartilhar de experiências. Posto isso, destacamos o quinto eixo de atuação sobre a formação permanente proposto por Imbernón (2011), que ressalta o desenvolvimento profissional mediado pelo trabalho em conjunto.

Esse coletivo que foi sendo construído na dinamicidade do funcionamento da Emeja foi ganhando força e se agregando a diferentes pautas que acreditamos serem fundamentais para a composição de uma escola democrática. Dentre esses movimentos coletivos temos a elaboração do PPP, que na perspectiva de Veiga (2002), é um instrumento de luta que deve ser utilizado pela escola como meio de enfrentar as dificuldades do trabalho pedagógico de forma coletiva. O PPP busca um rumo com uma ação intencional, é um compromisso definido coletivamente e, portanto, indissociável da formação continuada. Assim, o discurso coletivizado ressalta que:

Construir a formação permanente no coletivo de educadores da escola possibilitava, além de espaço e tempo para estudo do coletivo docente e atualização através de bibliografias, também à sistematização e partilha de nossas experiências, organização do trabalho de forma integrada e construção continuada do PPP e Regimento Escolar da Emeja Paulo Freire, com a prioridade em transparecer a verdadeira identidade da nossa escola. Nossa escola só conseguiu se efetivar com a proposta descrita no PPP, porque nós tínhamos encontros semanais de formação e planejamento com o coletivo de professoras. (DSC 2).

A formação é, portanto, um momento privilegiado de pensar o trabalho da professora e necessariamente precisa ser um processo constante e que dialogue com a prática. No entanto, não basta a formação ser reflexiva, é preciso dar sentido à reflexão e isso implicará no trabalho pedagógico. Desse modo, percebemos que esta compreensão já fazia parte da realidade das professoras da Emeja e, portanto, emerge no seguinte trecho do discurso coletivo: “sem formação continuada não se reflete sobre a prática ela te desacomoda e te faz questionar na prática a tua didática e ressignificar sua prática docente. É um espaço rico para aprendizagem, *trocas e avaliação*” (DSC 2).

A formação continuada, como já mencionamos, tem conquistado uma evidência, sobretudo, na sociedade contemporânea, na qual as situações estão se modificando a todo vapor, ressignificando-se, e, por isso, o profissional da educação precisa acompanhar essas mudanças. Deste modo, as formações permanentes ou capacitações (termo mais comum que encontramos nas convocações realizadas pelas secretarias de educação) começam a ser assumidas como o caminho possível ou fundamental para garantir o sucesso das reformas educativas. Todavia, o que observamos é uma enxurrada de formações e poucas mudanças estruturais. Isso porque essas formações praticam um tipo de formação alicerçada no método de transmissão. É um palestrante especialista em uma determinada área que apresenta sua teoria e possíveis ações a serem executadas, considerando que as problemáticas são comuns aos professores.

A formação não é um treinamento e, portanto, não haverá grandes mudanças no processo formativo descontextualizado da realidade destes sujeitos e do ensino. Realizar uma formação genérica considerando que os problemas têm soluções simples para todos os contextos é potencializar as fragilidades que são inerentes a essa profissão.

O especialista estabelece os objetivos e resultados esperados, uma racionalidade técnica baseada no positivismo e que espera que mudando o professor mudaria a educação. Mas a realidade das escolas é diferente, e seus problemas não são uniformes e padronizados; com isso, colocar em prática as orientações e técnicas apresentadas pelo especialista é no mínimo desafiador, quando não é frustrante para o profissional da educação.

Na contramarcha desta organização, vem a formação que coloca a professora como protagonista desta ação. A autonomia profissional contribui e encoraja a

professora a gerar uma verdadeira mudança. Ademais, uma formação que parta do contexto onde são desenvolvidas as práticas educativas pode contribuir para a criação de possibilidades de transformação concretas. Para Imbernón (2010, p. 55),

Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação; que ajude mais do que desmoralize quem não pode pôr em prática a solução do especialista, porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas, que é impossível reproduzir soluções, ao menos que seja rotineira e mecânica.

Ainda nas palavras de Imbernón (2009, p. 45), é uma formação “de dentro e para dentro e fora”. Isso quer dizer que é a reflexão sobre o que se faz e com a finalidade de uma mudança coletiva. A formação permanente da professora não se configura apenas na atualização científica; é preciso dar a palavra ao protagonista da ação. Desta forma:

A construção do processo formativo, com alternância de coordenação dos encontros, foi planejado, construído e vivenciado no coletivo. Para além do diálogo com o referencial teórico tínhamos o protagonismo das educadoras na formação, trazendo autores e temas para dialogar. (DSC 2).

A formação é um campo que nos permite enxergar a realidade, dialogar sobre e construir possibilidades de ações concretas. Assim, os problemas que surgem na escola e com seus educandos e educandas podem ser enfrentados em colaboração. Sabemos que não é um processo simples e que essas mudanças não acontecerão de imediato, mas a formação contribuirá para uma mudança no olhar da professora, criando processos próprios de intervenção. Desta maneira, a formação é um momento de resistência e, sobretudo, de esperar possibilidades.

5.3 Professora-educadora da EJA: perspectivas na construção de uma identidade docente

As reflexões sobre a construção da identidade docente da professora da EJA são entendidas aqui como um processo de construção social do sujeito historicamente situado. As professoras a todo momento são interpeladas por discursos que visam ensinar aos profissionais da educação como estes devem fazer e agir, buscando uma verdadeira perfeição. Queremos frisar aqui a heterogeneidade marcada no exercício da docência, visto que muitos docentes exercem seu trabalho em diferentes instituições e, com isso, em diferentes contextos. Portanto, as condições de trabalho

são profundamente distintas e isso acarreta diretamente na identidade desta professora.

A identidade não é algo inato. Ela está atrelada a um modo de ser no mundo e, portanto, é dinâmica e não uniforme e “se gesta na relação entre o contexto no qual o trabalho se realiza e próprio trabalho em si” (Imbernón, 2009, p. 76). No que se refere à construção da identidade docente, Caldeira (2000, p. 2) escreve:

Como sujeito sociocultural, o/a professor/a constrói sua identidade profissional a partir de inúmeras referências. De um lado, estão a significação social da profissão e as relações com as instituições escolares, com outros docentes, com as associações de classe, etc. De outro lado, está o significado que cada professor/a confere ao seu trabalho docente, o que inclui desde sua história familiar, sua trajetória escolar e profissional, até seus valores, interesses e sentimentos, suas representações e saberes, enfim, o sentido que tem em sua vida o ser professor/a

Dialogamos com a concepção de que a identidade docente vai sendo construída a partir das relações sociais que se estabelecem e, portanto, está inserida na formação continuada desenvolvida pela escola. Neste viés, o discurso do sujeito coletivo 3 emerge a partir do seguinte questionamento: *Ainda sobre a formação continuada da Emeja, você acredita que este espaço formativo contribuiu para a reflexão e construção de uma identidade de professora-educadora EJA? Por quê? A seguir, o resultado do discurso coletivizado, à luz da teoria de Lefèvre e Lefèvre (2006).*

Quadro 7 – DSC 3: Professora-educadora da EJA: perspectivas na construção de uma identidade docente

O novo professor é um profissional do sentido, gestor do conhecimento, questionador, e transformador, que mobiliza o desejo de aprender, e que foi instigado e potencializado nesse contexto desafiador que vivemos na educação, atualmente. A problematização que era oferecida pela escola e o espaço de diálogo foi indispensável para que além de acreditar numa educação libertária, buscasse colocar em prática esse esperar. As formações auxiliaram a perceber que os estudantes de EJA requerem um perfil diferenciado de professores e no espaço formativo tínhamos a oportunidade de construir propostas coletivamente, refletir e reavaliar ações através do olhar e da fala das colegas e aprofundar e descobrir novos conhecimentos com as diversas leituras e debates propostos. É no coletivo que nos constituímos educadoras, na troca, na reflexão e na construção coletiva. Construir essa identidade de educadora de forma contínua e permanente, a partir de pedagogias emancipatórias que respeitam os tempos humanos, as mentes, as culturas, os valores, as corporeidades e as identidades diversas. O sentimento de realização e alegria que sentia e a certeza que a professora que se encontrava com aqueles estudantes era a melhor versão de mim.

Fonte: Dados da pesquisa

No discurso coletivizado apresentado no quadro 7, as professoras expressam algumas compreensões e concepções sobre a construção da identidade docente partindo da formação continuada. Enfatizam ainda que esta identidade docente se dá de forma contínua, que é um processo de construção, desconstrução e reconstrução permanente, considerando que este docente atua em determinados contextos que sofrem transformações sociais e culturais, constantemente. No entorno desta questão, apresentamos um fragmento do discurso coletivo 3, o qual elucida esta reflexão: “Construir essa identidade de educadora de forma contínua e permanente, a partir de pedagogias emancipatórias que respeitam os tempos humanos, as mentes, as culturas, os valores, as corporeidades e as identidades diversas (DSC 3).

A formação continuada desenvolvida pela Emeja estabeleceu um sentido de pertencimento enquanto professora da EJA. Esse entendimento contribui para desvendar as especificidades desta modalidade e compreender melhor quem são os sujeitos da EJA. Assim, o fragmento a seguir sustenta nossa análise, quando o coletivo fala que “as formações auxiliaram a perceber que os estudantes de EJA requerem um perfil diferenciado de professores” (DSC 3).

O protagonismo das professoras no processo de formação continuada é imprescindível para realizar mudanças e inovações na prática educativa. Essa formação, no entanto, precisa considerar o sujeito docente nas atitudes e emoções. Uma formação que ajude a estabelecer vínculos afetivos favorecendo o desenvolvimento da autoestima e dando a devida importância às emoções, transcendendo, assim, o campo do controle das competências, dos horários e o cumprimento das tarefas letivas e planejamentos.

Quanto às emoções, Damásio (2022, p. 68) afirma que “consistem em uma coleção de ações internas involuntárias que ocorrem em conjunto com outras partes do organismo e que são desencadeadas por eventos perceptuais, os quais podem ser dados no presente ou pela evocação da memória”. Revisitando Freire, a amorosidade, que se apresenta em suas obras de forma potente e materializa-se no afeto, tem o compromisso e o respeito com o outro na sua centralidade. O afeto, segundo Codo e Gazzotti (1999), é uma manifestação psíquica que “[...] se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza”. Apresentamos esses conceitos para frisar que a formação caminha conjuntamente com o cognitivo e o emocional.

Consideramos que a identidade docente da professora que se constituiu no contexto da Emeja e nas suas formações está conectada às reflexões sobre a prática docente, às emoções e aos sentimentos que emergiram dessa experiência, e do entendimento de que somos professoras de corpo inteiro. Diante disso, o discurso coletivizado reforça nossa compreensão quando se apresenta no excerto a seguir: “O sentimento de realização e alegria que sentia e a certeza que a professora que se encontrava com aqueles estudantes era a melhor versão de mim” (DSC 3).

Por fim, observamos que as formações realizadas delinearam transformações nas professoras, não só no processo pedagógico desenvolvido, como também na construção de uma identidade que se forma na trama do tempo com o eu e o coletivo.

5.4 Professora-educadora da EJA: construindo uma identidade docente

Aprofundar a reflexão sobre a construção da identidade docente é o foco central da nossa pesquisa. Isso porque compreendemos a identidade docente não como algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida, tanto no âmbito pessoal como coletivamente. Essa identidade docente não é fixa, estável ou inerente; sua constituição se dá por meio das interconexões, sendo uma delas a formação continuada.

É nesta atmosfera da construção da identidade docente que eclode o DSC 4, conforme quadro 8, no qual sistematizamos as expressões das professoras. O resultado deste discurso coletivizado surge a partir das seguintes indagações: *A formação continuada desenvolvida na Emeja tinha uma metodologia e percepção de ensino diferente, conforme emergiu nas análises dos discursos. Dito isso, considerando o espaço formativo da Emeja, você se percebeu uma professora de EJA? E antes dessas formações você já se compreendia como uma professora desta modalidade? Com o fechamento da Emeja as professoras foram realocadas em outras escolas da rede municipal de ensino. Deste modo, gostaríamos de saber se atualmente você está atuando na modalidade de EJA. Além disso, nos conte como a professora observa este contexto de ensino e quais os impactos, desafios e diferenças que emergiram?*

Quadro 8 – DSC 4: Professora-educadora da EJA: construindo uma identidade docente

A amplitude de conhecimento que as formações traziam, nos tiraram do eixo, e nos mostravam o possível viável dentro da realidade de cada sede. Absolutamente tudo era pensado e planejado considerando todas as especificidades que a EJA necessita. Nas formações as discussões, as leituras, as propostas eram profundas e eram sempre visando qualificar ainda mais o trabalho na Emeja. Me qualifiquei, me tornei uma profissional melhor, com mais compreensão da teoria e com mais compreensão de como aplicá-la na prática. Havia a plena compreensão que para sermos professoras da EJA a gente não podia se acomodar. As formações foram indispensáveis para que pudesse apropriar desse "título", antes das formações me considerava professora, hoje com propriedade e conhecimento me constituía educadora da EJA. Trago para o meu fazer cotidiano as concepções da EJA, que me constituem. Hoje sinto trabalhando dentro de um estreitamento de possibilidades, o que nos faz inclusive repensar a docência. Não há planejamento de currículo, levando em consideração as características da modalidade. Na própria construção do documento orientador curricular para EJA que está acontecendo, o critério para construção do currículo é "isso não dá tempo". Colegas que atuam exatamente da mesma forma que atuam no ensino regular. Não há espaço para planejamento coletivo, não há formação que saia da superficialidade. Não há qualquer discussão de uma organização para EJA que fuja da reprodução do ensino regular espremido em um semestre. É assustador como a EJA é invisibilizada até mesmo nas turmas de EJA. A formação continuada com temáticas da EJA não ocorre, a H.A. (Hora Atividade) é para planejar e preencher as burocracias. Ser conteudista, se tornou uma autoagressão, e infelizmente hoje ainda é a realidade das nossas escolas. As articulações para trabalhar com o amplo e o conhecimento já existente é mínimo, o que nos faz perceber o ensino bancário presente nas escolas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como princípio, reconhecemos que as professoras, como seres essencialmente sociais, têm suas identidades pessoais e profissionais elaboradas por uma série de relações com o outro e com o contexto no qual estão inseridas. A formação continuada desenvolvida na Emeja Paulo Freire proporcionou um espaço distinto de formação continuada às professoras. A forma como se organizava, os caminhos a seguir, as pautas que emergiam da sala de aula, a resolução de problemas com o coletivo, o aprofundamento teórico sobre a EJA, o protagonismo das professoras e a ação-reflexão-ação proporcionaram um olhar diferente sobre o papel da educação e também um movimento de desacomodar. Podemos evidenciar essas percepções partindo de um fragmento do coletivo quando nos diz que “a amplitude de conhecimento que as formações traziam, nos tiraram do eixo, e nos mostravam o possível viável dentro da realidade de cada sede” (DSC 4).

As professoras reforçam, ainda, a importância da formação continuada desenvolvida na escola como um mecanismo para qualificar o processo educativo auxiliando na prática, como aponta o excerto do DSC 4.

Nas formações as discussões, as leituras, as propostas eram profundas e eram sempre visando qualificar ainda mais o trabalho na Emeja. Me qualifiquei, me tornei uma profissional melhor, com mais compreensão da teoria e com mais compreensão de como aplicá-la na prática.

A experiência de formação desenvolvida na Emeja permitiu que as professoras assumissem o papel de sujeitos da formação, construindo esses momentos, dando importância a subjetividade dos docentes e, além disso, possibilitando um espaço de reconhecimento e reconstrução de uma identidade docente que está em constante transformação. Nossa compreensão ancora-se quando o coletivo expressa em discurso estas constatações, que elucidamos neste excerto: “as formações foram indispensáveis para que pudesse apropriar desse ‘título’, antes das formações eu me considerava professora, hoje com propriedade e conhecimento me constituía educadora da EJA” (DSC 4).

Nessa andarilhagem formativa afluíram as concepções sobre ser uma professora da EJA. A compreensão de que esta modalidade exige uma preparação e um entendimento de sua história, de suas lutas e, principalmente, de quem são os sujeitos que a constituem. Reconhecemos que o brotar dessas concepções e sentidos enquanto educadoras de EJA caminham lado a lado na formação de uma identidade docente. Ainda se busca, no campo da EJA, um consenso de que o professor ou a professora desta modalidade precisa ter preparação para o exercício da função, com uma formação específica para atuar com o público da EJA. Para Soares e Simões (2005, p. 36) essa situação explica-se

pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica.

A EJA vem nos últimos anos ganhando uma maior visibilidade. Em alguns governos com avanços significativos, em outros com recuos e estagnações, ou ainda com destruições de políticas e investimentos na área. O que queremos frisar é que a formação, assim como o perfil dos educadores da EJA e os fundamentos que envolvem estes aspectos, ainda permanece em discussão. Neste sentido, este fato é

reiterado por Arroyo (2006, p. 18), quando este afirma que “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção”. Portanto, os professores constroem suas identidades profissionais também no embate do cotidiano na escola. A identidade do professor é, nas palavras de Gatti (1996, p. 86),

fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história.

Retomando o ponto sobre as concepções e sentidos adquiridos por meio das reflexões desenvolvidas nos espaços formativos da Emeja, percebemos que a formação contribui no aprimoramento de práticas pedagógicas que atendam adequadamente às especificidades próprias da EJA. Evidenciou-se o reconhecimento de que o processo educativo, sobretudo nessa modalidade de ensino, deve extrapolar a simples concepção conteudista e incorporar aspectos relacionados à cultura e à realidade vivencial dos educandos. Dito isso, as professoras, com o fechamento da escola, atuam hoje em outros contextos da rede municipal de ensino, e aquela construção dialógica e coletiva vivenciada na Emeja não está presente na maioria desses espaços. Como podemos evidenciar na fala do coletivo: “hoje [me] sinto trabalhando dentro de um estreitamento de possibilidades, o que nos faz inclusive repensar a docência. Não há planejamento de currículo levando em consideração as características da modalidade” (DSC 4).

A EJA ocupa um papel relativamente “marginal”, marcado por um caráter compensatório. Diante desta realidade, observamos uma reprodução da invisibilidade da EJA, mesmo nos espaços em que ela deveria ser fomentada e organizada com responsabilidade. Buscamos no DSC 4 um fragmento que elucida esta afirmação.

Não há espaço para planejamento coletivo, não há formação que saia da superficialidade. Não há qualquer discussão de uma organização para EJA que fuja da reprodução do ensino regular espremido em um semestre. É assustador como a EJA é invisibilizada até mesmo nas turmas de EJA.

As formações desenvolvidas na Emeja foram um semeador de esperanças, a realização concreta da teoria sendo colocada em prática. Alguns erros e equívocos fizeram parte desta história, pois somos sujeitos inconclusos e em constante processo de aprendizagem, mas as concepções, aprendizagens e sentidos que construímos com relação à modalidade de EJA e aos educandos e educandas é produto das

nossas vivências e experiências, e estarão atreladas à nossa identidade docente, que se constrói no ir e vir de professora.

5.5 A Emeja Paulo Freire pelo olhar das educadoras: o que elas nos contam?

A Emeja Paulo Freire foi uma escola com uma vida curta, mas que semeou esperança. Parafraseando Freire (2014), não falamos de esperança do simples gesto de cruzar os braços e esperar, mas sim uma esperança que movimenta a luta na busca de restaurar a humanidade esmagada pela injustiça.

Quando dialogamos sobre a escola andarilha, visitamos as memórias e as vivências partilhadas e somos tomados pela mais pura emoção de que é possível pensar, construir e desenvolver uma escola de EJA que valorize e compreenda as suas especificidades, e que pense um currículo que esteja entrelaçado com a realidade e com as necessidades dos educandos e educandas. A Emeja foi a concretização do que aprendemos nas literaturas, realizando as adaptações de acordo com o nosso contexto e momento histórico.

Dito isso, buscamos neste quinto discurso coletivizado apresentar o que emergiu da análise das cartas pedagógicas escritas pelas professoras. Nesta etapa da pesquisa, após os questionários realizados, solicitamos para as professoras que nos escrevessem uma carta. Neste ponto não utilizamos uma questão suleadora, apenas solicitamos que escrevessem sobre a escola, sobre o que emergia ao pensar na escola e nas idas e vindas dos diferentes contextos. Esse momento foi a busca do íntimo de cada uma sobre a Emeja Paulo Freire, sem que houvesse um direcionamento da pesquisadora, era a professora escrevendo sobre a escola andarilha na qual ela atuou até o fechamento arbitrário da mesma.

O DSC 5 foi elaborado a partir das cartas pedagógicas, como já mencionamos, pois acreditamos que as cartas nos oportunizam a construção coletiva e revelam um pensamento dialógico, apresentando experiências e reflexões fundamentadas pelo pensamento crítico. Como nesta escrita de cunho autoral não havia limites de caracteres, as cartas deram origem a um discurso coletivizado extenso e, por isso, separamos ele em duas categorias de discurso. O DSC 5.1, apresentado no quadro 9, é intitulado “A escola andarilha: sonhos, concepções e resistência” e o DCS 5.2, apresentado no quadro 10, foi denominado “A Emeja Paulo Freire: uma escola comprometida com as especificidades da EJA”.

Discursos marcados pelo anúncio das possibilidades de uma educação com sentido na formação humana e a denúncia do movimento nefasto do fechamento da escola. Uma ação cruel, de um projeto de governo que inviabiliza a escolarização da classe trabalhadora, ignorando que esta possui sonhos e desejos, anseia por uma vida melhor e enxerga a escola como uma etapa necessária para essa conquista. O DSC 5.1 traz na sua essência os sentimentos e olhares das professoras sobre a Emeja, as relações que foram, coletivamente, sendo construídas, e o impacto causado pelo seu fechamento.

Quadro 9 – DSC 5.1: A escola andarilha: sonhos, concepções e resistência

Pensar na Emeja inevitavelmente me traz lembranças de Facebook, afinal, foi por lá que ficamos sabendo do seu fechamento... o canetaço. Desrespeitada toda vez que lembro disso, todas as vezes que as redes sociais trazem a lembrança da nossa resistência a esse fechamento, diminuída quanto profissional, quanto mulher, até porque éramos uma escola quase que 100% de profissionais mulheres e incapaz diante a falta de respostas aos estudantes da Emeja. Através de sua andarilhagem, deu acesso à educação a jovens, mas principalmente, a adultos que tiveram, por muito tempo, esse direito negado. Uma escola com sede administrativa no centro de Rio Grande, mas que as salas de aulas iam ao encontro dos educandos em determinados bairros. O primeiro ano foi maravilhoso. Tínhamos reuniões pedagógicas e quando necessário também tínhamos reuniões administrativas. A questão das turmas serem em espaços diferentes e não termos estrutura física e de RH (recursos humanos) para atender as demandas da escola, um trabalho isolado em cada espaço, a resolução de conflito e o imprevisto do inédito de cada dia. Uma professora em cada sala de aula separada por 23km. Os estudantes e as professoras resolviam os problemas muitas vezes sozinhas. O perfil e o comprometimento com a proposta da escola era fundamental. Senão não funcionava em sua rotina diária nas sedes, inclusive o cumprimento da carga horária, ninguém vigiava, tinha que ter compromisso com os estudantes. Alguns professores não deram certo neste perfil de identidade com a proposta, por isso os professores da EJA precisam ter esse comprometimento e pensar que eu não preciso de ninguém me vigiando e controlando eu sei o meu compromisso e responsabilidade. O trabalho na Emeja foi transformar em algo real, palpável, concreto tudo aquilo que sempre entendi ser o papel da educação na luta por uma sociedade mais justa, muito diversa porém mais equitativa. E principalmente garantir que esses jovens e adultos tenham uma educação pensada, planejada e organizada especificamente para eles! E é aqui que a Emeja transformou meus sonhos em realidade! Na Emeja que aprendi que é possível pensar um currículo para além do que é posto nos livros didáticos. Conhecemos-nos, criamos uma relação de muita empatia entre educadores e educandos, as aulas começavam com estudantes muito entusiasmados em voltar à escola depois de já serem adultos e idosos. Enfrentamos a primeira pandemia de COVID-19 nas nossas escolas. Nosso trabalho ficou prejudicado, pois pensávamos em como daríamos nossas aulas com estudantes sem acesso às tecnologias e para agravar a situação, ainda tínhamos aqueles estudantes que não estavam alfabetizados. Nos arriscamos durante a

pandemia e imprimimos os materiais para nossos educandos. Marcamos as datas e horários de recebimento dos materiais. As aulas aconteciam via aplicativo *whatsapp* e ali ficavam gravadas para que outros pudessem acessar em outro momento. Todos os dias tínhamos aulas *online*. Em agosto, iniciamos com os estudantes, em um novo formato. Através de grupos de WhatsApp. E mais uma vez nos apoiávamos umas às outras através dos nossos encontros semanais. Motivando, resgatando e incentivando os nossos estudantes neste processo tão difícil para todos. Estabelecer vínculo com o nosso estudante através do WhatsApp foi uma tarefa árdua. As incertezas ainda aumentaram com a troca de governo. Precisamos a todo instante comprovar a nossa importância, a importância da nossa escola. No próximo ano da pandemia, houve a troca da gestão municipal... e por mais que a Emeja Paulo Freire estivesse conseguido assinaturas das comunidades em que estávamos inseridos, por mais que tivéssemos falado com vereadoras da área da educação, já tínhamos sido vencidos pela falta de sensibilidade do atual governo. O silêncio, a falta de diálogo da nossa mantenedora nos causaram muita indignação. Fechar a escola, e principalmente como aconteceu, foi uma forma de amordaçar, de calar a voz de quem acredita e faz a educação como fonte de libertação. Forçadas em abandonar sonhos, histórias, realizações, lutas... não só meus, mas da escola como um todo. Fomos à luta e lutamos com afinco. Mesmo não sendo ouvidas, demos aos nossos estudantes o maior dos ensinamentos: lutar pelos seus ideais, lutar pelos seus propósitos, lutar pelos seus sonhos. Emeja Paulo Freire foi fechada, mas deixou um grande legado. A Emeja Paulo Freire ficou nos nossos sonhos e na esperança de um dia podermos retomar. Não foi uma triste história, ela teve um triste e bruto “fim”, porque, em meu íntimo, há esperança de que essa proposta ganha vida novamente. Alguns estudantes permanecem sem escola porque não têm meios para poderem se deslocar. As professoras foram encaixadas em outras escolas noturnas.

Fonte: Dados da pesquisa.

O discurso coletivizado retrata a dinâmica e o funcionamento da escola andarilha. Embora apresentamos essa organização quando dialogamos sobre o campo empírico, optamos por resgatar alguns desses pontos como forma de estabelecer a conexão presente no discurso. Desta forma, o discurso nos traz o movimento que era realizado com as professoras e o deslocamento para os contextos onde a escola fazia-se presente.

A rotatividade nos contextos era uma questão bem diferente do que observamos nas escolas tradicionais, pois enquanto uma professora atuava em um determinado lugar, as outras, no mesmo horário, estavam atuando em contextos diferentes, e essa troca ia acontecendo no decorrer da semana. Isso exigia um comprometimento com a proposta e um respeito aos estudantes. Podemos observar esse entendimento no excerto seguinte: “o perfil e o comprometimento com a proposta da escola era fundamental. Senão não funcionava em sua rotina diária nas sedes,

inclusive o cumprimento da carga horária, ninguém vigiava, tinha que ter compromisso com os estudantes” (DSC 5.1).

A Emeja foi uma escola que trouxe para as vivências a concretude de que é possível pensar e articular uma educação emancipatória que se assenta nos princípios da Educação Popular. Isso foi possível porque nas professoras havia a compreensão de uma educação como ato político, uma educação dialógica, preocupada com a construção do conhecimento e não com um simples processo de transferência de saberes.

O trabalho na Emeja foi transformar em algo real, palpável, concreto tudo aquilo que sempre entendi ser o papel da educação na luta por uma sociedade mais justa, muito diversa porém mais equitativa. E principalmente garantir que esses jovens e adultos tenham uma educação pensada, planejada e organizada especificamente para eles. (DSC 5.1).

Vieira Pinto elucida a compreensão sobre o excerto anterior, da qual nos apropriamos. Nas palavras do autor:

O que distingue uma modalidade da educação de outra não é, portanto, o conteúdo, os métodos, as técnicas de instruir (isso é secundário, o reflexo) e sim os motivos, os interesses que a sociedade, como um todo, tem quando educa a criança ou o adulto. Esse é o fator primário e fundamental. (Vieira Pinto, 2001, p. 72).

Tratava-se de uma educação que considerava as especificidades e as necessidades dos estudantes e que buscava superar a imobilidade de uma organização curricular. De acordo com DSC 5.1, “na Emeja que aprendi que é possível pensar um currículo para além do que é posto nos livros didáticos”. Posto isso, era uma formação humana que não via os conteúdos escolares como único caminho, mas que compreendia a necessidade de construir possibilidades para um desenvolvimento que permitisse nos tornar pessoas melhores, pois somos sujeitos de aprendizados.

Lutamos contra o fechamento da escola, contra os ataques do executivo à educação. Vivenciamos não só a invisibilidade da EJA, mas a falta de apoio por parte de outras escolas e professores e professoras da rede. Naquele momento, muitos pensaram que a ação do executivo era pontual, que a perseguição à Emeja tinha caráter político. Isso porque, foi uma escola criada pelo governo anterior, que era do Partido dos Trabalhadores e parte dos sujeitos que atuavam nessa escola tinha afinidade com o antigo governo, principalmente pelo lugar de destaque que a educação vinha ocupando. No entanto, como já sabíamos, a ação de fechamento não

era pontual, sempre fez parte de um projeto político e a Emeja era um foco em especial, principalmente pelo marco histórico e político que representava.

Ingênuos aqueles que se calaram quando pedimos apoio em 2021, acreditando que era uma perseguição política partidária. Usaram a “neutralidade” como escudo. Atualmente sofrem com a política nefasta que fecha escolas e turmas de EJA e que entrega essa demanda ao sistema privado de educação.

O envolvimento das professoras com a escola e o impacto que o fechamento produziu nesse coletivo é perceptível. Havia uma profunda preocupação com as comunidades que eram atendidas pela Emeja, e embora o executivo municipal promettesse ofertar a modalidade, sabíamos que não seria em uma perspectiva de educação humanizadora, mas sim um modelo tradicional, compensatório e não dialógico. A realidade é que comunidades que eram atendidas pela Emeja não possuem uma oferta da modalidade, e as que possuem não contam com um sistema que perceba suas reais necessidades, compreendendo que estes sujeitos são divididos por diferentes exigências, como trabalho, família, subsistência etc.

O movimento de invisibilidade e silenciamento diante do fato era a resposta que a Secretaria Municipal de Educação promoveu. Nunca houve diálogo com esta gestão e, portanto, não havia explicações. Essa postura cruel e desrespeitosa provocou ainda mais indignação entre professoras, comunidades e estudantes. No excerto a seguir, é possível compreender a indignação profunda que emerge do discurso coletivizado.

O silêncio, a falta de diálogo da nossa mantenedora nos causaram muita indignação. Fechar a escola, e principalmente como aconteceu, foi uma forma de amordaçar, de calar a voz de quem acredita e faz a educação como fonte de libertação. Forçadas em abandonar sonhos, histórias, realizações, lutas... não só meus, mas da escola como um todo. (DSC 5.1).

A Emeja foi uma escola que proporcionou um olhar diferente para a Educação de Jovens e Adultos. O engajamento do coletivo contra o fechamento deixa nítido o sentimento de pertencimento e de respeito para com os estudantes. Uma escola que nos mostrou que é possível fazer diferente e fazer diferença. Muitos dos estudantes compartilham nas suas redes sociais lembranças das vivências com a Emeja, em um rito de gratidão e alegria, mostrando-nos que de alguma forma a escola fez parte da história de vida e transformação deles.

A partir destas constatações, o DSC 5.1 nos apresentou a Emeja Paulo Freire, sua funcionalidade, a frustração e a indignação devido ao seu fechamento.

5.5.1 A Emeja Paulo Freire: uma escola comprometida com as especificidades da EJA

Neste sexto discurso coletivizado, que emerge das cartas pedagógicas, podemos observar a compreensão que as professoras possuem quanto às especificidades da modalidade. Além disso, há, no discurso, a expressão do respeito pelos estudantes e por seus saberes produzidos em suas vivências e experiências. Dito isso, mesmo a escrita da carta não tendo uma pergunta que suleasse a resposta, a reflexão sobre a prática emerge em todos os discursos, pois foi uma prática concreta na formação desenvolvida na Emeja.

A Emeja reencantou suas educadoras, despertou a capacidade de sonhar e acreditar que é possível a mudança. Uma escola que despertava esperança e trazia a formação como ferramenta de aprendizados na qual as professoras são sujeitos aprendentes, construindo sua história e dando um novo sentido ao seu papel. Assim, o quadro 10 apresenta o nosso sexto discurso coletivizado intitulado “A Emeja Paulo Freire: uma escola comprometida com as especificidades da EJA”.

Quadro 10 – DSC 5.2: A Emeja Paulo Freire: uma escola comprometida com as especificidades da EJA

Falar sobre a garantia do direito de jovens e adultos à educação não pode ser apenas falar de abrir ou não abrir turmas de EJA em diferentes locais e horários. Pensar num currículo para EJA não poderia simplesmente comprimir um ano letivo em um semestre. A escola ensinou que antes de romper com o sistema é preciso fazer rupturas em nós. fazíamos formações, planejávamos juntas, pensávamos em equipe cada particularidade da escola, das sedes, das professoras, dos estudantes, da logística de funcionamento da escola. Para fazer acontecer a educação além dos muros. Em cada encontro, em cada aula, em cada formação, as pessoas mudavam, e ali era palpável a certeza de que elas mudam o mundo, por isso, a escola foi fechada. O ensino para além dos muros, não é fácil, porém é viável, desestabilizador e possível. Foi um fazer pedagógico fácil trabalhar na Emeja, nos desconstruir, “dar a cara a tapa” não é confortável, muito menos fácil, porém é incrível, é libertador acreditar, ser livre para acreditar e ter quem compartilhe disso. Nas formações éramos colocados frente a frente com os nossos preconceitos, com os nossos (pré) conceitos. Cada formação pedagógica foi fundamental nesse processo, ali tínhamos a oportunidade de nos desconstruirmos para nos reconstruir. O protagonismo de cada professora por alternância nos encontros, as escolhas de temas e textos. A coordenação do encontro com leitura prévia do que era proposto, esses encontros semanais para leituras, discussões, reflexões e repensar uma nova maneira, um novo formato de ensino. A cada encontro era oportunidade de nos conhecermos melhor, de muito aprendizado, respeito e de partilhas. Desaprendi e aprendi a ser professora da EJA. Não sei mensurar o quão importante foram esses encontros na minha construção enquanto pessoa e profissional. Aprendi, cara a cara, que a educação liberta mulheres, principalmente, foi ali que vi o quanto a

educação humana, respeitadora e raivosa (aquela raiva pedagógica de Freire) me constituiu como profissional e mulher. Educar é um ato de imensa nobreza para aqueles que sabem a importância real dos professores e das professoras na história de qualquer cidadão neste país, separado por classes sociais que são verdadeiros abismos. Estávamos num governo marcado pela luta social em Rio Grande. A Emeja foi o divisor de águas como profissional, quanto mais nós estudávamos mais sentido fazia a ideia de conhecimento como uma teia de significados onde o meu papel, como professora, era reforçar ou, em casos mais raros, ligar diversos significados que os estudantes já traziam em sua vivência. Na Emeja eu podia aprender equações enquanto resolvia um problema de teorema de Pitágoras que surgiu de uma dúvida dos estudantes que trabalhavam na construção civil! Abrir mão de conceitos como o de "pré-requisito" não é fácil para quem estudou e aprendeu na ideia cartesiana de desencadeamento lógico. Com um pouco de reflexão é fácil entender que com adultos não é preciso criar toda uma narrativa para explicar número decimal, porque adultos têm que ir ao mercado comprar arroz por 19,75. Não é preciso duas ou três aulas para falar de conversão de medidas, eles sabem que meio quilo são 500g. Não sei mais trabalhar de outra forma que não seja assim! Agora voltei para a realidade que é uma educação que não pensa, não reflete, não discute uma educação de jovens e adultos comprometida com as especificidades dessa modalidade. Voltei para escolas que pensam que já estão fazendo muito, começando a aula às 19h e deixando o aluno que trabalha entrar até às 19h15. Agora eu tenho que ouvir de colegas que NO EJA é tudo fácil e mesmo assim eles rodam. Agora eu voltei para escolas que fazem o plano de estudo da EJA cortando o que não é importante porque não vai dar tempo. Agora eu não tenho mais reuniões semanais para planejar junto com colegas das outras áreas. Nem tenho encontros para estudar e discutir textos que me darão base e conhecimento teórico para pôr tais planejamentos em prática. Sinto saudades de andarilhar. Sinto falta de esperar com a Emeja. E a dor só não é maior porque sei que a Emeja foi real, foi de verdade e nós todos, professoras, estudantes e parceiros, vamos levar o que ensinamos e aprendemos lá para onde quer que formos! Que a nossa escola possa reviver e voltar a regar o sonho de muita gente.

Fonte: Dados da pesquisa.

Logo no início desse discurso coletivizado é possível observar a concepção de Educação de Jovens e Adultos que estava presente no coletivo. O entendimento de que a garantia de direito à educação perpassa a oferta de turmas da modalidade abre o nosso DSC 5.2, conforme ressaltado no fragmento:

Falar sobre a garantia do direito de jovens e adultos à educação não pode ser apenas falar de abrir ou não abrir turmas de EJA em diferentes locais e horários. Pensar num currículo para EJA não poderia simplesmente comprimir um ano letivo em um semestre. A escola ensinou que antes de romper com o sistema é preciso fazer rupturas em nós (DSC 5.2).

A desigualdade social é ainda um dos fatores preponderantes que nega a oportunidade de que necessitam para integrar-se ao sistema educativo. Além disso,

outras questões também contribuem para essa negação, e a escola, por vezes, exclui e expulsa esse sujeito por não atender às suas especificidades. Ignorar a realidade e não permitir que esses estudantes sejam quem são, pessoas que trabalham, ou têm filhos pequenos, ou estão na busca de um emprego, ou seja, estão enfrentando batalhas diárias de subsistência, contribui para o distanciamento/abandono desses estudantes. Na contramarcha desta lógica, a Emeja proporcionava uma educação mais aberta e mais democrática no que se refere ao respeito pelos saberes de experiência-feitos, às culturas e aos saberes ditos populares. Isso porque havia uma compreensão de que a escola, como instância da sociedade, era um espaço privilegiado para pensar, ser criativo e reflexivo. Freire sempre acreditou na capacidade criadora de homens e mulheres, e assim o autor apresenta as seguintes considerações:

[...] você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (Freire, 1991, p. 126).

O excerto “a escola ensinou que antes de romper com o sistema é preciso fazer rupturas em nós” (DSC 5.2) traz a compreensão de que é necessário ressignificar algumas aprendizagens e pensar a realidade concreta da escola na qual estavam atuando. Como já mencionamos, há um descompasso entre a formação dos professores de um modo geral e a realidade dos estudantes da EJA. E, portanto, reforçamos que a formação continuada é fundamental, pois significa pensar sobre a sua prática e ao mesmo tempo a sua formação ético-política. Para contribuir com nossas reflexões, o discurso coletivizado nos diz que “nas formações éramos colocados frente a frente com os nossos preconceitos, com os nossos (pré) conceitos. Cada formação pedagógica foi fundamental nesse processo, ali tínhamos a oportunidade de nos desconstruirmos para nos reconstruir” (DSC 5.2). Nas palavras de Imbernón (2015, p. 77), “uma nova formação deve estabelecer mecanismos para desaprender e, então, voltar a aprender”.

A Emeja foi indutora na construção de uma consciência reflexiva, trouxe os pressupostos de uma educação problematizadora para discussão com o coletivo. No entanto, isso só foi possível porque as professoras estavam envolvidas com essa proposta diferenciada em um exercício ético. Não há transformação na estagnação,

portanto, é preciso, de forma responsável, desenvolver uma prática que dialogue com a realidade.

Quanto mais nós estudávamos, mais sentido fazia a ideia de conhecimento como uma teia de significados onde o meu papel, como professora, era reforçar ou, em casos mais raros, ligar aquelas diversos significados que os estudantes já traziam em sua vivência. (DSC5.2).

Contribuindo com nossa reflexão quanto ao papel de importância que ocupa a formação continuada, Paiva (2012, p. 87) afirma que:

Projetos de formação proporcionam aos sujeitos a possibilidade de, em um espaço definido, produzir o tempo da formação – da autoformação – em que o saber da prática é tematizado pelo coletivo que, regra geral, não vivencia cotidianamente experiências de troca, podendo produzir, baseado nisso, redes de conhecimentos que ampliam e reorientam concepções e práticas cotidianas.

É sabido que as escolas ou uma parte significativa delas não compreendem a EJA, os sujeitos que a constitui e suas especificidades. É frequente ouvir entre os professores e professoras que atuam na modalidade que o currículo para a EJA é um recorte, no qual se seleciona os conteúdos de cada área do conhecimento, que se entende ser o essencial. Não há uma preocupação em construir um currículo que dialogue com elementos do cotidiano das classes da EJA, tampouco estabelecer um currículo que envolva os saberes considerados importantes pelos professores e professoras em relação com os saberes experienciados pelos estudantes. Para contribuir, as reflexões tecidas podem ser evidenciadas na fala do coletivo

voltei para a realidade que é uma educação que não pensa, não reflete, não discute uma educação de jovens e adultos comprometida com as especificidades dessa modalidade. Voltei para escolas que pensam que já estão fazendo muito, começando a aula às 19h e deixando o aluno que trabalha entrar até às 19h15. Agora eu tenho que ouvir de colegas que NO EJA é tudo fácil e mesmo assim eles rodam. Agora eu voltei para escolas que fazem o plano de estudo da EJA cortando o que não é importante porque não vai dar tempo. (DSC 5.2).

O reconhecimento da necessidade de perceber a EJA como uma modalidade e sua função social está imbricado no discurso coletivizado. E essas compreensões que emergiram nos diferentes discursos vão construindo o “eu” (identidade pessoal) de cada uma das professoras, assim como se constrói uma identidade coletiva (nós).

Os encontros formativos que aconteceram durante a existência da Emeja reverberam até hoje seu potencial e sua centralidade nas professoras como

protagonistas e nos estudantes como sujeitos partícipes deste processo. O DSC apresenta a denúncia sobre a não existência de movimentos formativos durante sua formação inicial e/ou nas diferentes escolas por onde realizaram a atividade docente. O olhar reflexivo sobre as transformações realizadas no “eu”, rompendo preconceitos, ressignificando informações e construindo conhecimento é elucidado no fragmento: “cada formação pedagógica foi fundamental nesse processo, ali tínhamos a oportunidade de nos desconstruirmos para nos reconstruirmos (DSC 5.2).

Podemos afirmar que o discurso coletivizado fruto da carta pedagógica, escrita pelas professoras que constituem essa pesquisa, reitera uma mudança na forma de pensar a EJA e reafirma a função político-pedagógica destes profissionais. Sabíamos que a Emeja não poderia ser mais uma oferta de EJA comum entre tantas que conhecemos; era preciso ser diferente, no sentido de redefinir a sua funcionalidade e ter uma postura mais dialógica e contextual, aproximando-se de aspectos éticos, políticos e emocionais tão necessários para se alcançar uma educação democrática. Mas isso só foi possível porque havia neste coletivo de professoras uma visão social, que possibilitou gestar as transformações na relação entre o cognitivo e o afetivo.

Precisamos encontrar sentido naquilo que fazemos, pois o ser professora não está centrado em reproduzir, transferir saberes específicos, mas em ser solidário, amoroso e ter a capacidade de construir conhecimentos para que as pessoas possam aprender e viver melhor; isso é o compromisso ético com a emancipação.

5.6 A formação continuada como elemento na construção da identidade docente

O sétimo discurso foi elaborado do entrelaçamento dos discursos anteriores e nos leva a dialogar sobre o modo como a formação continuada constitui-se um elemento de construção da identidade docente. Na sequência, apresentamos no quadro 11 o metadiscurso.

Quadro 11 – Metadiscurso: a formação continuada como elemento na construção da identidade docente

Não vivi em nenhuma outra escola espaços de formação continuada como os que tínhamos na Emeja. O processo de formação não se dá no individual, mas sempre com o outro, um espaço para debate, para desconstrução e reconstrução do fazer pedagógico, das concepções de educação e da leitura de mundo que foi de grande valia para iniciar a caminhada enquanto professora da EJA. Oportunidade que falta durante a formação acadêmica e em outros espaços de educação. Em cada encontro, em cada aula, em cada formação, as pessoas mudavam, e ali era palpável a certeza de que elas mudam o mundo,

por isso, a escola foi fechada. O sentimento de realização e alegria que sentia e a certeza que a professora que se encontrava com aqueles estudantes era a melhor versão de mim. Me qualifiquei, me tornei uma profissional melhor, com mais compreensão da teoria e com mais compreensão de como aplicá-la na prática. Havia a plena compreensão que para sermos professoras da EJA a gente não podia se acomodar. Antes das formações me considerava professora, hoje com propriedade e conhecimento me constituía educadora da EJA. Construir essa identidade de educadora de forma contínua e permanente, a partir de pedagogias emancipatórias que respeitam os tempos humanos, as mentes, as culturas, os valores, as corporeidades e as identidades diversas. Ser livre para acreditar e ter quem compartilhe disso. Desaprendi e aprendi a ser professora da EJA. Não sei mensurar o quão importante foram esses encontros na minha construção enquanto pessoa e profissional. A escola ensinou que antes de romper com o sistema é preciso fazer rupturas em nós. Aprendi, cara a cara, que a educação liberta mulheres, principalmente, foi ali que vi o quanto a educação humana, respeitadora e raivosa (aquela raiva pedagógica de Freire) me constituiu como profissional e mulher. Sinto saudades de andarilhar. Sinto falta de esperarçar com a Emeja.

Fonte: Dados da pesquisa.

A Emeja Paulo Freire foi uma escola pública, popular, inclusiva e democrática. Colocou a formação continuada como ação fundamental a ser realizada com as professoras, além de incentivar a formação permanente, considerando as diferentes e complexas realidades locais. Com isso, percebemos uma mudança significativa sobre a percepção e as concepções sobre a EJA presentes nos discursos coletivizados, que nos revelam, partindo do metadiscorso, a construção da identidade docente pela atividade, pelo processo de socialização e pelo diálogo.

A identidade docente não é algo dado, posto, ela é construída e reconstruída pelo movimento realizado. Como meio de reforçar nossa reflexão, o excerto seguinte apresenta esse movimento, quando nos diz que “em cada encontro, em cada aula, em cada formação, as pessoas mudavam, e ali era palpável a certeza de que elas mudam o mundo, por isso, a escola foi fechada” (DSC 6).

Quando falamos de identidade docente não estamos vendo-a apenas como traços que demarcam ou distinguem algo ou alguém, mas compreendemos a identidade como o resultado das reflexões realizadas, dando sentido às experiências e provocando mudanças no sujeito, e com isso construindo um compromisso com o mundo educativo e social. Imbernón (2010, p. 80) nos diz que “a identidade profissional é dinâmica e não é uniforme para todos. Na profissão docente, tal identidade depende da relação entre o contexto em que se realiza o trabalho e o trabalho em si mesmo”.

A formação continuada é parte intrínseca da profissão, e os protagonismos das professoras é imprescindível para poder realizar inovações na prática educativa e

mudanças no desenvolvimento pessoal e profissional. Posto isto, as professoras identificam essas mudanças quando relatam: “não sei mensurar o quão importante foram esses encontros na minha construção enquanto pessoa e profissional” (DSC 6).

A identidade docente também se entrelaça com uma formação em atitudes cognitivas, afetivas e comportamentais, pois está intimamente ligada ao desenvolvimento pessoal, favorecendo, assim, melhorias nas relações com os estudantes. O fragmento a seguir, do discurso coletivizado, demarca as emoções e a relação afetiva entre professoras-educadoras e estudantes, ao dizer: “o sentimento de realização e alegria que sentia e a certeza que a professora que se encontrava com aqueles estudantes era a melhor versão de mim” (DSC 6).

A professora-educadora da EJA precisa enxergar-se como uma professora-educadora desta modalidade. Esse olhar para si enquanto profissional da educação é fundamental para o movimento da identidade docente e também para se reconhecer como sujeito encharcado de intencionalidades. Com isso, o fragmento seguinte expressa a construção de sentido ao dizer que: “antes das formações me considerava professora, hoje com propriedade e conhecimento me constituía educadora da EJA” (DSC 6). Alves (1980, p. 27) reflete que, “talvez que o professor seja um funcionário das instituições [...], peça num aparelho ideológico de Estado. Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos”.

Essa mudança na compreensão do ser professora ou educadora da EJA está imbricada na identidade docente que sofre múltiplas transformações. Aquele espaço de reflexão coletiva proporcionado pelos encontros formativos fez com que as professoras-educadoras sofressem uma profunda transformação, uma mudança de mentalidade. Isso porque as formações não tinham uma concepção predominantemente sobre o saber escolar, ou sobre o conhecimento científico; elas eram também momentos nos quais as professoras-educadoras assumiam uma postura relacional e dialógica, aproximando-se dos “aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais... todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos” (Imbernón, 2011, p. 11).

Uma vez que o nosso lugar no mundo está sempre mudando, as professoras-educadoras engajadas nas ações presentes também sofreram alguma implicação com essas mudanças e, por conseguinte, transformaram sua identidade enquanto docentes da EJA. Na estagnação não há mudanças e não há educação, por isso compreendemos a formação continuada coletiva como uma das indutoras que nos

conecta à realidade como um espaço dialógico, espaço que combate à manutenção das estruturas dominantes e, portanto, constrói uma educação democrática. Com isso, apresentamos o trecho do discurso coletivizado (DSC 6) que corrobora as nossas reflexões quando diz: “construir essa identidade de educadora de forma contínua e permanente, a partir de pedagogias emancipatórias que respeitam os tempos humanos, as mentes, as culturas, os valores, as corporeidades e as identidades diversas”.

Outro aspecto que o discurso apresenta é o reconhecimento da liberdade, ou seja, a autonomia que se construiu com o coletivo e que possibilita romper com as amarras do determinismo. O excerto: “ser livre para acreditar e ter quem compartilhe disso” (DSC 6), nos direciona para pensarmos o quanto esses espaços formativos foram conquistando a vocação de humanização. Essas professoras-educadoras percebiam a Emeja como uma escola que possibilitava uma liberdade não só de opinar sobre, mas de construir possibilidades, superando as inseguranças e encorajando-se. O excerto citado parece objetivar aquilo que reflete Freire (2015, p. 138): “não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa é uma forma de pronunciar o mundo. Não há caminhos prontos, mas caminhos possíveis de serem trilhados. É um movimento ativo que não fazemos sozinhos, mas em comunhão com os sujeitos que constituem a investigação. O exercício da escuta atenta, fundamental neste processo, possibilitou dar voz àquelas professoras-educadoras que foram silenciadas diante do fechamento da Emeja Paulo Freire e que sofrem diariamente com a onda de desmonte da educação pública, principalmente da modalidade da EJA.

A chegada nesta pesquisa não se deu por puro acaso, ou porque alguém orientou que fosse assim. A pesquisa gesta-se das vivências, das inquietações e do esperar. Ser militante da EJA me fez percorrer alguns caminhos, partilhar sonhos com muitos companheiros e companheiras. Fazer parte da história da Emeja enquanto parceira é um dos reflexos dessas inúmeras caminhadas e espaços de diálogos compartilhados. A emoção, a alegria e a realização em ver uma escola específica da modalidade sendo criada e em atividade foi uma conquista histórica para nosso município e para aqueles e aquelas que acreditam na educação como ferramenta de transformação social.

Compartilhar os saberes construídos nesta andarilhagem do doutorado, que teve como objetivo compreender, a partir dos encontros de formação continuada coletiva desenvolvidos na Emeja, a potencialidade na constituição da identidade da professora-educadora da EJA, nos coloca a tarefa de anunciar e denunciar o que emergiu das análises. Nossa investigação não se resume apenas ao movimento de compreender a formação continuada como precursora da identidade docente, mas também de dialogar sobre as potencialidades e transformações que ela é capaz de provocar nas professoras-educadoras e no seu fazer pedagógico.

Com isso, buscamos apresentar algumas considerações que reverberam das análises realizadas, sintetizando algumas reflexões e argumentações tecidas ao longo deste percurso formativo. Assim, transitando da curiosidade ingênua e por meio da rigorosidade metódica, chegamos na curiosidade epistemológica (Freire, 2015). Nesse ir e vir da pesquisa, vivenciado juntamente com as professoras-educadoras, nos aproximávamos e nos percebíamos nas ações e reflexões por elas partilhadas,

ao mesmo tempo em que buscávamos nos distanciar das experiências compartilhadas para realizar as análises com o compromisso que este trabalho exige.

Ao iniciar nossa investigação partindo das literaturas já existentes sobre a formação continuada e, sobretudo, sobre a modalidade da EJA, identificamos as fragilidades na formação inicial e a falta de formação continuada, como também o notório lugar secundarizado ocupado pela EJA no âmbito das políticas públicas. A carência de propostas que levem em conta a realidade dos sujeitos da EJA, que integram um conjunto extremamente diverso nos seus interesses e nas suas necessidades educacionais, é um demonstrativo da necessidade de se estudar com mais profundidade a formação dos docentes dessa modalidade. A indispensável compreensão do papel social da EJA, sua constituição histórica e seu compromisso com a classe trabalhadora precisa articular uma formação que seja promotora de vida. Portanto, reafirmamos que a formação continuada precisa ser sólida, com sentido, “uma formação de atitudes” (Imbernón, 2010, p. 109) e não uma formação especialista, reduzida a um conjunto de técnicas.

Descortinamos uma formação continuada e coletiva que se alicerçava em pressupostos freirianos, como dialogicidade, autonomia, protagonismo, esperança, reflexão crítica sobre a prática e leitura de mundo. Em uma relação de confiança entre os pares, construiu-se uma docência com responsabilidade não só com o fazer pedagógico, mas principalmente com os e as educandos e educandas da EJA. Havia uma preocupação com a formação dos e das estudantes, no sentido deles se perceberem enquanto sujeitos histórico-sociais, com um processo educativo comprometido com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Todo este movimento interage e transforma a identidade da professora-educadora da EJA.

Como já apontado em nossos diálogos anteriores, houve inúmeras dificuldades, resistência à metodologia e à organização que a Emeja vinha desenvolvendo, e, por isso, alguns professores desligaram-se da escola e também deste método formativo. Mas isso não diminui ou desqualifica o trabalho realizado e os resultados obtidos, ao contrário, isso demonstra, primeiramente, que o docente da EJA precisa se identificar com a modalidade e compreendê-la; depois, estar disposto a romper com alguns preconceitos cristalizados sobre a EJA e os sujeitos que a compõem e; por fim, permitir-se refletir sobre a própria prática de forma individual e coletiva. Assim, a formação continuada, nestes moldes, possibilitará um entendimento

da realidade em que vivemos, pensando um currículo a partir de questões ético-políticas, tendo como ponto de partida a prática social.

Os discursos coletivizados trouxeram a denúncia da falta de formação inicial e também de espaços formativos nas escolas onde as professoras atuam. Apresentaram os anúncios de possibilidades e, principalmente, a compreensão sobre as áreas do conhecimento em um contexto de EJA. Se perceber como professora-educadora desta modalidade é o resultado das discussões e reflexões realizadas por meio da formação que também proporcionou uma sensibilização quanto ao entendimento de que os conhecimentos disciplinares não se sobrepõem aos saberes de experiência. Aprendemos que não é no silêncio que os sujeitos se formam, por isso, todas professoras-educadoras, protagonistas das suas ações individuais e coletivas, tinham o direito e o espaço para dizer a sua palavra.

Reconhecemos que a constituição da identidade docente é muito mais complexa e ampla, de modo que outras questões precisam ser consideradas nesse processo. Podemos resgatar a luta histórica por reconhecimento e salário justo, as legislações, a estrutura, dentre outros fatores que se relacionam de forma decisiva com a identidade do docente. No entanto, uma formação continuada coletiva, na qual estas professoras-educadoras sejam protagonistas, provoca um desenvolvimento em todo este contexto educativo, melhorando o ambiente de trabalho, as atitudes e as habilidades. Neste viés, a formação coletiva tem o importante papel de compreender a ideia de “nós/coletivo”, ou como Imbernón (2009, p. 78) nos elucida: “a formação deve passar da ideia de “outros” ou “eles” para a ideia de “nós”.

O coletivo da pesquisa nos mostrou o quanto a formação continuada coletiva e com alternância na mediação foi fundamental para a problematização e reflexão da prática, e também, proporcionou um espaço de aprendizado contínuo e solidário. Além disso, envolveu as professoras-educadoras em discussões profundas, como a construção do PPP e do Regimento da escola, apresentando a escola de educação de jovens e adultos que se queria. Essas articulações, integrações, não só com o ato de “dar aula”, mas de planejar e organizar uma escola juntamente com a sua direção, foi uma ação pioneira e que engendrou um protagonismo e responsabilidade mútua. Deste modo, “a identidade não ‘nasce’ pronta e acabada. Ela é construída passo a passo, configurando-se num projeto individual de trabalho e de vida que nunca pode ser dissociado de um projeto maior, o do grupo” (Guioti, 2002, p. 50).

Com base nas compreensões tecidas a partir do que o coletivo trouxe, anuncio a tese de que a formação continuada coletiva na qual as professoras-educadoras são protagonistas no processo contribui à constituição de uma identidade docente e oportuniza o exercício da reflexão sobre a prática. Essa formação continuada potencializa o desenvolvimento crítico da leitura de mundo, da autonomia dos sujeitos (professoras-educadoras e estudantes), do diálogo, da confiança e da esperança, implicando diretamente nas relações desses sujeitos com o contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, compreendendo que a formação continuada é um campo que ainda requer outros estudos, principalmente pelas lacunas evidenciadas na formação inicial, e que essa pesquisa abre possibilidades para outras investigações. Diante disso, apresentamos alguns pontos de congruência que se sobressaíram nesta pesquisa sobre a formação continuada coletiva. Nossa intenção não é reduzir a formação continuada a esses pontos, mas sim, apresentar categorias que poderão contribuir significativamente no processo formativo de qualquer nível de ensino. Apresentamos as categorias em ordem alfabética, pois não há uma hierarquia de importância entre elas, mas uma harmonia de princípios.

1. *Alternância* no processo formativo: é comum participar de formações em que a centralidade está no palestrante que aborda e apresenta um conhecimento técnico sobre uma pauta específica e os professores e professoras são meros espectadores. Na perspectiva de uma alternância no processo formativo, os docentes são os responsáveis por conduzir e mediar os encontros. O tema de cada encontro é proposto pelo mediador da semana, por exemplo, o professor A irá conduzir o encontro seguinte, então ele precisa encaminhar o material (livro, artigo, filme, documentário etc.) com antecedência para que os demais possam se apropriar do tema. É importante frisar que os temas geralmente emergem das vivências com os estudantes e também de aspectos que precisam de uma atualização científica, didática e pedagógica. Nessa organização, todas e todos ocupam o mesmo lugar, não há níveis de poder ou de saber.

2. *Coletivo*: professores e professoras precisam perceber-se enquanto grupo. O capitalismo nos divide e fragmenta, potencializando o individualismo e o egoísmo, portanto, é preciso subverter essa engrenagem. O trabalho coletivo em colaboração contribui para a superação dos limites pessoais e dos pares, oportunizando um diálogo que auxilie a compreensão da sociedade e do contexto em que está atuando.

Trabalhar coletivamente é criar um ambiente em que se respeite as diferenças, se aceite as críticas, potencialize a criatividade e auxilie na solução de problemas, tanto do campo pedagógico-prático como também das relações sociais e burocráticas da escola.

3. *Diálogo*: uma educação humanizadora tem o diálogo como uma categoria central, pois ele impulsiona o pensar crítico e problematizador. O diálogo precisa estar presente nas relações entre os e as docentes, entre os e as estudantes e também, entre docentes e estudantes. Uma postura dialógica provoca a partilha entre indivíduos diferentes e fortalece os sonhos e a esperança na construção do *ser mais*. Nesta categoria há um requisito importante que é a escuta, pois por meio da escuta atenta podemos conhecer os educandos e educandas e trabalhar a partir da leitura de mundo desses. Esse movimento implica necessariamente uma postura mais humilde e afetuosa do educador com os educandos.

4. *Inacabamento/Incompletude*: categoria freiriana que nos instiga a refletir sobre sermos sujeitos em uma busca constante por *ser mais* e, portanto, aprendemos educando-nos mediatizados pelo mundo e pela realidade em que vivemos. Essa compreensão da incompletude nos move na aventura de realizar e fazer história, mergulhados na esperança de que sempre podemos aprender mais e aprender com alguém. Isso reafirma a necessidade da formação continuada permanente. Chegamos ao ponto do qual, talvez, devêssemos ter partido, mas o que queremos salientar é que tendo a consciência do inacabamento dos sujeitos não podemos parar no tempo, pois a formação constitui-se como processo que implica uma reflexão permanente sobre a práxis do docente e a práxis educativa. Compreendendo, assim, a nossa incompletude, podemos então articular uma formação mais solidária, amorosa, afetiva e democrática, que dê condições aos professores e às professoras de responderem aos desafios da sociedade, podendo intervir nela de forma eficiente a partir de um conjunto de valores éticos, filosóficos, políticos etc.

5. *Leitura do mundo*: podemos começar com o entendimento de que a construção do conhecimento está apoiada na realidade vivida. Freire (1989) afirma que a leitura do mundo precede a palavra que dizemos, neste sentido, ler o mundo é tomar a realidade como ponto de partida. Os sujeitos chegam à escola com determinadas compreensões que se gestam nas suas vivências, e não diferente dos estudantes, as professoras e professores também. A leitura do mundo se faz no domínio da cotidianidade, mas não a apresentamos como uma visão dicotômica entre

a leitura do mundo e a leitura da palavra, mas como um exercício crítico para a compreensão. Podemos trazer para esse ponto o olhar para o contexto no qual se está atuando, pois conhecer o ambiente onde escola está inserida é fundamental para compreender a dinâmica e a organização da comunidade – isso implica no estudante que chega à sala de aula. Se a comunidade é um lugar que não tem infraestrutura, por exemplo, isso terá reflexos na vida dos sujeitos e, automaticamente, será incorporado pela escola. Portanto, conhecer o contexto em que estamos atuando é uma das maneiras de demonstrar respeito e compromisso ético-político com os estudantes.

6. *Periodicidade*: os encontros formativos não devem ser ações pontuais entre os grupos de professoras e professores; é fundamental que essa prática seja incorporada na organização e dinâmica da escola. Compreendemos que a rotina de muitos desses docentes é exaustiva, mas disponibilizar um tempo para reflexão crítica com o grupo é um meio de se atualizar no campo do conhecimento científico e também de superar obstáculos e encontrar soluções para situações-problema. São os professores e professoras que atuam na escola que sabem sobre os reais problemas e demandas que surgem no dia a dia; práticas formativas genéricas e uniformes só potencializam frustrações e o distanciamento entre os docentes. Portanto, a escola, por meio da sua direção, coordenação pedagógica, professores e professoras, precisa construir um ambiente de encontro periódico para realizar um trabalho coletivo, colocando esses sujeitos como partícipes desse processo; sujeitos da ação e não meros espectadores. Uma formação coletiva, participativa, dialógica, na qual problemas e fracassos não sejam precursores de incomunicações e abandono, mas motivadores para criar um ambiente acolhedor e seguro, com um clima no qual seja possível construir com os pares possibilidades para a resolução dos problemas. Um lugar onde ocorra a escuta atenta, afetiva, amorosa e respeitosa.

7. *Protagonismo*: as professoras e os professores são sujeitos capazes de articular, refletir, estudar e dialogar sobre temas que, de acordo com as suas análises, partindo da realidade, são importantes no decorrer da formação continuada. Não precisamos pensar em práticas formativas partindo da ideia de um auditório cheio de espectadores onde um sujeito fala porque sabe e os outros ouvem para aprender. Possibilitar aos nossos docentes que sejam agentes do processo formativo significa a reconquista de um sentimento de pertencimento. Isso representa um papel fundamental, que é a abertura de novos horizontes geradores de novas atitudes.

Portanto, construir o protagonismo dos docentes de forma coletiva e dialógica pode possibilitar uma formação de atuação em todos os campos de ações educativas, como também amplia a comunicação entre os professores. Essa formação continuada coletiva, na qual os docentes são protagonistas, faz das vivências, experiências e realidade da sala de aula, muito particular de cada contexto, o tema da formação. Os temas transversais, por exemplo, às vezes esquecidos, às vezes deixados de lado porque não há tempo para serem trabalhados, são geralmente temas que perpassam diariamente as atividades em sala de aula, tais como sexismo, machismo, direitos humanos, dentre tantos outros. O professor e a professora protagonista sabem da necessidade de dialogar e refletir sobre essas temáticas, e mais do que isso, de construir projetos e ações capazes de provocar a mudança.

8. *Troca de experiência*: compreendemos como sendo a ação de reflexão prático-teórico mediada pelo diálogo, pela busca de compreender e interpretar as situações que surgem do fazer pedagógico e desenvolver intervenções capazes de mudar a realidade. A reflexão dos sujeitos sobre a própria prática permite uma autoavaliação e orientará seu trabalho e o do coletivo. Trocar experiências com os pares, não é só compartilhar com o coletivo a ação desenvolvida, mas buscar aprimorar e ampliar, inclusive com os colegas, as ações educativas. Além disso, contribui para que professoras e professores mais tímidos e inseguros sintam-se motivados pelos colegas e possam somar-se às atividades desenvolvidas e contribuir no planejamento de ações futuras. A troca de experiência também tem um papel importante no sentido de possibilitar o aprendizado contínuo entre os pares de forma participativa, isto é, abandona-se o individualismo e cria-se, experimenta-se, avalia-se com outros colegas. Esse movimento possui uma profunda reflexão sobre a própria prática e a dos colegas e, assim, uma mudança concreta está mais próxima de se realizar.

Assim, apresentamos oito categorias que nasceram dos discursos coletivizados, ao destacarem-se com maior recorrência. Compreendemos que estes pontos elencados não se esgotam nesta tese, mas possibilitam um olhar atento à organização e à articulação da formação continuada nas diferentes modalidades e/ou etapas do ensino.

Por fim, desejamos que esta pesquisa contribua para um novo olhar sobre a formação continuada coletiva na qual os protagonistas são as professoras e os professores, buscando estabelecer uma maior aproximação, diálogo e afeto entre os

pares e, também, o sentimento de pertencimento com o espaço educativo. Esse movimento realizado colocou a identidade docente na linha de frente desta pesquisa e contribuirá para outras formas de gestar a formação continuada nas diferentes etapas do ensino.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvecio Almeida. **Educação de adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. 2001. 174 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2001.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leônicio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BARCELOS, Valdo. **Formação de Professores para educação de jovens e adultos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARRETO, Sabrina das Neves. **O processo de alfabetização no MOVA RS: narrativas e significados na vida de mulheres**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade do Rio Grande, Rio Grande, 2005.

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Mapeamento na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

BORGES, Liana da Silva. **A alfabetização de jovens adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA**. 2009. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **De Angicos a Ausente: 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: Mova-RS; Corag, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília: **Diário Oficial da União**, Seção 1, 6 abr. 1939, p. 7929. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília: **Diário Oficial da União**, Seção 1, 19 dez. 1967, p. 12727. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 12 ago. 1971. (retificado em 18 ago. 1971). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. **Parecer n.º 349, de 6 de abril de 1972**. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, Seção 1, 10 jan. 2001a, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. CNE/CES. Parecer n.º 1.301, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001b. **Diário Oficial da União**, MEC/CNE/CES, Brasília, 7 dez. 2001b Seção 1e, p. 25.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Parecer n.º 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, MEC/CNE, Brasília, 18 jan. 2002a, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002. Institui o Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Encceja), a ser estruturado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Brasília: **Diário Oficial da União**, 15 ago. 2002b.

BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: **Diário Oficial da União**, Seção 1, 7 fev. 2006, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11273-6-fevereiro-2006-540874-norma-pl.html>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, Seção 1, 30 jan. 2009, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, Seção 1, Edição Extra, 26 jun. 2014, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaoriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: **Diário Oficial da União**, 7 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2 jan. 2019, Edição: 1-B, Seção 1 – Extra, p. 6.

BRASIL. CNE/CEB. **Edital de chamamento**. Consulta pública sobre Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: nov. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 10., Rio de Janeiro, 2000. **Anais [...]**, Rio de Janeiro: ENDIPE, 2000.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos – EJA sobre sua formação docente e sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: Estef, 2012.

CAMPOS, Marcio D'Oliveira. **A arte de Sulear-se**. Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária. Teresa Cristina Scheiner (coord.). Rio de Janeiro: TACNET Cultural/UNI-RIO, p. 59-61, 1991.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e Afetividade. *In*: CODO, Wanderley (coord.). **Educação, Carinho e Trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999. p. 48-59.

DAMÁSIO, António. **Sentir e saber**: as origens da consciência. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 939-959, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, L. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ Unesco, 2006. p. 281-291.

DUARTE, Sebastião Junior Henrique; MAMEDE, Marli Villela; ANDRADE, Sônia Maria Oliveira de. Opções teórico-metodológicas em pesquisas qualitativas: representações sociais e Discurso do Sujeito Coletivo. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 620-626, 2009.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Inês; PAIVA, Jane (org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009. p. 9-21.

FÁVERO, Osmar. MEB - Movimento de Educação de Base: primeiros tempos: 1961-1966. *In*: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, V., Évora, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004. Disponível em: http://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/09/Historico_1961_1966_Osmar_Favero.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa (org.). **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Petrópolis: De petrus et alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambás**. Brasília: Hucitec, 1989.

FERREIRA, Daiane; PEREIRA, Elaine Corrêa. Um olhar para a formação de professoras e professores da EJA e a identidade docente: mapeamento em artigos científicos. **Revista Gesto-Debate**, Campo Grande-MS, v. 23, n. 5, p. 107-122, jan./dez. 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17968/12563>. Acesso em: 17 nov. 2023.

FÓRUNS EJA Brasil. **Ofício s/n 12 /2020**. Brasília, 17 dez. 2020. Assunto: Manifestação contrária ao Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece o “Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade.”. Disponível em: <http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Ofício%20CNE%2012-2020.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FREI BETTO. A Escola dos meus Sonhos. **Câmara e cultura**, 18 jul. 2013. Disponível em: <https://camaradecultura.org/a-escola-dos-meus-sonhos-artigo-de-frei-betto/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Organização de Ana Maria de Araújo Freire. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. (Coleção educação e Comunicação, v. 18)

FRIGOTTO, Gaudencio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Editora da Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (org.). **A alfabetização de jovens e adultos**: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, v. 42, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOYS, Danyelle Natacha dos Santos; BARBATO, Silvine Bonaccorsi. Dinâmicas de produção da identidade docente na EJA: um estudo multimétodos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, 480-493, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-37030000492017>. Acesso em: 20 nov. 2023.

HADDAD, Sergio. Paulo Freire, o educador proibido de educar. In: CASSIO Fernando (org.). **Educação contra a Barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. A instrução popular no Brasil, antes da república. In: BREJON, Moysés. (org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**: leituras. 7 ed. São Paulo: Pioneira, 1976. p. 37-51.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad. Sandra Tabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. *In*: GATTI, Bernadete Angelina (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

KAEFER, Maria Terezinha. **Da intenção à ação**: avanços e retrocessos da educação de jovens e adultos na rede estadual do RS no período de 1999 a 2008. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. O sujeito coletivo que fala. **Revista Interface**, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 517-524, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832006000200017>. Acesso em: 17 nov. 2023.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria; MARQUES, Maria Cristina da Costa. Discurso do Sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. **Revista: Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000400025. Acesso em: 17 jan. 2017

LIBÂNEO, José, G. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA, Sicero Agostinho. **Os saberes matemáticos no cotidiano dos pescadores artesanais das comunidades tradicionais de pesca da cidade de Rio Grande (RS)**. 2014. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Rio Grande, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, Jane; FERNANDES, Fátima Lobato. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de pedagogia. **Revista Teias**, v. 17, 2016.

PAIVA, Vanilda. MOBRL: um desacerto autoritário. **Revista de Filosofia Síntese**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 23, p. 83-114, 1981. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/download/2214/4195>. Acesso em: 18 nov. 2023.

PALUDO, Conceição. Educação popular. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PIMENTA, Selma Garrida (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RANGHETTI, Diva Spezia. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/566/534>. Acesso em: 18 nov. 2023.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 27-47, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KMVyDjXDzMxS4FmpdR7tS6M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2023.

RIO GRANDE. **Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino: Educação Infantil**. Prefeitura Municipal do Rio Grande. Rio Grande: SMEd, 2019.

RIO GRANDE. **Regimento PROMEJA: o mundo em suas mãos**. Rio Grande, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. **Rio Grande do Sul, do Brasil, do Mundo**. Programa de Governo Unidade Popular pelo Rio Grande. 2010. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092453-plano-de-governogoverno-de-tarso-genro-periodo-de-2011-a-2014.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico**. Porto Alegre: SE, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. (1930/1973). 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

RUBEM, Alves. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Tays de Sousa. **A Educação Popular no PET/Conexões de saberes: contribuições para a formação e identidade docente dos egressos**. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SILVA, Osmair Benedito da; QUEIROZ, Salete Linhares. Mapeamento da pesquisa no campo da formação de professores de química no Brasil. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 1, 2016.

SOARES, Leônicio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, 2006.

SOARES, Leônicio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698161277>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SOARES, Leônicio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SOARES, Leônicio. A formação do Educador de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leônicio (org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leônicio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária**. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



UNESCO. **Educação de adultos**: Declaração de Hamburgo, agenda para o futuro. Tradução de Carlos Humberto Spezia. Brasília: Unesco, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 19 nov. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIEIRA, Adriano. Cartas pedagógicas. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 65-66.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - PPGE	 Programa de Pós- Graduação Educação em Ciências
---	--	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES DO PROJETO DE PESQUISA

Você está sendo convidada a participar como voluntária em uma pesquisa de doutorado que versa sobre a constituição da identidade docente refletindo a partir dos encontros de formação continuada. Para isso, é fundamental esclarecer as informações que constituem esta pesquisa. No caso de aceite, solicitamos que assine ao final deste documento, que terá duas vias, sendo que uma via ficará com a pesquisadora e outra com a participante. A seguir, algumas informações sobre a pesquisa.

Informações gerais:

- Este trabalho faz parte da produção de dados para a tese da doutoranda Daiane Ferreira Ferreira, do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
- Sua participação é fundamental. Os dados produzidos nos encontros formativos, no questionário estruturado, nos diálogos partilhados e nas cartas pedagógicas serão utilizados apenas para fins da pesquisa.
- Sua participação na pesquisa é totalmente confidencial e voluntária.
- Seu verdadeiro nome não será escrito ou publicado em nenhum local.

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que li o termo de consentimento acima e aceito participar da pesquisa.

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

Data: ____/____/____

Apêndice 2 – Questionário 1

Perguntas/ Pesquisa de Doutorado

Busco por meio destas questões compreender e conhecer um pouco mais sobre as vivências e as experiências com a formação continuada na EMEJA Paulo Freire. Neste sentido, busco a participação das professoras que constituíam essa escola na tentativa de refletir e compreender o papel da formação continuada.

* Indica uma pergunta obrigatória.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) *Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar, como voluntária, da pesquisa “Horizonte da Formação Continuada na EMEJA Paulo Freire”. A pesquisa consiste em uma das etapas do processo de doutoramento de Daiane Ferreira Ferreira, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências/FURG.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não
- ☐ Sim
- ☐ Talvez

1. Dados Pessoais (nome completo e idade) *
2. Formação acadêmica (Curso de graduação e instituição) *
3. Ano de início e conclusão do curso *
4. Cursou alguma disciplina sobre a modalidade de EJA na graduação? Caso tenha cursado, como foi essa experiência?*
5. Possuí alguma pós-graduação? Qual? *

6. Há quanto tempo você atua na carreira do magistério? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ 0 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 20 anos
- ☐ 21 a 30 anos
- ☐ 31 ou mais

7. Além da rede municipal de ensino, você está atuando em outra rede, ou ainda possui outra atividade econômica?*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Rede Estadual
- ☐ Rede Privada
- ☐ Outro:

8. Quais motivos te levaram à modalidade EJA? *

9. Sua primeira experiência na EJA foi em qual rede: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Municipal
- ☐ Estadual
- ☐ Privada

10. Há quanto tempo você atua como professora/educadora na EJA? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ 0 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 a 20 anos
- ☐ 21 anos ou mais

11. Quais aspectos a professora/educadora da EJA precisa considerar no que tange ao processo de ensino e aprendizagem? *

12. O que você apontaria sobre as atividades de formação continuada desenvolvidas na EMEJA Paulo Freire?*

13. Ainda sobre a formação continuada da EMEJA, você acredita que este espaço formativo contribuiu para reflexão e construção de uma identidade de professora/educadora EJA? Por quê?

14. Você acredita que a formação continuada contribui para a reflexão da prática da professora/educadora? Por quê?*

15. Nas palavras de Freire, “a docência não existe sem a discência, as duas se implicam e explicam”. Diante disso, a partir das escutas, diálogos e experiências vividos com as/os educandas/os, nos conte um momento e/ou histórias que tenham marcado essas andarilhagens? *

A alegria na escola [...] não é só necessária, mas possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior - a alegria de viver -, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver [...] significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. [...] lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança no mundo.
(Freire. In: Snyders, 1993, p. 9).

Grata pela atenção, pela parceria e por vários momentos de alegrias e reflexões.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice 3 – Questionário 2

Pesquisa de Doutorado

Com as análises realizadas até aqui, duas questões emergiram como fundamentais para conclusão desse trabalho de doutorado. Buscamos desde o início escrever, refletir e contar umas das mais bonitas experiências sobre Educação de Jovens e Adultos ocorrida no Município do Rio Grande. Para fecharmos este ciclo convido-te a responder essas duas questões.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. A formação continuada desenvolvida na EMEJA tinha uma metodologia e percepção de ensino diferente, conforme emergiu nas análises dos discursos. Dito isso, considerando o espaço formativo da EMEJA você se percebeu uma professora/educadora de EJA? E antes dessas formações você já se compreendia como uma professora/educadora desta modalidade? *
2. Com o fechamento da EMEJA as professoras/educadoras foram realocadas em outras escolas da rede municipal de ensino. Deste modo, gostaríamos de saber se atualmente você está atuando na modalidade de EJA? Além disso, nos conte como a Professora/educadora observa este contexto de ensino e quais os impactos, desafios e diferenças que emergiram? *

Grata por você estar contribuindo com essa caminhada.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXOS

Anexo 1 – Cartas Pedagógicas das professoras participantes da pesquisa

Rio Grande, 7 de Dezembro de 2022

Cara Daiane

Quando penso na experiência individual vivida na gestão da EMEJA Paulo Freire trago à memória as relações coletivas vivenciadas nesses espaços e tempos. Algumas coisas são mais marcantes, como por exemplo a questão das turmas serem em espaços diferentes e não termos estrutura física e de RH para atender as demandas da escola. Um trabalho isolado em cada espaço. A resolução de conflito e o imprevisto do inédito de cada dia. Uma professora em cada sala de aula separada por 23km e eu alterando o estar com em cada sedes da EMEJA. O encontro do grupo de professoras ser somente na quinta. Não termos vice-direção, supervisão ou secretaria para auxiliar no fazer pedagógico e administrativo.

Eu fazia rodízio, mas era um trabalho isolado, os estudantes e as professoras resolviam os problemas muitas vezes sozinhas.

Eu circulava e nós também entrávamos nas turmas. O perfil e o comprometimento com a proposta da escola era fundamental. Senão não funcionava em sua rotina diária nas sedes.

Como inclusive o cumprimento da carga horária, ninguém vigiava, tinha que ter compromisso com os estudantes. E alguns professores não deram certo neste perfil de identidade com a proposta, por isso os professores da EJA precisam ter esse comprometimento e pensar "eu não preciso de ninguém me vigiando e controlando eu sei o meu compromisso e responsabilidade". Outra coisa é como fazíamos nossas formações. O protagonismo de cada professora por alternância nós encontramos, as escolhas de temas e textos. A coordenação do encontro com leitura prévia do que era proposto.

Querida Daiane,

Hoje, quase um ano depois do fechamento da EMEJA, ainda é doloroso falar sobre ela. O trabalho na EMEJA foi transformar em algo real, palpável, concreto tudo aquilo que eu sempre entendi ser o papel da educação na luta por uma sociedade mais justa, muito diversa porém mais equitativa.

A EMEJA, através de sua andarilhagem, deu acesso à educação a jovens, mas principalmente, a adultos que tiveram, por muito tempo, esse direito negado. Na Mangueira, por exemplo, a escola do bairro só atendia até os anos iniciais do ensino fundamental, depois disso, é preciso sair do bairro. E sair do bairro não é algo fácil, especialmente a noite quando geralmente são as aulas da EJA. O último ônibus entrava no bairro às 19:26 e só para desembarque. A alternativa para ir estudar numa EJA em outro bairro era atravessar toda a Mangueira, um terreno baldio que servia de depósito de lixo, no escuro e ir para beira da estrada esperar um ônibus que nem sempre parava ali. E, apesar de tudo isso, há quem venha falar sobre meritocracia [insira aqui um revirar de olhos]...

Mas falar sobre a garantia do direito de jovens e adultos à educação não pode ser apenas falar de abrir ou não abrir turmas de EJA em diferentes locais e horários. É principalmente garantir que esses jovens e adultos tenham uma educação pensada, planejada e organizada especificamente para eles! E é aqui que a EMEJA transformou meus sonhos em realidade!

Eu comecei a trabalhar com a EJA ainda no estágio da graduação e desde então eu já entendia que pensar num currículo pra EJA não poderia ser simplesmente comprimir um ano letivo em um semestre. E foi na EMEJA que aprendi que é possível pensar um currículo para além do que é posto nos livros didáticos.

O desafio foi imenso, já que a organização curricular, especialmente da matemática, parece ser a mesma desde que eu nasci (provavelmente de antes!). Abrir mão de conceitos como o de "pré-requisito" não é fácil para quem estudou e aprendeu na ideia cartesiana de desencadeamento lógico. Contudo, com um pouco de reflexão é fácil entender que com adultos não é preciso criar toda uma narrativa para explicar número decimal, porque adultos tem que ir no mercado comprar arroz por 19,75! Não é preciso duas ou três aulas para falar de conversão de medidas, eles sabem que meio quilo são 500g!

E quanto mais nós estudávamos (e por nós quero dizer tanto nós professoras em nossas reuniões quanto nós professora e estudantes na sala de aula) mais sentido fazia a ideia de conhecimento como uma teia de significados onde o meu papel, como professora, era reforçar ou, em casos mais raros, ligar aquelas diversos nós/significados que os estudantes já traziam em sua vivência. (Beijos Nilson José Machado!).

Além disso, o fato da EMEJA se organizar em grupos não seriados também permitia que eu trabalhasse, por exemplo, quase toda a parte de álgebra junto, aplicada em temas relevantes para estudantes. Enquanto que no ensino "regular" eu trabalhava com equação do 1º grau no 7º ano, expressões algébricas no 8º, e equação do 2º grau no nono (e aí tenho que relembrar todas as regras que não faziam sentido nenhum pra eles no 8º ano), na EMEJA eu podia aprender equações enquanto resolvia um problema de teorema de Pitágoras que surgiu de uma dúvida dos estudantes que trabalhavam na construção civil! E agora eu não sei mais trabalhar de outra forma que não seja assim!

Só que agora eu não tenho mais reuniões semanais para planejar junto com colegas as outras áreas. Nem tenho encontros para estudar e discutir textos que me darão base e conhecimento teórico para pôr tais planejamentos em prática. Agora eu voltei para escolas que pensam que já estão fazendo muito começando a aula às 19h e deixando o aluno que trabalha entrar até às 19h15. Agora eu tenho que ouvir de colega que "nO EJA é tudo fácil e mesmo assim eles rodam". Agora eu voltei para escolas que fazem o plano de estudo da EJA cortando o que não é importante porque não vai dar tempo. Agora eu voltei para a realidade que é uma educação que não pensa, não reflete, não discute uma educação de jovens e adultos comprometida com as especificidades dessa modalidade. Agora eu sinto saudades de andarilhar. Agora eu sinto falta de esperar com a EMEJA.

E a dor só não é maior porque eu sei que a EMEJA foi real, foi de verdade e nós tods, professoras, estudantes e parceiros, vamos levar o que ensinamos e aprendemos lá para onde quer que formos!

Beijos!

Olá, leitores!

Meus pais em comum acordo, resolveram batizar-me de Maria (nome fictício). Hoje, sinto que agrego ao meu nome um substantivo adjetivado de grande importância para minha existência e resistência. Sou a Professora Meri Elen Baptista Bastos, ou muitas vezes somente Professora Meri, e isso basta para que eu saiba que este real título de nobreza remete a minha pessoa. Nobreza, sim. Porque professora, educar é um ato de imensa nobreza para àqueles que sabem a importância real dos professores e das professoras na história de qualquer cidadão neste país, separado por classes sociais que são verdadeiros abismos.

Tornei-me professora por causa de minha mãe que parecia ter traçado rotas para eu seguir e hoje agradeço a ela por tanto. Mas vamos falar de Educação de Jovens e Adultos atuando desde 2005 na rede municipal do Rio Grande.

Minha área de concurso e Anos Iniciais, também sou habilitada em Letras Port./Esp.(FURG), e fiz especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade

(UAB/FURG). Na época da Especialização eu já ministrava aulas de Língua Portuguesa na EJA e foi daí que surgiu o meu tema de pesquisa que tratou do ensino de Língua Portuguesa nesta modalidade, mostrando um novo jeito de trabalhar com a língua que já nos é conhecida desde nosso desenvolvimento humano, portanto é a nossa Língua Materna.

Após a conclusão da Especialização, segui com as aulas de Língua Portuguesa e um tempo depois passei a coordenar o turno da noite da EMEF Cidade do Rio Grande(CAIC/FURG), e fui tendo mais aproximação com o I bloco que trata da alfabetização inicial e continuada. Procurei bastante leituras que pudessem trazer-me sugestões para os educadores do I bloco, e assim seguíamos uns ensinando aos outros e o mesmo movimento se dava no II bloco, onde eu já tinha mais conhecimentos e facilidades na linguagem específica sempre muito pautados em leituras freireanas. O tempo passou, a escola mudou e que bom que mudou , pois há momentos nas nossas carreiras que é necessário sair de um espaço que te cause incômodos ou confortos demais, ao ponto de não sairmos do lugar.

Meses após a minha saída do CAIC e as férias escolares, a diretora da EMEJA Paulo Freire, Flávia Gonzales, chamou-me via SMED para trabalhar como educadora na “escola andarilha”. Em uma conversa, Flávia explicou-me o que esta escola tinha de diferente. Confesso que fiquei assustada, mas vi que ali existia muita vontade de fazer acontecer uma escola com sede administrativa no centro de Rio Grande, mas que as salas de aulas iam ao encontro dos educandos em determinados bairros.

O bairro para onde fui, se chama Cidade de Águeda, e dentro do bairro existe a EMEF Zelly Pereira Esmeraldo que sediou espaço para que ali pudessem haver uma turma de I bloco e outra de II bloco. Concretizada a ideia, os educandos iam chegando...

Conhecemos-nos, criamos uma relação de muita empatia entre educadores e educandos, as aulas começavam com estudantes muito entusiasmados em voltar à escola depois de já serem adultos e idosos. O primeiro ano foi maravilhoso. Tínhamos reuniões pedagógicas e quando necessário também tínhamos reuniões administrativas. A SMED foi a grande apoiadora desta modalidade de ensino tão diferente e que tinha tudo para dar certo. Estávamos num governo

marcado pela luta social em Rio Grande e no Brasil. Enfrentamos a primeira pandemia de COVID-19 nas nossas escolas. Nosso trabalho ficou prejudicado, pois pensávamos em como daríamos nossas aulas com estudantes sem acesso às tecnologias e para agravar a situação, ainda tínhamos aqueles estudantes que não estavam alfabetizados. Nos arriscamos durante a pandemia e imprimimos os materiais para nossos educandos. Marcamos as datas e horários de recebimento dos materiais. As aulas aconteciam via aplicativo whatsapp e ali ficavam gravadas para que outros pudessem acessar em outro momento. Todos os dias tínhamos aulas on line.

No próximo ano da pandemia, houve a troca da gestão municipal... e por mais que a EMEJA Paulo Freire estivesse conseguindo assinaturas das comunidades em que estávamos inseridos, por mais que tivéssemos falado com vereadoras da área da educação, já tínhamos sido vencidos pela falta de sensibilidade do atual governo.

Alguns estudantes permanecem sem escola porque não têm meios para poderem se deslocar para uma escola mais longe. As professoras foram encaixadas em outras escolas noturnas, e assim, a EMEJA Paulo Freire ficou nos nossos sonhos e na esperança de um dia podermos retomar.

Professora

Cara Daiane,

Posterguei por meses essa escrita. Falar sobre a EMEJA ainda é dolorido e umedeci meus olhos, palpita meu coração e engasga a garganta. Até a letra estremece... Entretanto, como um dia conversei com a Flavia, a EMEJA não foi uma triste história, ela teve um triste e bruto “fim” entre sim, porque, em meu íntimo, há esperança de que essa proposta ganhe vida novamente.

Pensar na EMEJA inevitavelmente me traz lembranças de facebook , afinal, foi por lá que ficamos sabendo do seu fechamento... o canetaço. Me sinto desrespeitada toda vez que lembro disso, todas as vezes que as redes sociais trazem a lembrança da nossa resistência a esse fechamento. Me sinto diminuída quanto profissional, quanto mulher, até porque éramos uma escola quase que 100% de profissionais mulheres. Me sinto incapaz diante a falta de respostas aos estudantes, me sinto abandonando, ou melhor forçada em abandonar sonhos, histórias, realizações, lutas... não só meus, mas da escola como um todo.

Esse sentimento se dá por tudo que a EMEJA construiu na sua caminhada. Por isso, falar dessa escola dói, entretanto, não posso negar que me enche de orgulho saber que fiz parte dela, dessa caminhada, dessa proposta.

Sempre falo que a EMEJA foi meu divisor de águas como profissional. Foi lá que desaprendi e aprendi a ser professora da EJA, foi lá que descobri que o ensino para além dos muros, não é fácil, porém é viável, desestabilizador e possível. Foi lá que aprendi, cara a cara, que a educação liberta, mulheres principalmente, foi ali que vi o quanto a educação humana, respeitadora e raivosa (aquela raiva pedagógica de Freire) me constituiu como profissional e mulher.

Cada formação pedagógica foi fundamental nesse processo, ali tínhamos a oportunidade de nos desconstruirmos para nos reconstruir. E isso não está ligado apenas ao nosso profissional, afinal, embora esse seja um dos nossos fragmentos, somos um ser como um todo. Ali nas formações éramos colocados frente a frente com os nossos preconceitos, com os nossos (pré) conceitos. A escola me ensinou que antes de romper com o sistema é preciso fazer rupturas em nós.

A EMEJA me ensinou tanto, tanto, que essas poucas linhas jamais poderão suportar essa imensidão de dores e amores. Lá fazíamos formações, planejávamos juntas, pensávamos em equipe cada particularidade da escola, das sedes, das professoras, dos estudantes, da logística de funcionamento da escola... para fazer acontecer a educação além dos muros. E ali, em cada encontro, em cada aula, em cada formação, as pessoas mudavam, e ali era palpável a certeza de que elas mudam o mundo... por isso, a escola foi fechada, inclusive.

Não foi um fazer pedagógico fácil trabalhar na EMEJA, nos desconstruir, “dar a cara a tapa” não é confortável, muito menos fácil, porém é incrível, é libertador acreditar, ser livre para acreditar e ter quem compartilhe disso. Um dia falei para a Flavia uma proposta de língua portuguesa não lembro agora qual foi especificamente, porém lembro da resposta: “podemos tentar, se não podermos levar eles na lua, a gente traz, e se mesmo assim não der, a gente constrói o sistema solar”.

A EMEJA é sobre acreditar, é sobre desconstruir para reconstruir, a EMEJA é sobre pessoas. Por isso as lágrimas caem, a voz embarga e a escrita estremece. Porque fechar a escola, é principalmente como aconteceu, foi uma forma de amordaçar, de calar a voz de quem acredita e faz a educação como fonte de libertação.

Espero que um dia essa proposta de ensino andarilha, que a nossa escola, possa reviver e voltar a regar o sonho de muita gente.

Rio Grande, 17 de Janeiro de 2022.

Cara Daiane,

Olá, tudo bem? Saudades de quando podíamos trocar uma ideia nos nossos encontros virtuais e momentos de estudos e reflexões. Vou te contar um pouco, através dessa carta, sobre a minha trajetória profissional e experiência na E.M.E.J.A. Paulo Freire.

Formada em magistério, iniciei na rede municipal em 2002. Continuei os meus estudos no ensino superior me formando em Educação Física. Trabalhei em muitas escolas, em sala de aula como professora de currículo e na área como professora de Educação Física. Mas confesso que a experiência que tive na graduação com crianças com Síndrome de Down foi minha paixão. Então, fui para escola especial, onde dei continuidade a minha formação.

Estava de certa forma acomodada dentro dos meus planos. Vinte horas de nomeação, vinte horas de convocação e algumas horas trabalhando em academias. O Tempo foi passando, a idade vai chegando e trabalhar em academia já vai ficando puxado para um corpo cansado de trabalhar 40 horas. A convocação era algo instável que quando chegava dezembro perdia-se e retornava somente em março. Isso tudo estava me deixando desconfortável. Foi então, que resolvi fazer um novo concurso. Aprovada, fui chamada. E Agora? Para onde vou? Não queria ter que deixar a minha escola especial e a solução foi encontrar uma escola a noite. O vereador e ex-secretário na época, comentou sobre a escola Paulo Freire que eu iria adorar, pois era itinerante, uma proposta diferenciada. Após algumas batalhas, inicio em vinte e oito de fevereiro de 2020, minha jornada na E.M.E.J.A. Paulo Freire.

Não conhecia a escola e nem a sua proposta. Embora já tivesse uma caminhada na educação, estava diante de um novo desafio. Tudo novo. Escola nova, colegas novos e um aprendizado novo, pois nunca havia trabalhado com a educação de jovens e adultos e, confesso, que iniciar na escola Paulo Freire foi a melhor oportunidade de aprendizado. A escola tinha uma sede administrativa onde aconteceu os meus primeiros encontros e reuniões. Participei ainda presencial das matrículas no polo da Mangueira. Mas quando iríamos iniciar as aulas fomos surpreendidas pela pandemia. Nossa! Pensávamos que iria ser passageiro só que não. Então, em Abril já iniciamos de forma não presencial a nos encontrarmos virtualmente para nos fortalecer e nos apoiar umas às outras, pois estávamos diante de mais um desafio: uma Pandemia. Muitos eram os anseios, as angústias, as dúvidas, as incertezas,... a única certeza que tínhamos é que não estávamos em férias. Aproveitamos esses encontros semanais para leituras, discussões, reflexões e repensar uma nova maneira, um novo formato de ensino. A cada encontro era oportunidade de nos conhecermos melhor, de muito aprendizado, respeito e de partilhas. E assim, fomos nos preparando para recebermos os nossos estudantes. Não sei mensurar o quão importante foram esses encontros na minha construção enquanto pessoa e profissional. Sempre tinha em mente que nunca estávamos

prontas, mas já me encontrava de certa forma acomodada. E trabalhar em mais de uma escola me permitiu uma visão mais ampla do sistema, uma grande oportunidade de crescimento. Algo que sempre me chamou atenção é que éramos uma equipe. A maneira em que a diretora geria era diferente. Tudo era decidido em equipe. Tudo era construído em equipe.

Em agosto, iniciamos com os estudantes, em um novo formato. Através de grupos de WhatsApp. E mais uma vez nos apoiávamos umas às outras através dos nossos encontros semanais. Planejavamos e pensávamos em estratégias de como atingir os nossos estudantes. E assim íamos caminhando. Motivando, resgatando e incentivando os nossos estudantes neste processo tão difícil para todos. Estabelecer vínculo com o nosso estudante através do WhatsApp foi uma tarefa árdua.

As incertezas ainda aumentaram com a troca de governo. Precisamos a todo instante comprovar a nossa importância, a importância da nossa escola. E o pior aconteceu: E.M.E.J.A. Paulo Freire foi fechada. O silêncio, a falta de diálogo da nossa mantenedora nos causaram muita indignação. Simplesmente fecharam e ponto, mas não nos calaram. Fomos à luta e lutamos com afinco. Mesmo não sendo ouvidas, demos aos nossos estudantes o maior dos ensinamentos: lutar pelos seus ideais, lutar pelos seus propósitos, lutar pelos seus sonhos. E.M.E.J.A. Paulo Freire foi fechada, mas deixou um grande legado.

Finalizo minha carta dizendo que embora o pouco tempo na escola Paulo Freire foi de grande valia, de grande importância na minha vida pessoal e na minha vida profissional. Só tenho gratidão por essa oportunidade e por todos e todas que cruzaram meu caminho. Muito orgulho de ter feito parte dessa escola.

Me despeço na certeza de que ainda voltaremos a nos encontrar na E.M.E.J.A. Paulo Freire.

Um abraço carinhoso

Anexo 2 – Operar da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo do 1º questionário

Expressões- Chave	Ideias Centrais	Ancoragens
<p>Os conhecimentos prévios, a vivência dos jovens e adultos e a clareza de que a EJA não pode ser uma aceleração do ensino regular, deve ter currículo, avaliação e identidades próprias da modalidade. A história de vida de cada educando. E O respeito mútuo.</p> <p>O conhecimento e a realidade do estudante</p> <p>Para construir o processo de ensino e aprendizagem na EJA, acredito que precisam ser desconsiderados os métodos tradições de educação, transmissão e depósito de conteúdos através de uma educação bancária, como expressa Freire, e partir da abertura de um espaço para o diálogo, o acolhimento das várias experiências de vida, histórias e aprendizagens que as educandas e educandos já carregam consigo, solo fértil para mediar o confronto entre os conceitos pré-concebidos e a própria análise do vivido, através do questionamento e construção dos saberes. É necessário também à educadora, ressignificar sua prática docente, dando sentido, significado às aulas para cada educanda, estimulando sua autonomia, auto estima, confiança e motivação na busca por novos conhecimentos que agregam na sua caminhada, conciliando assim o ensino e aprendizagem aos interesses de vida de educandas e educandos.</p> <p>Também destaco o respeito e valorização dos saberes históricos e locais, ou seja, os saberes populares de acordo com Freire, em processo pedagógico participativo e democrático, contra um discurso teórico, formal, conteudista, pautado na cultura do</p>	<p>Conhecimento e experiência dos sujeitos</p> <p>Reflexão sobre a Prática</p> <p>saberes populares</p> <p>Formação Permanente</p> <p>Ausência de Formação</p> <p>Formação Coletiva</p>	

<p>silêncio, onde apenas o professor expressa. E dessa forma, motivar a reivindicação do protagonismo histórico das educandas e educandos, como sujeitos e cidadãos em seu processo educacional.</p> <p>Trazer a realidade do seu estudante para a sala de aula.</p> <p>Conhecer os sujeitos da EJA, suas vivências, seus saberes de experiências feitos Construir o processo ensino e aprendizagem com os estudantes a partir do cotidiano da sala de aula, auto avaliar a própria prática, dialogar com a teoria, Construir a formação permanente no coletivo de educadores da escola. Ter humildade para aprender enquanto ensina e ensinar enquanto aprende com o outro.</p>		
--	--	--

Expressões- Chave	Ideias Centrais	Ancoragens
<p>Espaço rico pra aprendizagem, trocas e avaliação . Não vive em nenhuma outra escola espaços de formação continuada como os que tínhamos na EMEJA.</p> <p>Foram tantas e muito boas com temáticas da EJA e outros temas em que pensávamos EJA.</p> <p>As melhores que tive em toda minha jornada acadêmica, um espaço para debate, para desconstrução e reconstrução do fazer pedagógico, das concepções de educação e da leitura de mundo que temos</p> <p>"As formações continuadas desenvolvidas na EMEJA Paulo Freire, proporcionaram um espaço de escuta, de diálogo enriquecedor, de desconstrução e reconstrução em vários assuntos abordados, desafiando ao estudo e pesquisa de temáticas atuais propostas.</p> <p>Dessa forma, atribui o crescimento individual e coletivo, enquanto grupo de educadoras da</p>		

<p>EMEJA Paulo Freire, onde nossa interação e socialização possibilitou uma compatibilidade e partilha de ideias que refletiram positivamente em nossas práticas em sala de aula presencialmente, e em formato de ensino remoto durante o momento de pandemia que enfrentamos.</p> <p>Como educadora atuante na EMEJA Paulo Freire, percebia o engajamento das educadoras e educandas, reflexo do protagonismo exercido pela escola e seus educandos. As formações continuadas possibilitavam, além de espaço e tempo para estudo do coletivo docente e atualização através de bibliografias, também à sistematização e partilha de nossas experiências, organização do trabalho de forma integrada e construção continuada do PPP e Regimento Escolar da EMEJA Paulo Freire, com a prioridade em transparecer a verdadeira identidade da nossa escola.</p> <p>Muito significativas para minha atuação e conhecimento sobre o trabalho com o EJA A construção do processo formativo, com alternância de coordenação dos encontros, um processo que foi planejado, construído e vivenciado no coletivo e a cada encontro formativo.</p>		
--	--	--

Expressões- Chave	Ideias Centrais	Ancoragens
<p>Com certeza, pois no espaço formativo tínhamos a oportunidade de construir propostas coletivamente, refletir e reavaliar ações através do olhar e da fala das colegas e aprofundar e descobrir novos conhecimentos com as diversas leituras e debates propostos.</p> <p>Com certeza. Professor sem formação continuada não reflete sobre a prática.</p>		

Com toda certeza, a problematização que era oferecida pela escola e o espaço de diálogos foram indispensáveis para que além de acreditar numa educação libertária, eu buscasse colocar na prática esse esperar de uma edição para todos.

"Com certeza, oportunidade esta que falta durante a formação acadêmica e em outros espaços de educação.

Como estudamos em nossas formações, para Gadotti, em: A Boniteza de um Sonho, o novo professor é um profissional do sentido, gestor do conhecimento, questionador, e transformador, que mobiliza o desejo de aprender, e que foi instigado e potencializado nesse contexto desafiador que vivemos na educação, atualmente. Dessa forma, faz-se necessário, mais do que nunca, reconhecer a existência, resistência e expressão dos sujeitos para repensar as pedagogias, repensar as relações significativas da escola, relacionando-as aos interesses de vida das educandas e educandos. E assim, construir essa identidade de educadora de forma contínua e permanente, a partir de pedagogias emancipatórias que respeitam os tempos humanos, mentes, culturas, valores, corporeidades e identidades diversas.

"

Com certeza. As formações me auxiliaram a perceber que os estudantes de EJA requerem um perfil diferenciado de professores, onde precisamos valorizar e partir do que eles carregam para dentro de sala de aula.

Sim, porque é no coletivo que nos constituímos educadoras, na troca, na reflexão e na construção coletiva. O processo de formação não se dá no individual, mas sempre com o outro.

Expressões- Chave	Ideias Centrais	Ancoragens
<p>Se ela estiver aberta a tal, sim. Para refletir sobre a prática é preciso deixar-se ver, deixar-se ouvir pelo outro e também ver e ouvir o outro e a formação continuada é um espaço que permite isso.</p> <p>Acredito que sim. Pois abre horizontes da EJA.</p> <p>A formação continuada alimenta seu fazer pedagógico, te desacomoda e te faz questionar na prática a tua didática. Ela é indispensável para entendermos a importância de sermos resistência aos ataques a educação popular. Ser resistência é, além de lutar por uma educação igualitária, praticar ela no seu fazer pedagógico.</p> <p>"Moacir Gadotti pauta a formação continuada do professor na reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica. Dentro dessa perspectiva, as formações continuadas da EMEJA Paulo Freire propunha a reflexão crítica sobre a prática, juntamente com a cooperação e troca de experiência entre os pares em um trabalho colaborativo e conjunto, desde as percepções e saberes diferentes em nossas realidades, como no planejamento compatível, coletivo, com projetos comuns de trabalhos, pautados em temáticas e ideias que sintonizavam a prática docente desenvolvida, agregando sentido às habilidades e conhecimentos trabalhados.</p> <p>Nos estudos das formações continuadas, Gadotti fala que ensinar e aprender com sentido, exige uma postura relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária – habilidades conciliadas às atitudes, dentro dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais de uma educação democrática. Uma vez que a escolha das habilidades a serem desenvolvidas, abordagens, metodologias,</p>	<p>Reflexão sobre a Prática</p> <p>Formação Permanente</p> <p>Formação Coletiva</p> <p>ensinar e aprender</p>	

<p>técnicas e avaliações também são atos políticos, promover o encantamento pela busca do conhecimento, valorizando os saberes que enriquecem o ambiente escolar, em uma escola aberta, inteligente e sensível à diferença, reflete na prática da educadora.</p> <p>"</p> <p>Acredito que sim. Infelizmente o momento pandêmico não me permitiu vivenciar a prática presencialmente com os estudantes. Mas foi de grande valia para iniciar a minha caminhada enquanto professora da EJA.</p> <p>Sim, nossa escola só conseguiu se efetivar com a proposta descrita no PPP, porque nós tínhamos encontros semanais de formação e planejamento com o coletivo de professoras. Para além do diálogo com o referencial teórico tínhamos o protagonismo das educadoras na formação, trazendo autores e temas para dialogar. Também fazíamos a auto-reflexão da prática pedagógica, o que possibilitava planejar, acompanhar a cada etapa, replanejar, avaliar o fazer pedagógico do grupo, resolver conflitos, auxiliar no planejamento dos colegas e seguir construindo o processo,</p>		
--	--	--

Expressões- Chave	Ideias Centrais	Ancoragens
<p>São tantas histórias que acho melhor contar sentimentos. O sentimento de realização e alegria que sentia ao me deslocar para a Mangueira, a certeza que a professora que se encontrava com aqueles estudantes era a melhor versão de mim. Eu ensinava um pouco, aprendia muito e construía novas possibilidades com eles. Talvez o mais marcante foi uma aula que falamos sobre o lixo em que eles reclamam do lixo no bairro. Comecei questionando qual era a responsabilidade de cada um(a), a aula</p>	<p>Identidade docente</p> <p>ensinar e aprender</p> <p>Vivenciar a EJA - Partilha</p>	

terminou com eles comprometidos em reavivar a associação de bairro.

Troca de saberes e diálogo sempre foram a base da EMEJA.

Termos ganhado o prêmio de melhor documentário na modalidade EJA no festival do município, pois foi algo produzido a partir das histórias deles, com eles e por eles. Foi lindo ver os depoimentos e o quanto eles me ensinavam a cada dia.

Muito difícil escolher apenas um momento ou história, dentre tantas vivências, que traduza os vários exemplos de vida e aprendizados que as educandas e educandos me proporcionaram, bem como, que consiga expressar o que senti na EMEJA Paulo Freire. Dentre minhas aprendizagens com as educandas, na perspectiva de que não somos objetos, mas sujeitos neste processo, assumindo o protagonismo de nossas histórias, recordo uma relação que me marcou, história de exemplo pessoal para mim, que iniciou antes de ser acolhida pela EMEJA. Essa história, a qual também relatei como experiência durante nossas formações continuadas na escola, foi a oportunidade de conhecer a trajetória de vida de uma educanda e sua dedicação não apenas em aulas e atividades propostas, mas por sua família. Com histórico de enfrentamento de diversas dificuldades, em que as adversidades impossibilitaram a continuação dos estudos pela necessidade de sustentar a família e priorizar a criação dos filhos. Inicialmente conheci seu filho, que foi meu aluno logo que comecei a atuar na comunidade como educadora, rotulado como “aluno-problema”, agressivo, demonstrando desempenho escolar insatisfatório, antes de evadir da escola para ingressar em caminhos que o atraíram, em um contexto de extrema vulnerabilidade, recebo a mãe desse aluno no espaço da sala de aula, durante uma entrega

de pareceres e notas e, durante nossa conversa, sentiu a necessidade do desabafo e choro naquele momento, devido às escolhas do filho e aos rumos que estavam sendo traçados por ele. No ano seguinte, com o acolhimento da EMEJA Paulo Freire pela comunidade Cidade de Águeda, quando também comecei a trabalhar na EMEJA como educadora, me deparei com essa mãe matriculada juntamente com seu filho na escola. Fui surpreendida com a participação assídua de mãe e filho como educandos, inclusive, levando a sua filha mais nova, com 3 aninhos na época, para as aulas, realidade essa que se repetia nas sedes da EMEJA, reflexo da realidade que muitas mulheres enfrentam em seu retorno à escola. Além disso, a mesma educanda enfrentou a falta de estímulo do próprio companheiro para retornar a estudar. Essa mulher, mãe, trabalhadora autônoma, foi exemplo de educanda, não apenas pelo seu desempenho, participação, autonomia e pensamento crítico, que enriqueceram nossas aulas, mas como exemplo que se tornou para os próprios filhos ao verem sua luta diária pela família, sua superação das adversidades da vida. Sou grata pela oportunidade de tê-la conhecido e partilhar dessas histórias e vivências na EMEJA que foi uma escola também para mim.

O que sempre me deixava muito surpresa era o jeito da diretora gerir. Era sempre construção, nunca uma imposição. Tudo era conversado e discutido. Nada imposto sobre os colegas. Irei levar para sempre.

As atividades realizadas com as turmas das 2 ou 3 sedes, Os encontros eram marcados por identificações de vida, alguns reencontros de outras fases da vida dos estudantes, os pequenos conflitos de competição e identidade entre os bairros atendidos pela EMEJA e a motivação para criar a Associação

da Mangureira diante da visita e conversa com a equipe que coordenava a Associação da Querência.		
--	--	--

	O que desenvolver?
<p>Trazer a realidade do seu estudante para a sala de aula, conhecer os sujeitos da EJA, suas vivências, seus saberes de experiências feitos.</p> <p>Reconhecer a existência, resistência e expressão dos sujeitos para repensar as pedagogias precisamos valorizar e partir do que eles carregam para dentro de sala de aula os conhecimentos prévios, a vivência dos jovens e adultos, história de vida de cada educando e a realidade do estudante</p> <p>O acolhimento das várias experiências de vida, histórias e aprendizagens que as educandas e educandos já carregam consigo é solo fértil para mediar o confronto entre os conceitos pré-concebidos e a própria análise do vivido, através do questionamento e construção dos saberes. Construir o processo de ensino e aprendizagem com os estudantes a partir do cotidiano da sala de aula, desconsiderando os métodos tradicionais de educação, transmissão e depósito de conteúdos através de uma educação bancária, como expressa Freire, e partir da abertura de um espaço para o diálogo, dando sentido, significado às aulas para cada educanda, estimulando sua autonomia, auto estima, confiança e motivação na busca por novos conhecimentos que agregam na sua caminhada, conciliando assim o ensino e aprendizagem aos interesses de vida de educandas e educandos.</p> <p>O respeito e valorização dos saberes históricos e locais contra um discurso teórico, formal, conteudista, pautado na cultura do silêncio, onde apenas o professor expressa. Ensinar e aprender com sentido, exige uma postura relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária. Ter humildade para aprender enquanto ensina e ensina enquanto aprende com o outro, pois ensinava um pouco, aprendia muito e construía novas possibilidades com eles.</p> <p>A EJA não pode ser uma aceleração do ensino regular, deve ter currículo, avaliação e identidades próprias da modalidade. A EMEJA que foi uma escola também para mim.</p>	
<p>Para refletir sobre a prática é preciso deixar-se ver, deixar-se ouvir pelo outro e também ver e ouvir o outro e a formação continuada é um espaço que permite isso. As formações continuadas</p>	

desenvolvidas na EMEJA proporcionaram um espaço de escuta, de diálogo enriquecedor, de desconstrução e reconstrução em vários assuntos abordados, desafiando ao estudo e pesquisa de temáticas atuais propostas. Fazíamos a auto-reflexão da prática pedagógica, o que possibilitava planejar, acompanhar a cada etapa, replanejar, avaliar o fazer pedagógico do grupo, resolver conflitos, auxiliar no planejamento dos colegas e seguir construindo o processo. Propunha a reflexão crítica sobre a prática, juntamente com a cooperação e troca de experiência entre os pares em um trabalho colaborativo e conjunto, desde as percepções e saberes diferentes em nossas realidades, como no planejamento compatível, coletivo, com projetos comuns de trabalhos, pautados em temáticas e ideias que sintonizavam a prática docente desenvolvida, agregando sentido às habilidades e conhecimentos trabalhados.

Dessa forma, atribui o crescimento individual e coletivo, enquanto grupo de educadoras da EMEJA Paulo Freire, onde nossa interação e socialização possibilitou uma compatibilidade e partilha de ideias que refletiram positivamente em nossas práticas em sala de aula presencialmente, e em formato de ensino remoto durante o momento de pandemia que enfrentamos.

Construir a formação permanente no coletivo de educadores da escola

possibilitava, além de espaço e tempo para estudo do coletivo docente e atualização através de bibliografias, também à sistematização e partilha de nossas experiências, organização do trabalho de forma integrada e construção continuada do PPP e Regimento Escolar da EMEJA Paulo Freire, com a prioridade em transparecer a verdadeira identidade da nossa escola. nossa escola só conseguiu se efetivar com a proposta descrita no PPP, porque nós tínhamos encontros semanais de formação e planejamento com o coletivo de professoras.

Sem formação continuada não se reflete sobre a prática, ela te desacomoda e te faz questionar na prática a tua didática e ressignificar sua prática docente. É um Espaço rico para aprendizagem, trocas e avaliação. A construção do processo formativo, com alternância de coordenação dos encontros, um processo que foi planejado, construído e vivenciado no coletivo e a cada encontro formativo. Para além do diálogo com o referencial teórico tínhamos o protagonismo das educadoras na formação, trazendo autores e temas para dialogar.

Não vive em nenhuma outra escola espaços de formação continuada como os que tínhamos na EMEJA. O processo de

<p>formação não se dá no individual, mas sempre com o outro. As melhores que tive em toda minha jornada acadêmica, um espaço para debate, para desconstrução e reconstrução do fazer pedagógico, das concepções de educação e da leitura de mundo que foi de grande valia para iniciar a minha caminhada enquanto professora da EJA sempre construção, nunca uma imposição. Tudo era conversado e discutido, oportunidade que falta durante a formação acadêmica e em outros espaços de educação. A formação continuada alimenta seu fazer pedagógico e é indispensável para entendermos a importância de sermos resistência aos ataques à educação popular. Ser resistência é, além de lutar por uma educação igualitária, praticar ela no seu fazer pedagógico.</p>	
<p>é no coletivo que nos constituímos educadoras, na troca, na reflexão e na construção coletiva. a problematização que era oferecida pela escola e o espaço de diálogos foram indispensáveis para que além de acreditar numa educação libertária, eu buscasse colocar na prática esse esperar. o novo professor é um profissional do sentido, gestor do conhecimento, questionador, e transformador, que mobiliza o desejo de aprender, e que foi instigado e potencializado nesse contexto desafiador que vivemos na educação, atualmente. construir essa identidade de educadora de forma contínua e permanente, a partir de pedagogias emancipatórias que respeitam os tempos humanos, mentes, culturas, valores, corporeidades e identidades diversas. As formações me auxiliaram a perceber que os estudantes de EJA requerem um perfil diferenciado de professores e no espaço formativo tínhamos a oportunidade de construir propostas coletivamente, refletir e reavaliar ações através do olhar e da fala das colegas e aprofundar e descobrir novos conhecimentos com as diversas leituras e debates propostos. O sentimento de realização e alegria que sentia a certeza que a professora que se encontrava com aqueles estudantes era a melhor versão de mim</p>	Sentimento
<p>Troca de saberes e diálogo sempre foram a base da EMEJA. vários exemplos de vida e aprendizados que as educandas e educandos proporcionaram, como Termos ganho o prêmio de melhor documentário na modalidade EJA no festival do município, pois foi</p>	

algo produzido a partir das histórias deles, com eles e por eles. A trajetória de vida de uma educanda e sua dedicação não apenas em aulas e atividades propostas, mas por sua família. conheci seu filho, que foi meu aluno logo que comecei a atuar na comunidade como educadora, rotulado como “aluno-problema”, agressivo, demonstrando desempenho escolar insatisfatório, antes de evadir da escola para ingressar em caminhos que o atraíram, em um contexto de extrema vulnerabilidade com o acolhimento da EMEJA Paulo Freire pela comunidade Cidade de Águeda, quando também comecei a trabalhar na EMEJA como educadora, me deparei com essa mãe matriculada juntamente com seu filho na escola. Fui surpreendida com a participação assídua de mãe e filho como educandos, inclusive, levando a sua filha mais nova, com 3 aninhos na época, para as aulas, realidade essa que se repetia nas sedes da EMEJA, reflexo da realidade que muitas mulheres enfrentam em seu retorno à escola. mulher, mãe, trabalhadora autônoma, foi exemplo de educanda, não apenas pelo seu desempenho, participação, autonomia e pensamento crítico, que enriqueceram nossas aulas, mas como exemplo que se tornou para os próprios filhos ao verem sua luta diária pela família, sua superação das adversidades da vida. As aprendizagens com as educandas, na perspectiva de que não somos objetos, mas sujeitos neste processo, assumindo o protagonismo de nossas histórias,

Anexo 3 – Operar da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo do 2º questionário

Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragens
<p>Sim. Parte da minha formação foi dedicada aos estudos sobre EJA e já atuava na modalidade. Sempre percebi-me como professora da EJA.</p> <p>As formações foram indispensáveis para que eu pudesse me apropriar desse "título", antes das formações eu me considerava professora, hoje com propriedade e conhecimento, da EJA. E isso dá pela amplitude de conhecimento que as formações traziam, nos tiraram do eixo, e nos mostravam o possível viável dentro da realidade de cada sede.</p> <p>Sim! Eu sempre quis trabalhar com EJA, tanto que na graduação fiz a disciplina optativa sobre EJA. E fui para EMEJA, pois na escola em que eu atuava não se pensava currículo, não se pensava tempo, não se pensava nem em colocar as turmas de EJA indicadas na porta das salas de aula. E a direção deixou muito claro que não mudaria, que seguiria assim. Então, eu pedi para sair e fui para EMEJA! E lá tudo, absolutamente tudo era pensado e planejado considerando todas as especificidades que a EJA necessita! Nas formações as discussões, as leituras, as propostas eram profundas e eram sempre visando qualificar ainda mais o trabalho e havia a plena compreensão que para sermos professoras da EJA a gente não podia se acomodar, nunca!</p> <p>Então, sim, eu já me compreendia como educadora de jovens e adultos antes da EMEJA, mas na EMEJA eu me qualifiquei, me tornei uma profissional melhor, com mais compreensão da teoria e com mais compreensão de como aplicá-la na prática.</p> <p>A posição que ocupava na EMEJA permitia coordenar o grupo de professora(e) coletivamente construir esses espaços de formação. Desde os primeiros passos, mesmo antes da atuação do nosso coletivo nos bairros da cidade, quando</p>	<p>identidade docente</p> <p>formação permanente</p>	<p>impotência imposta</p>

<p>ainda lotada na SMEd trabalhando no Núcleo da EJA, com a atribuição de "colocar a EMEJA na rua", sempre tive autonomia para construir as ações pedagógicas e de formação da EMEJA. Acredito que isso se dava pela experiência acumulada em vários espaços e tempos da EJA no município de RG e também fora dele, na área de abrangência da 18ª CRE e SEDUC - RS. Portanto, me constituía educadora da EJA, tinha a concepção de formação realizada em nossos encontros, propondo ao grupo, dialogando e construindo juntas. Tinha essa metodologia e percepção de ensino como referência.</p>		
---	--	--

Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragens
<p>Sigo atuando na mesma sede- Cidade de Águeda, só que agora dentro do contexto da EMEF Zelly Pereira Esmeraldo. A comunidade seguiu sendo atendida ,e dessa vez, com todas as etapas. A principal diferença é que o público atendido é mais jovem. A formação continuada com temáticas da EJA não ocorre, a H.A. é para planejar e preencher as burocracias.</p> <p>Hoje não estou atuando na EJA, infelizmente. Minha percepção como educadora para com o sistema e a articulação desse no que tange o processo de ensino e aprendizagem mudou muito. Hoje, ser conteudista, se tornou uma autoagressão, e infelizmente hoje ainda é a realidade das nossas escolas. As articulações para trabalhar com o amplo e o conhecimento já existente é mínimo, o que nos faz perceber o ensino bancário presente nas escolas. As rupturas do sistema se tornam mínimas quando as brechas não são bem aproveitadas. Hoje me sinto trabalhando dentro um estreitamento de possibilidades, o que nos faz inclusive repensar a docência.</p> <p>Sigo atuando na EJA da rede municipal e é levemente desesperador... Não há planejamento</p>	<p>REalidade da EJA</p> <p>Educação Bancária</p>	

<p>de currículo levando em consideração as características da modalidade. Na própria construção do documento orientador curricular para EJA que está acontecendo, o critério para construção do currículo é "isso não dá tempo". Colegas que atuam exatamente da mesma forma que atuam no ensino regular. Não há espaço para planejamento coletivo, não há formação que saia da superficialidade. Não há qualquer discussão de uma organização para EJA que fuja da reprodução do ensino regular espremido em um semestre. É assustador como a EJA é invisibilizada até mesmo nas turmas de EJA.</p> <p>Sim, atuo na EJA, mas num outro espaço, atualmente sou Orientadora Educacional na EJA. Minhas ações são restritas as atribuições da função de orientadora. Trago para o meu fazer cotidiano as concepções da EJA, que me constituem. Dentro deste espaço e suas limitações consigo realizar o que acredito e concebo como necessário.</p>		
--	--	--

A amplitude de conhecimento que as formações traziam, nos tiraram do eixo, e nos mostravam o possível viável dentro da realidade de cada sede. absolutamente tudo era pensado e planejado considerando todas as especificidades que a EJA necessita! Nas formações as discussões, as leituras, as propostas eram profundas e eram sempre visando qualificar ainda mais o trabalho na EMEJA, me qualifiquei, me tornei uma profissional melhor, com mais compreensão da teoria e com mais compreensão de como aplicá-la na prática. havia a plena compreensão que para sermos professoras da EJA a gente não podia se acomodar, nunca. As formações foram indispensáveis para que pudesse apropriar desse "título", antes das formações eu me considerava professora, hoje com propriedade e conhecimento me constituía educadora da EJA, **Trago para o meu fazer cotidiano as concepções da EJA, que me constituem.** Hoje sinto trabalhando dentro de um estreitamento de possibilidades, o que nos faz inclusive repensar a docência. Não há planejamento de currículo levando em consideração as características da modalidade. Na própria construção do documento orientador curricular para EJA que está acontecendo, o critério para construção do currículo é "isso não dá tempo". Colegas que atuam exatamente da mesma forma que atuam no ensino regular. Não há espaço para planejamento coletivo, não há formação que saia da superficialidade. Não há qualquer discussão de uma organização para EJA que

fuja da reprodução do ensino regular espremido em um semestre. É assustador como a EJA é invisibilizada até mesmo nas turmas de EJA. A formação continuada com temáticas da EJA não ocorre, a H.A (Hora Atividade) é para planejar e preencher as burocracias. ser conteudista, se tornou uma autoagressão, e infelizmente hoje ainda é a realidade das nossas escolas. As articulações para trabalhar com o amplo e o conhecimento já existente é mínimo, o que nos faz perceber o ensino bancário presente nas escolas.

Anexo 4 – Operar da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo das cartas pedagógicas

Expressões-chave	Ideias centrais	Ancoragens
<p>Quando penso na experiência individual vivida na gestão da EMEJA Paulo Freire trago à memória as relações coletivas vivenciadas nesses espaços e tempos. Algumas coisas são mais marcantes, como por exemplo a questão das turmas serem em espaços diferentes e não termos estrutura física e de RH para atender as demandas da escola. Um trabalho isolado em cada espaço. A resolução de conflito e o imprevisto do inédito de cada dia. Uma professora em cada sala de aula separada por 23km e eu alterando o estar com em cada sedes da EMEJA. O encontro do grupo de professoras ser somente na quinta.</p> <p>Não termos vice-direção, supervisão ou secretaria para auxiliar no fazer pedagógico e administrativo. Eu fazia rodízio, mas era um trabalho isolado, os estudantes e as professoras resolviam os problemas muitas vezes sozinhas.</p> <p>Eu circulava e nós também entrávamos nas turmas. O perfil e o comprometimento com a proposta da escola era fundamental. Senão não funcionava em sua rotina diária nas sedes.</p> <p>Como inclusive o cumprimento da carga horária, ninguém vigiava, tinha que ter compromisso com os estudantes. E alguns professores não deram certo neste perfil de identidade com a proposta, por isso os professores da EJA precisam ter esse comprometimento e pensar "eu não preciso de ninguém me vigiando e controlando eu sei o meu compromisso e responsabilidade". Outra coisa é como fazíamos nossas formações. O protagonismo de cada professora por alternância nós encontros, as escolhas de temas e textos. A coordenação do encontro com leitura prévia do que era proposto.</p>	<p>EMEJA/Escola Andarilha</p> <p>Reflexão sobre a Prática</p> <p>Formação Permanente</p> <p>Formação Coletiva</p> <p>Vivenciar a EJA/Partilha</p>	<p>EMEJA</p> <p>Formação</p> <p>Ação reflexão ação</p> <p>EJA</p> <p>Docência</p> <p>Política</p>

<p>Hoje, quase um ano depois do fechamento da EMEJA, ainda é doloroso falar sobre ela.</p> <p>O trabalho na EMEJA foi transformar em algo real, palpável, concreto tudo aquilo que eu sempre entendi ser o papel da educação na luta por uma sociedade mais justa, muito diversa porém mais equitativa.</p> <p>A EMEJA, através de sua andarilhagem, deu acesso à educação a jovens, mas principalmente, a adultos que tiveram, por muito tempo, esse direito negado. Na Mangueira, por exemplo, a escola do bairro só atendia até os anos iniciais do ensino fundamental, depois disso, é preciso sair do bairro. E sair do bairro não é algo fácil, especialmente a noite quando geralmente são as aulas da EJA. O último ônibus entrava no bairro às 19:26 e só para desembarque. A alternativa para ir estudar numa EJA em outro bairro era atravessar toda a Mangueira, um terreno baldio que servia de depósito de lixo, no escuro e ir para beira da estrada esperar um ônibus que nem sempre parava ali. E, apesar de tudo isso, há quem venha falar sobre meritocracia [insira aqui um revirar de olhos]...</p> <p>Mas falar sobre a garantia do direito de jovens e adultos à educação não pode ser apenas falar de abrir ou não abrir turmas de EJA em diferentes locais e horários. É principalmente garantir que esses jovens e adultos tenham uma educação pensada, planejada e organizada especificamente para eles! E é aqui que a EMEJA transformou meus sonhos em realidade!</p> <p>Eu comecei a trabalhar com a EJA ainda no estágio da graduação e desde então eu já entendia que pensar num currículo pra EJA não poderia ser simplesmente comprimir um ano letivo em um semestre. E foi na EMEJA que aprendi que é possível pensar um currículo para além do que é posto nos livros didáticos.</p> <p>O desafio foi imenso, já que a organização curricular, especialmente da matemática, parece ser a mesma desde que eu nasci (provavelmente de antes!). Abrir mão de conceitos como o de "pré-</p>	<p>realidade da EJA</p> <p>Educação Bancária</p> <p>Conhecimento e Experiências dos sujeitos</p> <p>Reflexão sobre a Prática</p>	
---	--	--

requisito" não é fácil para quem estudou e aprendeu na ideia cartesiana de desencadeamento lógico. Contudo, com um pouco de reflexão é fácil entender que com adultos não é preciso criar toda uma narrativa para explicar número decimal, porque adultos tem que ir no mercado comprar arroz por 19,75! Não é preciso duas ou três aulas para falar de conversão de medidas, eles sabem que meio quilo são 500g!

E quanto mais nós estudávamos (e por nós quero dizer tanto nós professoras em nossas reuniões quanto nós professora e estudantes na sala de aula) mais sentido fazia a ideia de conhecimento como uma teia de significados onde o meu papel, como professora, era reforçar ou, em casos mais raros, ligar aquelas diversos nós/significados que os estudantes já traziam em sua vivência. (Beijos Nilson José Machado!).

Além disso, o fato da EMEJA se organizar em grupos não seriados também permitia que eu trabalhasse, por exemplo, quase toda a parte de álgebra junto, aplicada em temas relevantes para estudantes. Enquanto que no ensino "regular" eu trabalhava com equação do 1º grau no 7º ano, expressões algébricas no 8º, e equação do 2º grau no nono (e aí tenho que relembrar todas as regras que não faziam sentido nenhum pra eles no 8º ano), na EMEJA eu podia aprender equações enquanto resolvia um problema de teorema de Pitágoras que surgiu de uma dúvida dos estudantes que trabalhavam na construção civil!

E agora eu não sei mais trabalhar de outra forma que não seja assim!

Só que agora eu não tenho mais reuniões semanais para planejar junto com colegas as outras áreas. Nem tenho encontros para estudar e discutir textos que me darão base e conhecimento teórico para pôr tais planejamentos em prática.

Agora eu voltei para escolas que pensam que já estão fazendo muito começando a aula às 19h e deixando o aluno que trabalha entrar até às 19h15. Agora eu tenho que ouvir de colega que "no EJA é tudo fácil e mesmo assim eles rodam". Agora eu

<p>voltei para escolas que fazem o plano de estudo da EJA cortando o que não é importante porque não vai dar tempo. Agora eu voltei para a realidade que é uma educação que não pensa, não reflete, não discute uma educação de jovens e adultos comprometida com as especificidades dessa modalidade. Agora eu sinto saudades de andarilhar. Agora eu sinto falta de esperar com a EMEJA.</p> <p>E a dor só não é maior porque eu sei que a EMEJA foi real, foi de verdade e nós todos, professoras, estudantes e parceiros, vamos levar o que ensinamos e aprendemos lá para onde quer que formos!</p>		
<p>Meus pais em comum acordo, resolveram batizar-me de Meri Elen Baptista Bastos. Hoje, sinto que agrego ao meu nome um substantivo adjetivado de grande importância para minha existência e resistência. Sou a Professora Meri Elen Baptista Bastos, ou muitas vezes somente Professora Meri, e isso basta para que eu saiba que este real título de nobreza remete a minha pessoa. Nobreza, sim. Porque professora, educar é um ato de imensa nobreza para aqueles que sabem a importância real dos professores e das professoras na história de qualquer cidadão neste país, separado por classes sociais que são verdadeiros abismos.</p> <p>Tornei-me professora por causa de minha mãe que parecia ter traçado rotas para eu seguir e hoje agradeço a ela por tanto. Mas vamos falar de Educação de Jovens e Adultos atuando desde 2005 na rede municipal do Rio Grande.</p> <p>Minha área de concurso e Anos Iniciais, também sou habilitada em Letras Port./Esp.(FURG), e fiz especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade (UAB/FURG). Na época da Especialização eu já ministrava aulas de Língua Portuguesa na EJA e foi daí que surgiu o meu tema de pesquisa que tratou do ensino de Língua Portuguesa nesta modalidade, mostrando um novo jeito de trabalhar com a língua que já nos é</p>	<p>Identidade Docente</p> <p>Política Municipal</p>	

conhecida desde nosso desenvolvimento humano, portanto é a nossa Língua Materna.

Após a conclusão da Especialização, segui com as aulas de Língua Portuguesa e um tempo depois passei a coordenar o turno da noite da EMEF Cidade do Rio Grande(CAIC/FURG), e fui tendo mais aproximação com o I bloco que trata da alfabetização inicial e continuada. Procurei bastante leituras que pudessem trazer-me sugestões para os educadores do I bloco, e assim seguíamos uns ensinando aos outros e o mesmo movimento se dava no II bloco, onde eu já tinha mais conhecimentos e facilidades na linguagem específica sempre muito pautados em leituras freireanas. O tempo passou, a escola mudou e que bom que mudou , pois há momentos nas nossas carreiras que é necessário sair de um espaço que te cause incômodos ou confortos demais, ao ponto de não sairmos do lugar.

Meses após a minha saída do CAIC e as férias escolares, a diretora da EMEJA Paulo Freire, Flávia Gonzales, chamou-me via SMED para **trabalhar como educadora na “escola andarilha”**. Em uma conversa, Flávia explicou-me o que esta escola tinha de diferente. Confesso que fiquei assustada, mas vi que ali existia muita vontade de fazer acontecer **uma escola com sede administrativa no centro de Rio Grande, mas que as salas de aulas iam ao encontro dos educandos em determinados bairros.**

O bairro para onde fui, se **chama Cidade de Águeda**, e dentro do bairro existe a EMEF Zelly Pereira Esmeraldo que sediou espaço para que ali pudessem haver uma turma de I bloco e outra de II bloco. Concretizada a ideia, os educandos iam **chegando...**

Conhecemos-nos, criamos uma relação de muita empatia entre educadores e educandos, as aulas começavam com estudantes muito entusiasmados em voltar à escola depois de já serem adultos e idosos. O primeiro ano foi maravilhoso. Tínhamos reuniões pedagógicas e quando necessário também tínhamos reuniões administrativas. A

<p>SMED foi a grande apoiadora desta modalidade de ensino tão diferente e que tinha tudo para dar certo. Estávamos num governo marcado pela luta social em Rio Grande e no Brasil. Enfrentamos a primeira pandemia de COVID-19 nas nossas escolas. Nosso trabalho ficou prejudicado, pois pensávamos em como daríamos nossas aulas com estudantes sem acesso às tecnologias e para agravar a situação, ainda tínhamos aqueles estudantes que não estavam alfabetizados. Nos arriscamos durante a pandemia e imprimimos os materiais para nossos educandos. Marcamos as datas e horários de recebimento dos materiais. As aulas aconteciam via aplicativo <i>whatssap</i> e ali ficavam gravadas para que outros pudessem acessar em outro momento. Todos os dias tínhamos aulas <i>on line</i>.</p> <p>No próximo ano da pandemia, houve a troca da gestão municipal... e por mais que a EMEJA Paulo Freire estivesse conseguindo assinaturas das comunidades em que estávamos inseridos, por mais que tivéssemos falado com vereadoras da área da educação, já tínhamos sido vencidos pela falta de sensibilidade do atual governo.</p> <p>Alguns estudantes permanecem sem escola porque não têm meios para poderem se deslocar para uma escola mais longe. As professoras foram encaixadas em outras escolas noturnas, e assim, a EMEJA Paulo Freire ficou nos nossos sonhos e na esperança de um dia podermos retomar.</p>		
<p>Posterguei por meses essa escrita. Falar sobre a EMEJA ainda é dolorido e umedecei meus olhos, palpita meu coração e engasga a garganta. Até a letra estremece... Entretanto, como um dia conversei com a Flavia, a EMEJA não foi uma triste história, ela teve um triste e bruto “fim” entre sim, porque, em meu íntimo, há esperança de que essa proposta ganhe vida novamente.</p> <p>Pensar na EMEJA inevitavelmente me traz lembranças de facebook , afinal, foi por lá que ficamos sabendo do seu fechamento... o canetaço.</p>		

Me sinto desrespeitada toda vez que lembro disso, todas as vezes que as redes sociais trazem a lembrança da nossa resistência a esse fechamento. Me sinto diminuída quanto profissional, quanto mulher, até porque éramos uma escola quase que 100% de profissionais mulheres. Me sinto incapaz diante a falta de respostas aos estudantes, me sinto abandonando, ou melhor forçada em abandonar sonhos, histórias, realizações, lutas... não só meus, mas da escola como um todo.

Esse sentimento se dá por tudo que a EMEJA construiu na sua caminhada. Por isso, falar dessa escola dói, entretanto, não posso negar que me enche de orgulho saber que fiz parte dela, dessa caminhada, dessa proposta.

Sempre falo que a EMEJA foi meu divisor de águas como profissional. Foi lá que desaprendi e aprendi a ser professora da EJA, foi lá que descobri que o ensino para além dos muros, não é fácil, porém é viável, desestabilizador e possível. Foi lá que aprendi, cara a cara, que a educação liberta, mulheres principalmente, foi ali que vi o quanto a educação humana, respeitadora e raivosa (aquela raiva pedagógica de Freire) me constituiu como profissional e mulher.

Cada formação pedagógica foi fundamental nesse processo, ali tínhamos a oportunidade de nos desconstruirmos para nos reconstruir. E isso não está ligado apenas ao nosso profissional, afinal, embora esse seja um dos nossos fragmentos, somos um ser como um todo. Ali nas formações éramos colocados frente a frente com os nossos preconceitos, com os nossos (pré) conceitos. A escola me ensinou que antes de romper com o sistema é preciso fazer rupturas em nós.

A EMEJA me ensinou tanto, tanto, que essas poucas linhas jamais poderão suportar essa imensidão de dores e amores. Lá fazíamos formações, planejávamos juntas, pensávamos em equipe cada particularidade da escola, das sedes, das professoras, dos estudantes, da logística de

<p>funcionamento da escola... para fazer acontecer a educação além dos muros. E ali, em cada encontro, em cada aula, em cada formação, as pessoas mudavam, e ali era palpável a certeza de que elas mudam o mundo... por isso, a escola foi fechada, inclusive.</p> <p>Não foi um fazer pedagógico fácil trabalhar na EMEJA, nos desconstruir, “dar a cara a tapa” não é confortável, muito menos fácil, porém é incrível, é libertador acreditar, ser livre para acreditar e ter quem compartilhe disso. Um dia falei para a Flavia uma proposta de língua portuguesa não lembro agora qual foi especificamente, porém lembro da resposta: “podemos tentar, se não podemos levar eles na lua, a gente traz, e se mesmo assim não der, a gente constrói o sistema solar”.</p> <p>A EMEJA é sobre acreditar, é sobre desconstruir para reconstruir, a EMEJA é sobre pessoas. Por isso as lágrimas caem, a voz embarga e a escrita estremece. Porque fechar a escola, é principalmente como aconteceu, foi uma forma de amordaçar, de calar a voz de quem acredita e faz a educação como fonte de libertação.</p> <p>Espero que um dia essa proposta de ensino andariha, que a nossa escola, possa reviver e voltar a regar o sonho de muita gente.</p>		
<p>Olá, tudo bem? Saudades de quando podíamos trocar uma ideia nos nossos encontros virtuais e momentos de estudos e reflexões. Vou te contar um pouco, através dessa carta, sobre a minha trajetória profissional e experiência na E.M.E.J.A. Paulo Freire. Formada em magistério, iniciei na rede municipal em 2002. Continuei os meus estudos no ensino superior me formando em Educação Física. Trabalhei em muitas escolas, em sala de aula como professora de currículo e na área como professora de Educação Física. Mas confesso que a experiência que tive na graduação com crianças com Síndrome de Down foi minha paixão. Então, fui para escola especial, onde dei continuidade a minha formação. Estava de</p>		

certa forma acomodada dentro dos meus planos. Vinte horas de nomeação, vinte horas de convocação e algumas horas trabalhando em academias. O Tempo foi passando, a idade vai chegando e trabalhar em academia já vai ficando puxado para um corpo cansado de trabalhar 40 horas. A convocação era algo instável que quando chegava dezembro perdia-se e retornava somente em março. Isso tudo estava me deixando desconfortável. Foi então que resolvi fazer um novo concurso. Aprovada, fui chamada. E Agora? Para onde vou? Não queria ter que deixar a minha escola especial e a solução foi encontrar uma escola à noite. O vereador e ex-secretário na época, comentou sobre a escola Paulo Freire que eu iria adorar, pois era itinerante, uma proposta diferenciada. Após algumas batalhas, início em vinte e oito de fevereiro de 2020, minha jornada na E.M.E.J.A. Paulo Freire. Não conhecia a escola e nem a sua proposta. Embora já tivesse uma caminhada na educação, estava diante de um novo desafio. Tudo novo. Escola nova, colegas novos e um aprendizado novo, pois nunca havia trabalhado com a educação de jovens e adultos e, confesso, que iniciar na escola Paulo Freire foi a melhor oportunidade de aprendizado. A escola tinha uma sede administrativa onde aconteceu os meus primeiros encontros e reuniões. Participei ainda presencial das matrículas no polo da Mangueira. Mas quando iríamos iniciar as aulas fomos surpreendidas pela pandemia. Nossa! Pensávamos que iria ser passageiro só que não. Então, em Abril já iniciamos de forma não presencial a nos encontrarmos virtualmente para nos fortalecer e nos apoiar umas às outras, pois estávamos diante de mais um desafio: uma Pandemia. Muitos eram os anseios, as angústias, as dúvidas, as incertezas,... a única certeza que tínhamos é que não estávamos em férias. Aproveitamos esses encontros semanais para leituras, discussões, reflexões e repensar uma nova maneira, um novo formato de ensino. A cada encontro era oportunidade de nos conhecermos

melhor, de muito aprendizado, respeito e de partilhas. E assim, fomos nos preparando para recebermos os nossos estudantes. Não sei mensurar o quão importante foram esses encontros na minha construção enquanto pessoa e profissional. Sempre tinha em mente que nunca estávamos

prontas, mas já me encontrava de certa forma acomodada. E trabalhar em mais de uma escola me permitiu uma visão mais ampla do sistema, uma grande oportunidade de crescimento. Algo que sempre me chamou atenção é que éramos uma equipe. A maneira em que a diretora geria era diferente. Tudo era decidido em equipe. Tudo era construído em equipe. Em agosto, iniciamos com os estudantes, em um novo formato. Através de grupos de WhatsApp. E mais uma vez nos apoiávamos umas às outras através dos nossos encontros semanais. Planejávamos e pensávamos em estratégias de como atingir os nossos estudantes. E assim íamos caminhando. Motivando, resgatando e incentivando os nossos estudantes neste processo tão difícil para todos. Estabelecer vínculo com o nosso estudante através do WhatsApp foi uma tarefa árdua. As incertezas ainda aumentaram com a troca de governo. Precisamos a todo instante comprovar a nossa importância, a importância da nossa escola. E o pior aconteceu: E.M.E.J.A. Paulo Freire foi fechada. O silêncio, a falta de diálogo da nossa mantenedora nos causaram muita indignação. Simplesmente fecharam e ponto, mas não nos calaram. Fomos à luta e lutamos com afinco.

Mesmo não sendo ouvidas, demos aos nossos estudantes o maior dos ensinamentos: lutar pelos seus ideais, lutar pelos seus propósitos, lutar pelos seus sonhos. E.M.E.J.A. Paulo Freire foi fechada, mas deixou um grande legado. Finalizo minha carta dizendo que embora o pouco tempo na escola Paulo Freire foi de grande valia, de grande importância na minha vida pessoal e na minha vida profissional. Só tenho gratidão por essa oportunidade e por todos e todas que cruzaram

meu caminho. Muito orgulho de ter feito parte dessa escola.
 Me despeço na certeza de que ainda voltaremos a nos encontrar na
 E.M.E.J.A. Paulo Freire.
 Um abraço carinhoso

Pensar na EMEJA inevitavelmente me traz lembranças de facebook , afinal, foi por lá que ficamos sabendo do seu fechamento... o canetaço. Desrespeitada toda vez que lembro disso, todas as vezes que as redes sociais trazem a lembrança da nossa resistência a esse fechamento, diminuída quanto profissional, quanto mulher, até porque éramos uma escola quase que 100% de profissionais mulheres e incapaz diante a falta de respostas aos estudante A EMEJA, através de sua andarilhagem, deu acesso à educação a jovens, mas principalmente, a adultos que tiveram, por muito tempo, esse direito negado. Uma escola com sede administrativa no centro de Rio Grande, mas que as salas de aulas iam ao encontro dos educandos em determinados bairros.O bairro Cidade de Águeda, (Um dos bairros atendidos) e dentro do bairro existe a EMEF Zelly Pereira Esmeraldo que sediou espaço para que ali pudessem haver uma turma de I bloco e outra de II bloco. O primeiro ano foi maravilhoso. Tínhamos reuniões pedagógicas e quando necessário também tínhamos reuniões administrativas. A questão das turmas serem em espaços diferentes e não termos estrutura física e de RH para atender as demandas da escola, um trabalho isolado em cada espaço, a resolução de conflito e o imprevisto do inédito de cada dia. Uma professora em cada sala de aula separada por 23km. os estudantes e as professoras resolviam os problemas muitas vezes sozinhas. O perfil e o comprometimento com a proposta da escola era fundamental. Senão não funcionava em sua rotina diária nas sedes, inclusive o cumprimento da carga horária, ninguém vigiava, tinha que ter compromisso com os estudantes. Alguns professores não deram certo neste perfil de identidade com a proposta, por isso os professores da EJA precisam ter esse comprometimento e pensar "eu não preciso de ninguém me vigiando e controlando eu sei o meu compromisso e responsabilidade".O trabalho na EMEJA foi transformar em algo real, palpável, concreto tudo aquilo que sempre entendi ser o papel da educação na luta por uma sociedade mais justa, muito diversa porém mais equitativa.E principalmente garantir que esses jovens e adultos tenham uma educação pensada, planejada e organizada especificamente para eles! E é aqui que a EMEJA transformou meus sonhos em realidade! na EMEJA que aprendi que é possível pensar um currículo para além do que é posto nos livros didáticos. Mas falar sobre a garantia do direito de jovens e adultos à educação não pode ser apenas falar de abrir ou não abrir turmas de EJA em diferentes locais e horários. Pensar num currículo pra EJA não poderia ser simplesmente comprimir um ano letivo em um semestre. A escola ensinou que antes de romper com o sistema é preciso fazer rupturas em nós. fazíamos formações, planejávamos juntas, pensávamos em equipe cada particularidade da escola, das

sedes, das professoras, dos estudantes, da logística de funcionamento da escola... para fazer acontecer a educação além dos muros. Em cada encontro, em cada aula, em cada formação, as pessoas mudavam, e ali era palpável a certeza de que elas mudam o mundo, por isso, a escola foi fechada, inclusive. o ensino para além dos muros, não é fácil, porém é viável, desestabilizador e possível. Foi um fazer pedagógico fácil trabalhar na EMEJA, nos desconstruir, "dar a cara a tapa" não é confortável, muito menos fácil, porém é incrível, é libertador acreditar, ser livre para acreditar e ter quem compartilhe disso. Nas formações éramos colocados frente a frente com os nossos preconceitos, com os nossos (pré) conceitos. Cada formação pedagógica foi fundamental nesse processo, ali tínhamos a oportunidade de nos desconstruirmos para nos reconstruir. O protagonismo de cada professora por alternância nos encontros, as escolhas de temas e textos. A coordenação do encontro com leitura prévia do que era proposto, esses encontros semanais para leituras, discussões, reflexões e repensar uma nova maneira, um novo formato de ensino. A cada encontro era oportunidade de nos conhecermos melhor, de muito aprendizado, respeito e de partilhas. Desaprendi e aprendi a ser professora da EJA. Não sei mensurar o quão importante foram esses encontros na minha construção enquanto pessoa e profissional. Aprendi, cara a cara, que a educação liberta, mulheres principalmente, foi ali que vi o quanto a educação humana, respeitadora e raivosa (aquela raiva pedagógica de Freire) me constituiu como profissional e mulher. Porque professora, educar é um ato de imensa nobreza para àqueles que sabem a importância real dos professores e das professoras na história de qualquer cidadão neste país, separado por classes sociais que são verdadeiros abismos. Conhecemos-nos, criamos uma relação de muita empatia entre educadores e educandos, as aulas começavam com estudantes muito entusiasmados em voltar à escola depois de já serem adultos e idosos. Estávamos num governo marcado pela luta social em Rio Grande. A EMEJA foi o divisor de águas como profissional, quanto mais nós estudávamos mais sentido fazia a ideia de conhecimento como uma teia de significados onde o meu papel, como professora, era reforçar ou, em casos mais raros, ligar aquelas diversos significados que os estudantes já traziam em sua vivência. Na EMEJA eu podia aprender equações enquanto resolvia um problema de teorema de Pitágoras que surgiu de uma dúvida dos estudantes que trabalhavam na construção civil! Abrir mão de conceitos como o de "pré-requisito" não é fácil para quem estudou e aprendeu na ideia cartesiana de desencadeamento lógico. Com um pouco de reflexão é fácil entender que com adultos não é preciso criar toda uma narrativa para explicar número decimal, porque adultos tem que ir no mercado comprar arroz por 19,75! Não é preciso duas ou três aulas para falar de conversão de medidas, eles sabem que meio quilo são 500g! não sei mais trabalhar de outra forma que não seja assim! Enfrentamos a primeira pandemia a de COVID-19 nas nossas escolas. Nosso trabalho ficou prejudicado, pois pensávamos em como daríamos nossas aulas com estudantes sem acesso às tecnologias e para agravar a situação, ainda tínhamos aqueles estudantes que não estavam alfabetizados. Nos arriscamos durante a

pandemia e imprimimos os materiais para nossos educandos. Marcamos as datas e horários de recebimento dos materiais. As aulas aconteciam via aplicativo *whatssap* e ali ficavam gravadas para que outros pudessem acessar em outro momento. Todos os dias tínhamos aulas *on line*. Em agosto, iniciamos com os estudantes, em um novo formato. Através de grupos de WhatsApp. E mais uma vez nos apoiávamos umas às outras através dos nossos encontros semanais. Motivando, resgatando e incentivando os nossos estudantes neste processo tão difícil para todos. Estabelecer vínculo com o nosso estudante através do WhatsApp foi uma tarefa árdua. As incertezas ainda aumentaram com a troca de governo. Precisamos a todo instante comprovar a nossa importância, a importância da nossa escola. No próximo ano da pandemia, houve a troca da gestão municipal... e por mais que a EMEJA Paulo Freire estivesse conseguido assinaturas das comunidades em que estávamos inseridos, por mais que tivéssemos falado com vereadoras da área da educação, já tínhamos sido vencidos pela falta de sensibilidade do atual governo. O silêncio, a falta de diálogo da nossa mantenedora nos causaram muita indignação. Fechar a escola, e principalmente como aconteceu, foi uma forma de amordaçar, de calar a voz de quem acredita e faz a educação como fonte de libertação. Forçadas em abandonar sonhos, histórias, realizações, lutas... não só meus, mas da escola como um todo. Fomos à luta e lutamos com afinco. Mesmo não sendo ouvidas, demos aos nossos estudantes o maior dos ensinamentos: lutar pelos seus ideais, lutar pelos seus propósitos, lutar pelos seus sonhos. E.M.E.J.A. Paulo Freire foi fechada, mas deixou um grande legado. A EMEJA Paulo Freire ficou nos nossos sonhos e na esperança de um dia podermos retomar. Não foi uma triste história, ela teve um triste e bruto "fim", porque, em meu íntimo, há esperança de que essa proposta ganhe vida novamente. Alguns estudantes permanecem sem escola porque não têm meios para poderem se deslocar para uma escola. As professoras foram encaixadas em outras escolas noturnas. Agora voltei para a realidade que é uma educação que não pensa, não reflete, não discute uma educação de jovens e adultos comprometida com as especificidades dessa modalidade. Voltei para escolas que pensam que já estão fazendo muito começando a aula às 19h e deixando o aluno que trabalha entrar até às 19h15. Agora eu tenho que ouvir de colegas que "nO EJA é tudo fácil e mesmo assim eles rodam". Agora eu voltei para escolas que fazem o plano de estudo da EJA cortando o que não é importante porque não vai dar tempo. Agora eu não tenho mais reuniões semanais para planejar junto com colegas das outras áreas. Nem tenho encontros para estudar e discutir textos que me darão base e conhecimento teórico para pôr tais planejamentos em prática. Sinto saudades de andarilhar. Sinto falta de esperar com a EMEJA. E a dor só não é maior porque sei que a EMEJA foi real, foi de verdade e nós todos, professoras, estudantes e parceiros, vamos levar o que ensinamos e aprendemos lá para onde quer que formos! Que a nossa escola, possa reviver e voltar a regar o sonho de muita gente. A EMEJA é sobre acreditar, é sobre desconstruir para reconstruir, a EMEJA é sobre pessoas.