



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

ADRIANA BASTOS OLIVEIRA

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DA EJA: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS POSSÍVEIS NO CHÃO DA
ESCOLA PÚBLICA**

JOÃO PESSOA-PB

2018

ADRIANA BASTOS OLIVEIRA

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DA EJA: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS POSSÍVEIS NO CHÃO DA
ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de pesquisa **Educação Popular**, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva.

JOÃO PESSOA – PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

O481 Oliveira, Adriana Bastos.

O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: a construção de novos possíveis no chão da escola pública / Adriana Bastos Oliveira. - João Pessoa, 2018.
225 f. : il.

Orientação: Eduardo Jorge Lopes da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/EDUCAÇÃO.

1. EDUCAÇÃO POPULAR. 2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.
3. FORMAÇÃO CONTINUADA. 4. PRÁXIS PEDAGÓGICA. I. Silva, Eduardo Jorge Lopes da. II. Título.

UFPB/BC

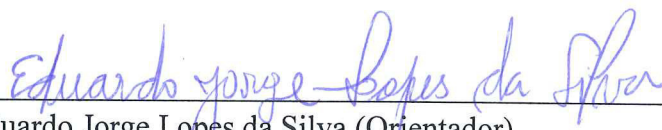
ADRIANA BASTOS OLIVEIRA

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DA EJA: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS POSSÍVEIS NO CHÃO DA
ESCOLA PÚBLICA**

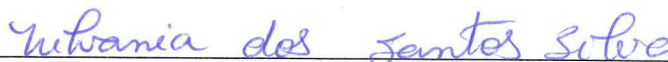
Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação (PPGE) da
Universidade Federal da Paraíba
(UFPB), na linha de pesquisa **Educação
Popular**, como requisito para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28 de setembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (Orientador)
PPGE/UFPB



Profª. Drª. Nilvânia dos Santos Silva (Membro Interno)
PPGE/UFPB

Prof. Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar (Membro Externo)
PPGE/UFPE

AGRADECIMENTOS

Ao divino criador, Pai, Filho, Espírito Santo, que me habitando, enche-me diariamente do sopro de vida, de sonhos, de esperança para seguir com alegria na luta por mais vida para mim e para todos, com os quais me comprometo, me aproximo, tornando-me mutuamente responsável. Gratidão e adoração por me fazer participar de sua *grande vida. Vida que generosamente reluz em torno a mim.*

À minha família, pai, mãe, irmãos. Por serem minhas raízes. Por darem sentido a minha existência. Por me ensinarem a não desistir e à revelia das condições, permanecer com fé. Especialmente, agradeço a meu pai, que não estando mais neste plano, mas habitando-me fez-me forte, por meio de lições contraditórias, fez-me forte. E a minha doce mãe, por me ensinar que a caminhada só tem sentido se tiver amor. À Aline Bastos, por ser nesse tempo, meus braços e minhas pernas, ser tia-mãe de minha filha quando o compromisso aqui me envolvia. O divino seja sempre contigo!

A todos os educadores/as e educandos da Escola Damásio Barbosa da Franca, especialmente aos participantes da pesquisa, educadores da EJA pelos saberes partilhados, pela disponibilidade de tempo e para o diálogo. Os saberes aqui construídos são nossos! Gratidão.

A família Soluar pela esperança que cada palavra dita entre nós faz nascer em mim. Vocês, todos vocês, são educadores populares! Isso é motivo de alegria profunda. De reconhecimento de que não caminho sozinha na busca por sonhos possíveis.

Às minhas amigas, Rosa Maria, Vanessa Cabral, Maria do Carmo (Carmitinha) por orarem por mim. Por me alimentarem de pão físico e espiritual, sem os quais não estaria mais de pé. Ah, como amo essas pérolas. Gratidão!

À toda equipe Gepejad pela partilha do conhecimento, pela satisfação de fazer Educação e Ciência Popular, pelo espaço de crescimento para mim aberto. Vamos trabalhar muito juntos ainda. E isto me enche de esperança também!

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, pessoa iluminada, profissional digno, ser humano divino. Sem o qual não teria aprendido a trocar a corrida desesperada pelo caminhar esperançoso e comprometido. Você me ensinou tanto com seu respeito aos meus tempos e tumultos de vida que poderia escrever outra dissertação falando sobre a diferença que faz/fez ser orientada por um educador popular, de vias e de fato. Palavras não são suficientes agora! Gratidão e meu compromisso com o seu fazer! De fato, não ensinamos o que sabemos, ensinamos aquilo que somos!

A minha filha, Maria Clara, pituca. Criança divina, meu raio de luz. Sinto muito pelas vezes que mamãe não pode lhe atender como gosto de fazer. Perdoe-me por tantas vezes não ter conseguido organizar melhor o tempo para que não faltasse o nosso tempo. Eu te amo por tudo que você é. Sou grata a você por me ensinar a sorrir, a ver a vida sempre com alegria e entusiasmo. Você é tão curiosa pelo saber quanto a mamãe. E isto muito me orgulha.

A todos os meus pacientes da clínica de Psicologia, pelo carinho, compreensão, torcida e incentivo ao longo desses dois anos. Vocês tornaram este que-fazer mais leve. Sou imensamente grata a todos/as!

A todos os educadores, educandos e coordenação do Projeto Sal da Terra: Educação e Solidariedade, pela estrada que construímos juntos, por colocarem *Sal em mim*. Especialmente a Zezinha Moura com quem aprendi a ser educadora popular, ou melhor, a me reconhecer e assumir como educadora popular.

À Suellen Cristina, presente particular deste tempo do mestrado. Amizade que ganhou força a cada nova luta. Ah amiga, se soubesses o quanto contribuístes para que eu seguisse esta estrada, certamente aceitaria de bom grado e sem modéstia o título de co-orientadora para assuntos acadêmicos e do coração. Gratidão!

A banca examinadora, nas pessoas de Prof. Dr. José Batista Neto, Profa. Dra. Nilvânia dos Santos Silva, Profa. Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar. Pela leitura atenta, pelo saber compartilhado, por me ajudarem a ir além. Cada palavra fez diferença para que eu aprendesse a olhar diferente ou com mais segurança. Gratidão!

A Itamar Galdino, vida, pelas vezes que conseguiu olhar para mim e me fazer mais firme. Por seu amor, que nem sempre compreendo, mas que de algum modo, dá sentido aos meus dias. E me fez querer voltar para casa!

A Flávio Ramos, amigo-irmão, pelos diálogos e provocações pedagógicas em torno do que-fazer educação no ensino público. Sem tua presença não teria aprendido esse jeito novo de caminhar sendo educadora popular, gestora, pesquisadora. Construir educação, sonhos de mundo melhor contigo sempre foi uma alegria, mesmo nas arengas necessárias. A luta continua companheiro.

A Maria Dinalva Soares, Dininha, psicóloga de plantão, amiga-irmã. Presente do alto céu em minha existência. Como dizer o quanto és importante? Não sei. Acho que vou arriscar usando as tuas palavras: *Óh glória. Jesus maravilhoso! Estou contigo amiga, em tempo e fora de tempo.*

A Severina Alves de Souza, minha *Severa*, linda, pedagoga, mãe, ser humano encantador. Eu te amo Severinha. Amei desde a primeira vez aqui na escola quando me acolheste, sem nem conhecer a minha história e nosso parentesco inusitado. A colcha de retalhos que você costurou encheu de sentido as páginas deste texto. E coloriu meu coração nas horas em que os olhos queriam ver tudo cinza! Gratidão.

A Cinthia Galiza, psicóloga, consteladora, que deste lugar de compromisso com a vida auxiliou-me a seguir mais firme, mais completa, mais grata. Muita luz, paz, saúde e amor para ti!

A vida, por cada retalho, por cada pessoa, por cada saber, por me sentir aprendendo sempre. Que meu fazer contribua para gerar mais vidas. Esse é o meu compromisso e grande sonho possível.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles que sonharam com minha existência, trabalharam pela minha sobrevivência e me ensinaram que é preciso força, amor e humildade para aprender a viver. Divino Pai, pai e mãe eu lhes reverencio. Eu lhes sou grata. Vou retribuir vivendo!

E aos pequeninos deste mundo que, como eu, teimam em ter esperança. Pois sem ela não é possível pensar e nem lutar certo!

Um pouco de possível, senão eu sufoco (Guilles Deleuze).

É preciso sonhar, sonhos possíveis (Paulo Freire).

A cada luta um novo sonho possível. A cada novo sonho possível, uma nova luta necessária. Vitória é continuar lutando-sonhando (Alice Oliver).

RESUMO

A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso e investiga o tema da Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos, à luz dos princípios da Educação Popular. Para tanto, objetiva analisar a elaboração, o desenvolvimento e as repercussões de uma proposta formativa com os professores da EJA na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Damásio Barbosa da Franca, em João Pessoa. Esta é uma investigação de natureza qualitativa, baseada no ciclo da pesquisa-ação (Thiollent, 1986; Tripp, 2005), sendo utilizadas para coleta de dados técnicas como a observação participante, o diário de campo, entrevistas semiestruturadas. Bem como a avaliação de materiais como as narrativas, produções escritas dos professores durante os Encontros de Formação Continuada e documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico e os documentos de orientação pedagógica. As análises dos dados coletados foram realizadas à luz da técnica de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2011). Corroborando com as hipóteses teóricas e empíricas construídas ao longo das etapas de investigação-ação, constatamos que o paradigma da Educação Popular se constitui uma via alternativa e potente para criação de novos possíveis, por meio da articulação das múltiplas experiências e saberes que se fazem presentes no chão da Escola Pública. Participar dialogicamente deste espaço de reflexão-ação sobre a práxis pedagógica constituiu-se para os educadores da EJA a possibilidade de repensar a própria formação, reconfigurando seu lugar na construção cotidiana de uma educação pública popular, implicada com as necessidades subjetivas dos educandos jovens e adultos em relação às complexidades sociais e culturais do tempo presente.

PALAVRAS CHAVES: Educação Popular; Educação de Jovens e Adultos; Formação Continuada; Práxis Pedagógica.

ABSTRACT

This present research is a study of case and it investigates the theme Continuous Training for teachers of Young and Adult Education (EJA), in light of the principles of popular Education. Thus, it aims to analyze the elaboration, the development and the repercussion of a Formative Proposition with the teachers of EJA in Municipal School of Infant and Fundamental Education Damásio Barbosa of Franca in João Pessoa. This is a qualitative investigation, based on the cycle of the action-research (Thiollent, 1986;Tripp, 2005), being used for collecting technical data, such as the participant observation, the field journal, semistructured interviews. As well as the evaluation of materials, such as narratives, texts written by the teachers during the meetings of continuous training and school documents, such as the Political Pedagogical Project and the documents of pedagogical guidance. The analyses of the collected data have been done in light of the content analysis technic, by Laurence Bardin (2011), confirming the theoretical and empirical hypothesis, built along the stages of investigation-action, we have concluded that the paradigm of the Popular Education consists of an alternative and powerful way to create new possibilities, through the articulation of the multiple experiences and knowledge that lie on the ground of the Public School. Participating dialogistically in the space of reflexion -action about the pedagogical practice, provided the educators with the possibility of rethinking their own training, reconfiguring their place in the daily construction of a popular public education, involved with the subjective needs of the young and adult students, concerning the social and cultural complexities of the present time.

KEY-WORDS: Popular Education; Young and Adult Education; Continuous Formation; Pedagogical Praxis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJARTES – Grupo de Teatro Escola da EJA

EP – Educação Popular

ep – escola pública

IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MINC – Ministério da Cultura

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PMJP – Prefeitura Municipal de João Pessoa

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAL – Projeto Sal da Terra

SEDEC- Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa

SEP – Serviço de Escuta Psicológica

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

EMEIF – Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Teses e dissertações defendidas entre os anos de 2010-2016, no Programa de Pós-graduação em Educação/ UFPB.....	39
Quadro 2.	Descrição das etapas da pesquisa-ação.....	46
Quadro 3.	Perfil escolar dos professores que participaram do ciclo da pesquisa-ação.....	55
Quadro 4.	Desafios, estratégias e novos possíveis da Educação Popular no século XXI.....	69
Quadro 5.	As influências sócio-político-culturais do Brasil na formação de professores de 1549 aos dias atuais.....	76
Quadro 6.	Professores por segmento e modalidade de ensino/ano letivo 2018.....	99
Quadro 7.	Esquema básico de categorização das entrevistas das fundadoras da EJA na EMEIF Damásio Barbosa da Franca.....	105
Quadro 8.	Síntese da proposta de Formação Continuada dos Educadores da EJA.....	117
Quadro 9.	Síntese do perfil profissional dos educadores da EJA.....	153
Quadro 10.	Hipóteses teóricas e empíricas acerca da Formação Continuada dos Educadores da EJA no chão da Escola Pública.....	155
Quadro 11.	Bloco de questões a partir das categorias teóricas e empíricas.....	158
Quadro 12.	Categorização – Práxis Pedagógica.....	161
Quadro 13.	Categorização – Educação Popular.....	162
Quadro 14.	Categorização – Formação Continuada.....	163
Quadro 15.	Contraponto entre as propostas formativas.....	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Índices dos temas centrais das pesquisas de pós-graduação em Educação no Brasil, acerca da Formação do Professor, entre 1990 e 2003.....	38
Tabela 2.	Levantamento do quantitativo de trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da Anped, 2010-2015, nos GT's 06, 08 e 18.....	41
Tabela 3.	Quantitativo de professores por modalidade de ensino na Escola Damásio Barbosa da Franca, João Pessoa/PB, no ano de 2017.....	53
Tabela 4.	Levantamento da Matrícula Escolar, por modalidade de ensino, nos anos de 2017-2016.....	54
Tabela 5.	Porcentagem de professores da EJA com curso superior.....	166

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1.	Elementos da práxis pedagógica.....	89
Diagrama 2.	Sistema de categorias temáticas e empíricas.....	159
Diagrama 3.	Contexto analítico da pesquisa-ação.....	183
Figura 1.	Espiral autoreflexivo de Lewin.....	143
Gráfico 1.	Frequência dos participantes na Formação Continuada.....	159
Nuvem 1.	Categoria temática Práxis Pedagógica.....	165
Nuvem 2.	Categoria temática Educação Popular.....	169
Nuvem 3.	Categoria temática Formação Continuada.....	176
Nuvem 4.	Síntese de todas as categorias.....	191
Fotografia 1.	EMEIF Damásio Barbosa da Franca/2016.....	50
Fotografia 2.	Norte Pedagógico do ano letivo de 2013.....	110
Fotografia 3.	Norte Pedagógico do ano letivo de 2014.....	111
Fotografia 4.	Norte Pedagógico do ano letivo de 2015.....	112
Fotografia 5.	Orientação Pedagógica para o ano letivo de 2016.....	113
Fotografia 6.	Orientação Pedagógica para o ano letivo de 2017.....	114
Fotografia 7.	Carta aos educadores.....	122
Fotografia 8.	Carta aos educandos.....	123
Fotografia 9.	Texto <i>Imagem</i>	124
Fotografia 10.	Projeto de Educação Patrimonial/2016.....	125
Fotografia 11.	Projeto de Evasão e Rendimento Escolar/2016.....	126
Fotografia 12.	Texto <i>O cotidiano da gente é a gente que faz</i>	127
Fotografia 13.	Identidade dos educadores e educandos da EJA.....	127
Fotografia 14.	Acróstico de avaliação do Encontro formativo.....	128
Fotografia 15.	Cartazes temáticos.....	128
Fotografia 16.	Gestor fazendo acolhida na Paradinha Pedagógica da EJA.....	129
Fotografia 17.	Educadores em atividade de linguagem e problematização.....	129
Fotografia 18.	Educadores em atividade de construção coletiva de cartazes.....	130
Fotografia 19.	Educadores em grupo produzindo uma rotina de aula.....	130
Fotografia 20.	Ação de busca ativa de educandos da EJA na comunidade.....	131
Fotografia 21.	Aula coletiva com todos os ciclos da EJA.....	131
Fotografia 22.	Aula no laboratório de informática.....	132
Fotografia 23.	Aula na biblioteca.....	132
Fotografia 24.	1ª Reunião de Reconstrução do PPP/2016.....	133
Fotografia 25.	2ª Reunião de Reconstrução do PPP/2016.....	133
Fotografia 26.	Educadores montando o painel temático 2016.....	134
Fotografia 27.	Painel temático ano letivo 2016.....	134
Fotografia 28.	Painel temático ano letivo 2017.....	135
Fotografia 29.	Painel temático ano letivo 2018.....	135
Fotografia 30.	Aula de Matemática, ciclo I.....	136
Fotografia 31.	Oficina temática interdisciplinar.....	136
Fotografia 32.	Atividade de leitura a partir de jornais.....	137
Fotografia 33.	Aula de Matemática, tema alimentação saudável.....	137
Fotografia 34.	Atividade de reconhecimento espacial.....	138
Fotografia 35.	Educandos da EJA cuidando da Horta da Escola.....	138
Fotografia 36.	Educandos da EJA e gestores da Escola na passeata.....	139
Fotografia 37.	Colcha de retalhos produzida pela gestora adjunta.....	139
Fotografia 38.	Grupo EJARTES com o espetáculo <i>Severinos e Severinas</i>	140
Fotografia 39.	Educandos com o troféu do Festival de Teatro do Estudante/2016.....	140
Fotografia 40.	Carta dispositivo da história da formação dos educadores da EJA.....	156
Fotografia 41.	Carta resposta de um educador da EJA.....	157
Fotografia 42.	Sala de arte/vídeo preparada para o Encontro de Formação.....	192

SUMÁRIO

1. PRIMEIROS RETALHOS – COSTURA DA VIDA/FORMAÇÃO DE UMA EDUCADORA/GESTORA/PESQUISADORA POPULAR	15
1.1 SOU FEITA DE RETALHOS – UM SER NA/DA/PARA EDUCAÇÃO POPULAR	17
1.2 A ESCOLHA DOS RETALHOS – A RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO	31
1.3 O RETALHO PRINCIPAL	37
1.4 EMBAINHADOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	42
1.4.1 ALINHAVANDO PRÁTICA-TEORIA – PESQUISA-AÇÃO.	43
1.4.2 O CANTO DA COSTURA – A ESCOLA, A EJA, A FORMAÇÃO	49
1.4.3 OS COSTUREIROS – OS EDUCADORES DA EJA	55
1.4.4 UM JEITO DE COSTURAR – ANÁLISE DE CONTEÚDO	56
2. NOVAS COSTURAS – POR NOVOS POSSÍVEIS.....	59
2.1 EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA – VELHOS E NOVOS RETALHOS	62
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA – A LINHA E A AGULHA DA PRÁXIS EDUCATIVA	72
2.3 ESCOLA PÚBLICA POPULAR – UM NOVO POSSÍVEL PELA VIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	91
3. DE RETALHO EM RETALHO – PRIMEIRAS ANÁLISES ACERCA DA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA FORMATIVA	97
3.1 A HISTÓRIA DA EJA NA EMEIF DAMÁSIO BARBOSA DA FRANCA.....	101
3.2 A PROPOSTA FORMATIVA EM AÇÃO-INTERVENÇÃO – DA AUSÊNCIA DA FORMAÇÃO À CONSOLIDAÇÃO DO ESPAÇO FORMATIVO	107
3.2.1 O PERÍODO ENTRE 1991 A 1999 – TEMPO DE FISCALIZAÇÃO E ORIENTAÇÃO	107
3.2.2 O PERÍODO ENTRE 2000 A 2008 – TEMPO DAS REUNIÕES ADMINISTRATIVAS	108
3.2.3 O PERÍODO ENTRE 2009 E 2011 – TEMPO DAS REUNIÕES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS	109
3.2.4 O PERÍODO ENTRE 2012 A 2015 – TEMPO DOS ENCONTROS DE PLANEJAMENTO..	109
3.2.5 O PERÍODO DE 2016 AOS DIAS ATUAIS – TEMPO DOS ENCONTROS DE PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	115
3.3 O OLHAR DO SUJEITO PESQUISADOR-PARTICIPANTE – ANÁLISES ACERCA DAS IMPLICAÇÕES ENTRE PESQUISA-AÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA.....	142
3.3.1 ANÁLISES DAS FASES DE AVALIAÇÃO/REFLEXÃO.....	144
3.3.2 ANÁLISES DAS FASES DE PLANEJAMENTO.....	145
3.3.3 ANÁLISES DAS FASES INTERVENÇÃO/DESENVOLVIMENTO.....	146
3.3.4 ANÁLISES DAS FASES DE OBSERVAÇÃO/MONITORAMENTO	148
4. ALINHAVOS DAS CATEGORIAS EMPÍRICO-TEÓRICAS À LUZ DA EDUCAÇÃO POPULAR NO DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DA EJA	151
4.1 PRÁXIS PEDAGÓGICA – AÇÕES E RELAÇÕES COLETIVAS DOS SUJEITOS POPULARES NA EJA	164
4.2 EDUCAÇÃO POPULAR – EDUCAÇÃO QUE CONVERSA COM A VIDA.....	169
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA – CAMINHO PARA CONSTRUÇÃO DE SABERES	175
4.4 RETALHOS PRÁTICOS – ALINHAVOS ANALÍTICOS DAS CATEGORIAS EMPÍRICAS	182
4.4.1 SITUAÇÕES-LIMITES – O QUE NÃO SABÍAMOS QUE SABÍAMOS?.....	183
4.4.2 PERCEBIDOS-DESTACADOS/ATOS-LIMITES – E AGORA, QUE SABEMOS O QUE SABEMOS?.....	185
4.4.3 INÉDITOS-VIÁVEIS – O SABER QUE DESCANSAVA E QUE ACORDAMOS!.....	187
5. A COLCHA DE RETALHOS – O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	193
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICES.....	213
ANEXOS	219

1 PRIMEIROS RETALHOS: A COSTURA DA VIDA/FORMAÇÃO DE UMA EDUCADORA/GESTORA/PESQUISADORA POPULAR

A curiosidade nasce com o humano. É ela que nos move, que nos inquieta e o que nos coloca na posição de eternos aprendizes. Adentrar no campo da formação de professores é um desafio histórico, social, político, pedagógico e por que não dizer, cultural. Nosso país tem na história de sua educação as marcas da aculturação, da importação do conhecimento, da negação dos saberes.

De avanços e retrocessos legais e práticos é feita a nossa história e como parte desse emaranhado, assim também a formação de professores, nas diferentes dimensões, foi atravessada pelo tempo, pelo contexto, por mentes e mãos nem sempre comprometidos com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Mas esta é apenas uma parte da história. Há também aquela que foi silenciada, mas que teimosamente fez-se presente. Primeiramente germinando na informalidade da educação brasileira, e que foi, aos poucos, na luta, conquistando espaço no campo formal. E nestes termos, formar sujeitos pensantes e transformadores constituía/constitui a missão maior de uma educação, de um sistema educacional, de uma nação. Nesta versão da história da educação a formação de professores e alunos, educadores e educandos, ensinantes e aprendentes sempre será prioridade.

A formação de sujeitos populares é um processo contínuo, complexo, necessário. Professores/educadores se transformam em educandos. Alunos/educandos se transformam em educadores. À medida que a consciência atravessa os rios da ingenuidade e alcança as águas mais altas e desafiadoras da criticidade, da autonomia, da transformação. Aprender é uma experiência da reciprocidade, sem a qual não há relação¹.

É nesse compromisso com uma ciência popular que ousamos, neste estudo, levantar indagações, recolher impressões, repensar conceitos e criar novos possíveis, no solo da formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no chão da escola pública (ep). Sim, nosso desafio passa por compreender o lugar que o paradigma da Educação Popular (EP) pode ocupar neste chão, contribuindo para o desenvolvimento de um processo formativo constantemente alicerçado em seus princípios, métodos e utopias.

Com o intuito de contribuir para construção de uma ciência popular, concordamos com Brandão (1983, p.94), quando reflete que

¹ Ver BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben.

É criar uma ciência em sentido duplo. Primeiro, porque está comprometida com a causa popular; segundo, porque pensa a partir da lógica do povo, buscando construir sua verdade com base nas experiências políticas e na maneira em que percebe a realidade.

Na busca de uma coerência com este intuito é que as escolhas no presente estudo foram sendo feitas, como por exemplo, a natureza e o tipo de pesquisa. Ao reconhecer que o saber que opera no concreto, no chão das práticas dentro da escola (e além dela) possui uma cientificidade própria, que produz efeitos nos processos e nos sujeitos é que nos propomos a olhar o processo de formação continuada a partir das lentes da Educação Popular, por meio de uma pesquisa-ação. Esse é um diálogo possível? Nasceria deste, novos possíveis, inéditos viáveis?

Os inéditos viáveis, além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não tem um fim em si mesmos. São, portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós seres humanos: assim, nos induz a criarmos um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justa, menos feia, mais democrática, relembrando Paulo (FREIRE, 2010, p. 226).

É com essa compreensão que defendemos a hipótese de que é possível construir uma escola pública, popular, democrática, à medida que, partindo do diálogo entre os sujeitos populares, educandos e educadores, e da problematização cotidiana das *situações-limites*², que circundam e que conferem complexidade ao fenômeno *educação*, transformando-as em *percebidos-destacados*, que podemos criar *novos possíveis*. Novos porque, na prática, pareciam-nos impossíveis, ou ainda, se quer compunham nosso imaginário político-pedagógico. Novos porque não estão postos na literatura. Uma vez que, de cada solo educativo, nascem dilemas e frutos específicos, mesmo que relacionados ao todo social. Novo porque traz a marca das mentes que se implicaram em descobri-los, criticamente, pacientemente, dentro da *roda viva*³ que é o cotidiano escolar.

Nesta perspectiva é que nos colocamos a recolher, recortar, costurar os retalhos dessa experiência formativa com os professores da EJA, em suas produções e repercussões para poder aproximar o concreto e o teórico, o simples e o complexo, o pontual e o contínuo, o necessário e o viável, descobrindo as possibilidades que a Educação Popular propicia ao chão da escola pública. Para nós isso é pesquisa, é ciência, é formação, é educação, é arte, é vida.

² O conceito será discutido teoricamente nos capítulos seguintes.

³ Expressão utilizada aqui para fazer referência à música lançada por Chico Buarque, em 1968, pano de fundo de um dos Encontros de Formação e Planejamento do ciclo da pesquisa-ação ora apresentada.

O autorelato que segue foi inserido no presente texto como um modo de experimentar, por primeiro, uma atividade que será posta como desafio aos educadores participantes do estudo. O desafio de buscar as memórias de suas raízes formativas, as origens de seu pensar-fazer pedagógico. Passo fundamental para o processo de reconhecimento de suas identidades, bem como para a compreensão das implicações das histórias de formação individual para a construção da identidade coletiva, enquanto educadores de uma escola pública. Somos todos parte da história da educação.

E olhar para a narrativa de nosso caminhar de formação social, escolar, familiar é um meio de paralelamente acessar a história dos atravessamentos políticos, sociais, culturais que atravessaram/atravessam a nossa formação como educadores, profissionais da Educação, em nosso país. Este foi o primeiro passo da pesquisa-ação que desenvolvemos a partir deste ponto. A ideia foi perceber quais as minhas implicações, com qual lente estaria como pesquisadora participante intervindo-analisando o processo de formação continuada dos educadores da EJA, objeto desta investigação.

Como diria Freire (1996) uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é o favorecimento das condições para que em relações uns com os outros, educadores, educandos, ensaiem a profunda experiência de assumir-se como ser social e histórico. Assumindo-se como ser pensante, que se comunica e que transforma, que cria, que reflete e realiza sonhos. Todos têm uma identidade cultural e dela faz parte tanto nossa individualidade quanto nossa dimensão de classe. A autonomia é fruto desse reconhecimento e assunção da identidade cultural. E este, a nosso ver, é um caminho possível para superação da visão pragmática que vem acompanhando historicamente a formação continuada dos professores dos professores da Educação de Jovens e Adultos, nosso objeto de interesse.

1. 1 SOU FEITA DE RETALHOS: UM SER NA/DA/PARA EDUCAÇÃO POPULAR

Começo este relato trazendo a memória o pensamento da poetisa, Cora Coralina, *O saber se aprende com os mestres e com os livros. A sabedoria, com o corriqueiro, com a vida e com os humildes*⁴. Falar dessa trajetória pessoal, acadêmica, profissional é, para mim, um exercício de reconhecimento, de parar, pensar, refletir. E pretendo fazê-lo, vez por outra,

⁴ Cora Coralina é o pseudônimo de Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, nascida na cidade de Goiás, a 20 de agosto de 1889 e faleceu em Goiânia, a 10 de abril de 1985. Foi uma poetisa e contista brasileira, publicando sua primeira obra aos 75 anos. Mulher em quem tenho buscado inspiração, especialmente, desde 2015, para vida como mãe, como educadora, como pesquisadora, como alguém comprometida com o saber ouvir, para pensar certo e falar de muitos modos.

inserindo a fala de Freire, quando politicamente conta sua biografia em Pedagogia da autonomia. Escrever nos ensina sobre nós mesmos, sobre nossa visão de mundo, de sociedade.

Quero iniciar destacando a migração feita por minha família, no ano de 1989. Saímos de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro para morar no Alto das Populares, conjunto Tibiri I, Santa Rita, Paraíba. Este fato marcou bastante minha trajetória escolar. Amava a escola “do Rio”. Tenho ainda hoje memórias vivas de coisas aprendidas e vividas lá. A noção de harmonia, de convivência social respeitosa, de criatividade começou a se desenvolver lá. Nunca esquecerei a professora Cremilda e seu charme inerente. Suas cores, sua elegância e seu jeito amoroso e forte de nos ensinar limites nunca saíram de minha cabeça. Saudades!

Estudar aqui, na Paraíba, na época era assim que eu entendia, não cabia na minha ‘cabecinha’ de seis anos. Nela só havia a frase: *Fala direito menina(...)*. Sim, comecei minha caminhada nas escolas da Paraíba com esse trauma: meu sotaque carioca não tinha espaço na sala de aula daquela professora. Já não bastassem os colegas, a mudança, os costumes, ainda tinha uma professora completamente distinta da professora Cremilda, que me obrigava a repetir lições que já sabia fazer, a falar de um modo que não era o meu e que me envergonhava cada vez que eu lia a lição do quadro. Aos seis anos decidi em minha mente assustada: *Vou parar de falar*.

E assim aconteceu. Durante anos me senti uma ‘estranha no ninho’. E diariamente alimentava a decisão de: *Só falar quando souber falar igual aos paraíba*. Bom, era assim que eu ouvia falar dos paraibanos. O trauma foi superado aos poucos, entrando em contato, com outros professores, muito diferentes, que achavam legal o meu jeito de ser quieto e calado, afinal, eu não dava trabalho e gostava de estudar. Das rodas de samba, nas apresentações escolares do Rio, ao silêncio permanente nas salas de aula de Santa Rita, cresci achando que o melhor era ficar calada. Mesmo que minha mente não parasse e sempre passasse nela uma ideia/várias ideias sobre o que estava sendo estudado, vivido, sentido. Passei a escrever. Assim eu podia falar de algum modo! Foi a segunda solução.

Neste esforço de relembrar momentos de minha experiência que, necessariamente, não importa o tempo em que se deram, se constituíram como fontes de minhas reflexões teóricas (...) (FREIRE, 1997, s.p)

Passando para o ginásio, atualmente, segunda fase do ensino fundamental, mudei de escola, mas esta também na cidade de Santa Rita, na rua de minha casa. Nesta fase pude experimentar os esportes. Descobri logo que não era muito boa, também nisso, a não ser nas

corridas. É! Sempre fui boa em correr! Agora (2016-2017), com meu orientador, aprendendo a caminhar!

Corria para ajudar os pais com os irmãos, para fazer as tarefas de casa, para ajudar nas tarefas de meu pai, que em algum momento trabalhou como chefe de churrascaria, em outro como vendedor ambulante, em outro como dono de um bar. Aprendi cedo a aguentar o sono e o cansaço do corpo, porque ainda faltava mais uns saquinhos de batata a descascar, ou um salão grande para varrer antes de ir estudar.

Mas, de algum modo, essas lutas para sobreviver, regadas pelo carinho de minha mãe e seu zelo para que nenhum dos filhos parasse de estudar e nem de participar da igreja, trouxeram-me uma capacidade de resistir, de querer superar o que parece insuperável. Aos dez anos fiz o catecismo, na Igreja Sagrado Coração de Jesus e logo em seguida me tornei catequista (professora) das crianças menores. O ano era 1994, tinha 12 anos, estudava a quinta série, atual 6º ano. Este foi um momento muito importante. A comunidade inspirava luta pelos oprimidos, solidariedade e missão.

Comecei muito cedo, conforme dizia os padres e os coordenadores, a minha caminhada de fé. Fazia muito sentido estar ali, mesmo que muitas vezes tivesse que sair fugida de casa para poder lecionar na Catequese, para cantar na Missa das Crianças, para fazer os cursos de formação de catequista em cidades vizinhas, para cavar o chão da comunidade em construção, para limpar bancos antes da hora da missa. Tudo era maravilhoso! Ali sim, era minha casa! Naquele lugar a dor de ter sido arrancada de meu lugar de origem começou a ir embora e a ser substituída por uma curiosidade sobre os nordestinos. Outras raízes, igualmente verdadeiras, começaram a serem descobertas. Passei a ter gosto!

Naquela época não tinha conhecimento de que estava participando de uma experiência tanto religiosa, quanto social e política. Era para mim só o refúgio, a minha escola para responder aos meus porquês, o meu lugar de servir a quem, muitas das vezes, tinha ainda menos que eu. Acerca das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), na atualidade compreendemos que,

Hoje, passada a euforia inicial e tomando a devida distância, podemos constatar que as CEBs estão na raiz de vários movimentos sociais e têm contribuído para a formação de muitas lideranças no campo social e político. Foram responsáveis também pela formação de lideranças leigas no interior da Igreja, que assumiram o jeito de viver e celebrar a fé de uma maneira nova (DORNELAS, 2006, p.3).

Na igreja eu aprendia como lidar com os problemas de casa e da escola. Sim! Se em casa as coisas eram difíceis, o dinheiro pouco, a tranquilidade escassa. A partir da fé que

aprendi a ter, lá no Sagrado Coração, me ensinava que eu poderia amar como Jesus amou. Perdoar a quem me fez mal. Esse sempre foi (será) um desafio saboroso para mim! E na escola, quando não tinha professor, quando não tinha livro, quando não tinha aula, a partir das experiências na comunidade entendi que eu poderia reunir os amigos e estudar em casa, na biblioteca da cidade, formar grupos de estudo, adiantar a matéria, fazer empadão para conseguir dinheiro para comprar material escolar. Fiz bons amigos, comecei a descobrir o sentido da autonomia individual e coletiva. Não adianta reclamar da escola pública. É preciso fazer algo. A timidez só partia na hora dessas pequenas lutas por uma educação mínima para poder garantir o sonho de passar para o Liceu Paraibano.

Por isso que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si (FREIRE, 1997, s/p).

Essa fase foi uma das mais difíceis. Não tinha conhecimento suficiente. Mas não queria continuar ali em Santa Rita. Aquelas escolas, a meu ver, naquela época, não me aproximariam dos outros sonhos. Eu precisava estudar em João Pessoa, no Liceu. Então montamos grupos de estudos dentro da escola, em nossas casas. Fizemos a seleção. Passamos! Foram três anos de muita escassez, de muita superação, correndo atrás dos livros para aprender o que não me ensinaram no tempo devido.

Nessa época continuada participando da igreja. Agora como membro do grupo de jovens, chamado Missão Jovem. O ano era 1998, eu tinha agora 16 anos. Este espaço foi fundamental para meu envolvimento com ações sociais como o sopão, com a Pastoral Carcerária⁵. E com a arte, por meio da música. Pois também nessa época descobri minha alegria em cantar, tocar bateria e por meio da música conhecer melhor a história da igreja. Passados alguns anos entrei para a coordenação deste grupo. Liderando a juventude junto com outros companheiros em muitas ações, tanto de evangelização da comunidade quanto em ações sociais com e para a comunidade. Aprendi muito. Era lindo ver a juventude arregaçando as mangas. Buscando ajudar outros jovens em situação de vulnerabilidade ainda maior,

⁵ Esta pastoral é uma ação da Igreja Católica Romana no Brasil. Ligada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, cuja missão é a evangelização das pessoas privadas de liberdade, além da busca da garantia dos direitos humanos e o zelo pela dignidade humana dentro do sistema prisional. A Pastoral Carcerária mantém contatos e relações de trabalho e parceria com organismos dos poderes Executivo, Judiciário e Legislativo, assim como com ONGs locais, nacionais e internacionais. Participei desta ação da igreja com a equipe do município de Santa Rita. Visitando presídios da cidade e outros municípios; assim como participando de encontros de formação para os agentes da pastoral.

servindo aos idosos, acolhendo as crianças. Cantávamos e vivíamos essa verdade, dita pelo Padre Zezinho⁶ (1974), em seu álbum *Histórias que conto e canto*:

A juventude é uma semente
Que Deus na terra semeou
Tornou-se flor, tornou-se gente
E o mundo nunca mais parou

A vida é uma corda bamba
Ligando a terra com o céu
Quem nela não se equilibra
Cai no picadeiro, errando seu papel

A vida é uma laranja azeda
Que o tempo vai adocicar
Mas quem tem muita pressa dela
Acaba com a laranja, estraga o paladar

A vida é como um tanque cheio
Que sente que precisa dar
Não tendo quem receba dele
Ele também se fecha e para de ganhar

Nos anos 2000-2001 períodos do Processo Seletivo Seriado (PSS), antigo vestibular, foi outra época de lutas, apoios e conquistas diárias. Ter a passagem de ônibus ou a carona para chegar a João Pessoa era o primeiro desafio. Conseguir o que comer ou sustentar-se com um sanduiche o dia inteiro era outro. Não perder as esperanças de passar no vestibular para Psicologia, curso tão concorrido, sem poder pagar o cursinho era outro. Também nesses desafios a presença da comunidade do Sagrado Coração de Jesus foi fundamental. De lá as mãos se estendiam também para os meus estudos. Um dia chegavam os tickets para o ônibus. No outro a cesta de lanche. No outro o computador para pesquisar e fazer os trabalhos. Essa família foi a ponte para meu sonho.

Fiz o vestibular e passei. Ainda sem acreditar, como quem estava sonhando cheguei a UFPB, no ano de 2001, aos dezenove anos. Agora o desafio era a compra dos livros (que para alguns professores era obrigatório) e ou das xerox, sem fim. Fiz amizade com outros iguais a mim. Criamos um esquema de revezamento de apostilas, de livros, de tudo, incluindo a marmitta nossa de cada dia. Os primeiros semestres foram os mais desafiadores. Deparei-me com o que desconhecia e deveria conhecer. Com o que não sabia e tinha que aprender

⁶ Música *A juventude é uma semente*. Álbum *Histórias que eu conto e canto*. 1974. Período da Ditadura Militar no Brasil. O sacerdote ficou conhecido por sua ação pastoral junto a juventude e por seus corajosos discursos nos quais elogiava, em meados de 1973, líderes como Mao Tse Tung; Mariguela; Marx; Lamarca e Che Guevara. Ver: <<https://www.documentosrevelados.com.br>>

sozinha, com o que era ensinado e tinha que desenvolver. Passei a viver o campus. Ingressei no Grupo de Pesquisa do Professor Natanael Antônio dos Santos, a convite do mesmo. Nesse grupo tive a oportunidade de me tornar uma bolsista de iniciação científica⁷. Ação que desenvolvi até praticamente o final de meu curso e motivo de muita satisfação pessoal.

Com esse grupo, estudando a percepção visual de idosos, pude ir a Congressos em São Paulo; conhecer a USP; aprender mais sobre certa concepção de Ciência. Foi importante! Aprendi muito academicamente falando. Produzi textos, publicações internacionais; conheci pesquisadores renomados no campo da Psicologia Experimental. Recebi o Prêmio Jovem Cientista, do CNPq. Motivo de muito orgulho para nosso grupo e para minha família. Descobri que fazer pesquisa, com seriedade, com compromisso com os sujeitos, em nosso país não é fácil. Aqui no Nordeste é mais difícil ainda. Mas estamos na estrada e merecemos respeito!

Pedaços de tempo que, de fato, se achavam em mim, desde quando os vivi, à espera de outro tempo, que até poderia não ter vindo como veio, em que eles se alongassem na composição da trama maior (FREIRE, 1997, s/p).

Já na Universidade, dividida entre Santa Rita e João Pessoa, conheci o Projeto Sal da Terra: Educação e Solidariedade, no ano de 2003, tinha então 21 anos. Uma senhora da comunidade Sagrado Coração de Jesus decidiu não mais lecionar e, após me convidar, indicou meu nome para fazer a seleção para ser alfabetizadora de jovens e adultos pelo Projeto Sal da Terra. A sala de aula funcionava na Comunidade Paulo VI, próxima de minha residência. Assim, adentrei informalmente, mas oficialmente no mundo do trabalho. Fiz a seleção e comecei a trabalhar. Era uma comunidade localizada em área de risco, marcada pela violência e pela vulnerabilidade social. Andei, bati nas portas, conheci meus alunos, formei a turma, comecei a trabalhar, e, daí, dessa experiência em diante, nunca mais fui a mesma.

É por meio da consciência de si que os homens/mulheres podem ter a coragem de se mostrar ao mundo. E uma vez aparecendo sentir que tem o poder de transformar-se e de transformar. Estando com os educandos (meus professores) pude junto com eles descobrir nossas raízes. E por meio desse reconhecimento encontrar meios para que nossa comunicação funcionasse. Nossos mundos já não eram mais tão distantes. Tínhamos tanto em comum.

⁷ PIBIC – O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. Participei deste Programa de 2002 a 2006.

Em *Sete lições sobre a Educação de Adultos*, Álvaro Vieira Pinto (1982, p.21), educador brasileiro, afirma que *O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende.* Esse pensamento do autor virou um incentivo permanente para mim.

A formação pedagógica no Projeto Sal da Terra, quinzenalmente; o desafio de planejar para atender as necessidades daquele público tão diverso e imponente (diante de minha inexperiência) e as vivências cotidianas com eles foram elementos fundamentais de minha transformação. Como disse em um texto, após alguns anos no projeto: *Colocaram sal em mim.* Lá aprendi a falar, a ouvir, a agir, a pensar certo, a buscar, a ousar, a sistematizar. Eles me tornaram uma educadora. A eles devo essa alegria! Esse caminho que aprendi caminhando ao lado deles.

No ano de 2005, a coordenação do Projeto me convidou para integrar a equipe de coordenação. E me vi diante do dilema mais cruel até então: sala de aula ou garantir a sobrevivência de minha família. Já que a bolsa era um pouco maior e no momento meu pai e minha mãe estavam desempregados e eu era o arrimo da família. Consolei-me da despedida mantendo-me ligada a eles, apoiando o educador que assumiu a turma e transformando minha curta experiência em sala numa ponte para dialogar com as educadoras com as quais trabalharia, daquele ponto em diante, na função de coordenadora.

Assim de 2005 a 2008 pude estudar sobre Pedagogia dialogando com a Educação Popular, com os movimentos sociais. Ganhei uma mestra, uma mãe do coração, Zezinha Moura. A quem devo a superação de muitos medos como o de: formar outros educadores, de representar os movimentos sociais em outros Estados, participar dos Fóruns de EJA; de compor Comissões da Educação de Jovens e Adultos; de adentrar o mundo da Educação no Sistema Penitenciário, sistematizar as experiências, participar de Colóquios. A ela dedico minha gratidão. Por cada diálogo, cada escrita, cada silêncio, cada indagação, cada abraço e pela mão estendida, nas horas mais difíceis. Ela representa para mim a tradução do que é ser educador (a) popular.

Concomitante, ao tempo em que fui me tornando educadora popular, durante os anos de 2005 a 2006 participei enquanto estudante do curso de psicologia do Projeto de Extensão intitulado 'Plantão Psicológico', na comunidade Maria de Nazaré, Grotão. Construção de uma Psicologia Clínica Popular. O setting terapêutico acontecia nos mais diversos ambientes e circunstâncias. Dentro das casas. No quintal. Na associação. Lá descobri humanos com fome de pão e de escuta. E que se eu me dispusesse a escutar empaticamente àqueles sujeitos, essa

escuta os fortaleceria para a luta diária, aquele que envolve a sobrevivência, a fome do corpo. Experiência marcante. Encontros profundos. Jamais poderei esquecê-los e nem tão pouco as suas histórias. Fazem parte de mim!

Neste mesmo período, enquanto estagiária passei a atender na Clínica de Psicologia da UFPB, no SEP⁸ (Serviço de Escuta Psicológica), bem como aos pacientes encaminhados para psicoterapia. Estas duas experiências foram muito significativas para o desenvolvimento de minha sensibilidade terapêutica. E para a descoberta da dimensão da complexidade do agir-sentir humano. Sem essa sensibilidade, nenhuma técnica é suficiente, nenhuma teoria poderia, de fato, nos aproximar do outro. Nem como terapeuta, nem como educadora.

Melo Neto (1996, p. 18) ao refletir sobre a importância da extensão comenta: (...) *uma extensão que contenha um aprendizado pedagógico no sentido de um aprendizado dual - a universidade aprende enquanto ensina e é ensinada enquanto aprende com as classes sociais, com o estudo da realidade objetiva.*

Nos anos de 2005 e 2006 também realizei o estágio em Psicologia Educacional Institucional. Sob a supervisão da Professora Ângela Fernandes. Espaço em que pude desenvolver um olhar crítico-transformador. À luz das teorias de Michel Foucault (1961; 1975); René Louraux (1991), Paulo Freire (1967, 1969, 1970, 1979, 1982, 1997, dentre outras); Souza Patto (1999), dentre tantos outros e da reflexão crítica das experiências vividas no campo do estágio fui compreendendo, de modo substancial, o jogo do poder, a luta e a força dos excluídos, o institucionalizado e o instituinte, a importância da diagnose das implicações sociais de cada sujeito dentro da comunidade escolar e da escola como um todo, dentre tantos novos saberes. Produzimos muito teoricamente!⁹ Criamos muitas intervenções! Descobri nesse estágio, que o lugar da transformação é o cotidiano das complexas relações institucionais ou não institucionais. É nesse espaço que estão os *problemas* e as *soluções possíveis*.

Deste modo, a partir de 2003 em diante, o desafio de gerir tantas atribuições foi formando em mim uma força de resistência e um desejo de aproveitar cada oportunidade para ir me formando uma melhor educadora, uma psicóloga capaz, uma militante ativa. Não foi

⁸ Serviço de Escuta Psicológica (SEP), da Clínica Escola de Psicologia da UFPB. Este serviço se configura como um Projeto de Extensão, coordenado pela profissional Inalígia Figueiredo. Em funcionamento atualmente.

⁹ Dentre os textos produzidos, destaco OLIVEIRA, Adriana Bastos. Et al. Supervisão na formação profissional em psicologia: a construção de um espaço dialógico de aprendizagem e criação. In. Krutzen, Eugência Correia; Vieira, Sarita Brazão. **Psicologia Social, clínica e saúde mental**. João Pessoa/PB: Editora Universitária/UFPB, 2007.

fácil. O cansaço era meu companheiro. Mas também a fé e uma crença de que estava fazendo um bom caminho.

No ano de 2007, aos vinte e cinco anos, saí de casa. Passei a morar em João Pessoa, no bairro do Bessa, sozinha, sem condições básicas. Mas havia chegado o tempo de voar. Recém-formada. Ainda arrimo da família. Comecei a busca por espaços para atender clinicamente e continuei na coordenação do Projeto Sal da Terra. Trabalhei também em uma escola particular, no bairro do Valentina Figueiredo. A viagem quase diária do Bessa ao Valentina era exaustiva, mas necessária. Nessa experiência curta pude conhecer de perto as contradições do ensino particular. Algo, até então, distante para mim, que sempre fui estudante de escolas públicas. O jogo de poder nesse espaço me trouxe outros desafios, uma compreensão mais dinâmica da dimensão econômica de nossa sociedade capitalista, pós-moderna. Ainda assim, aprendi, fiz amigas, desenvolvi meu papel.

Às vezes, nós é que não sabemos o parentesco entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de soldar (costurar, grifos próprios) conhecimentos desligados e, ao fazê-la, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros (FREIRE, 1997, s/p).

Em 2008 ao mesmo tempo em que mesmo grávida, aceitei o desafio de coordenar as salas de aula do Sistema Prisional¹⁰ de João Pessoa, passei a me preparar para o concurso público para a Secretaria de Educação e Cultura do município. Este é um capítulo particular de crescimento em minha história. Reunir os professores encarregados de dar aula nos presídios masculinos e feminino não foi fácil. Começar a desenvolver com eles um trabalho de acompanhamento das aulas, planejamento e formação foi ainda mais desafiador. Mas aos poucos se tornou possível. Visitar as salas, conhecer os sujeitos privados de liberdade, as condições nas quais sobrevivem, foi retomar minha experiência da Pastoral Carcerária, mas agora imbuída de uma função, que não sabia bem como explicar para os mesmos.

O que percebi desta experiência foi que, dentro do Sistema penitenciário, a Escola, assim como a fé são, muitas vezes, as únicas válvulas de escape, a luz no fim do túnel, a ponte

¹⁰ Coordenei durante seis meses as salas de aula dos presídios de João Pessoa. Acionando e construindo uma experiência incipiente de Formação e Planejamento com os professores ativos na época. Após o segundo encontro conseguimos reunir a totalidade dos professores. Pude então conhecê-los e começar um ciclo de visitas às salas de aula. Objetivando uma aproximação com os homens e mulheres educandos da EJA, privados de liberdade, bem como a coleta de elementos para problematização da prática pedagógica dos educadores. Foram momentos cruciais. De muito amadurecimento pessoal e profissional. Principalmente quando ao final deste ciclo fui demitida sem explicações, mas recebi um *obrigado* por ser a única pessoa na Paraíba que entregara um Relatório Final das ações realizadas enquanto coordenação. Saí de lá, com um nó na garganta e uma pergunta na cabeça: *Não era para funcionar?*

entre o momento da dor e o sonho com a retomada da liberdade. Eles alimentavam a esperança a partir da escola. O que me fez lembrar das palavras do mestre pernambucano,

A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos. O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 1992, p.51).

Minha filha nasceu aos vinte e dois dias, do mês de março, de 2009. Aos vinte e sete anos comecei minha maior missão, a de ser mãe de Maria Clara. Luz! Ela é luz para meus passos. Tudo ganhou ainda mais sentido. Buscar um mundo melhor, a partir de nosso lar, passou a ser ainda mais necessário. Afinal, sinto-me no compromisso amoroso com aquela criaturinha que se tornou minha alegria mais profunda. Ela me educa muito. Nós nos educamos, solidariamente.

No segundo semestre, deste mesmo ano (2009), comecei a trabalhar na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Damásio Barbosa da Franca. Na qual permaneço até os dias atuais. Durante três anos atuei como psicóloga educacional/institucional¹¹ e membro da equipe pedagógica. Período em que fui me aproximando-me daquela comunidade (escolar e de entorno) marcada por problemas sociais profundos: violência, tráfico, desemprego, subemprego, baixa escolaridade, falta de infraestrutura, moradias vulneráveis, etc. Tempo em que também me fiz conhecer por eles: estudantes, pais e parentes, professores, gestores, especialistas, porteiros, merendeiras, auxiliares, enfim, todos, educandos e educadores. Em síntese, estava me preparando para intervir de modo a favorecer a construção de uma nova escola, comprometida com a superação do fracasso escolar. Foi um tempo de *espera ativa*, em que, cada pequena intervenção, gerava em mim, um *mundo de reflexões e análises* para em seguida, preparar no coletivo, ainda pequeno de interessados-implicados, outras tantas ações de intervenção. Como reflete Scocuglia (2003, p.83)

Nessa perspectiva, podemos dizer que um dos papéis políticos fundamentais do educador é contribuir com a força da especificidade de sua atenção pedagógica para transformar a escola conforme os interesses, as

¹¹ Análise Institucional, de René Lourau, é uma perspectiva epistemológica que favorece ao profissional das ciências sociais e humanas a análise das relações e processos institucionais a partir do olhar sobre *o instituído- o instituinte*, a partir das *implicações* de cada sujeito. Tendência que se aproxima, em muitos aspectos da vocação libertária / libertadora da Educação Popular. O diálogo entre estas duas perspectivas permite uma análise-intervenção das situações cotidianas de caráter mais complexo.

necessidades e os valores dos indivíduos, dos grupos e das classes que fazem tal escola. Nesse sentido, um grande desafio é contribuir para a reversão do fracasso escolar, produzido a partir das premissas e das expectativas negativas da escola e dos alunos. A escola não se prepara para receber e trabalhar com crianças, jovens e adultos das camadas populares e estes, por sua vez, não tem nenhum sentido de pertencimento em relação à escola ‘dos outros’. A escola é ‘do Estado’, ‘da direção’, do ‘poder público’... e quase nunca ‘pertence aos alunos’.

No caso da Escola Damásio Franca havia/ há um sentimento de pertencimento por parte da maioria dos que compõem a comunidade escolar, no entanto, esse sentimento se fragiliza e ou esvazia, momentaneamente, quando atravessado pelos impasses do sistema de ensino que lhes nega acesso, direitos e espaços. E quando as práticas de gestão/ professores/funcionários (que deveriam agir como educadores) lhes concediam/ concede apenas o convite para os eventos, o comunicado das reuniões, o aviso de advertência recebida pelo filho/a, etc. E não o espaço de participação necessário e de direito destes. Intervir (de modo direto/indireto) nesse processo de fragilização do sentimento de pertencimento de *todos* os membros da comunidade escolar foi uma de minhas primeiras ações/implicações enquanto psicóloga educacional/institucional e educadora popular. Como se deu?

Busquei desde então perceber as implicações de cada sujeito. Fazer uma leitura do coletivo. Sondar as reais necessidades. Posicionar-me a favor dos que, de fato, precisavam de auxílio. Fosse este aluno, professor, funcionário, gestor. Os enfrentamentos foram gigantes. O desgaste diário. Frustrações quase que certas. Mas avanços igualmente significativos foram sinalizando que o caminho era aquele. E que estar na contramão seria sempre uma posição desconfortável, mas que seria a única possível para mim, uma educadora popular no chão da escola pública. Era é uma questão de coerência, de princípios, de modo de ver o mundo e o meu lugar nele.

A convite da professora Ângela Fernandes, em 2010 me tornei tutora a distância da disciplina de Pesquisa e Cotidiano Escolar, no curso de Matemática a Distância, na UFPB. Foi a oportunidade de entrar em contato com essa modalidade de ensino, de saber seus limites e suas possibilidades. Planejar para esse público juntamente com a professora Ângela, sistematizar material, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes em sua graduação trouxeram-me de novo para o mundo da academia. Lugar do qual não gostaria de ter saído por tanto tempo, mas que as circunstâncias assim me conduziram.

Em 2011 engravidei novamente. Mas aos três meses a gestação foi interrompida e tive um aborto natural. Este fato trouxe muitas limitações a minha saúde física e emocional. Fragilizando em muito minha atuação social. Tive que abandonar o curso de francês, que

adorava fazer, no qual era bolsista enquanto funcionária da PMJP (Prefeitura Municipal de João Pessoa). O sonho de retomar a vida acadêmica ficou mais distante. Passei pelo processo de separação do pai de minha filha. E a necessidade de recomeçar a vida familiar. Agora com o núcleo familiar reduzido a mim e a pequena Clara, a qual passou a demandar ainda mais cuidados de minha parte. Com Dom Helder Câmara pude compreender que, *Feliz de quem entende que é preciso mudar muito para ser sempre o mesmo*. Então, mudei!

Em 2012, constitui uma nova chapa para as eleições de gestores escolares, a pedido de minha comunidade escolar, com mais alguns colegas, professores e gestores que discordavam do modelo de gestão que há aproximadamente 15 anos acontecia na escola. Fomos eleitos! E novos tempos surgiram no chão da Damásio. Recomeçamos! A chapa *Tempo de mudança* passou a caminhar diferente. As resistências vieram. As sabotagens também. Mas o reconhecimento de muitos fez com que o novo grupo se animasse para descobrir um jeito novo de fazer a gestão escolar. O paradigma da Educação Popular começou a ser mais possível. Nisto impliquei todas as minhas forças e reuni todas as minhas experiências anteriores. No fundo o que fizemos foi ouvir os anseios da comunidade escolar, uma comunidade de sujeitos populares. Que há muito clamava por tornar a escola o seu espaço!

Cada ano, 2012-2013,¹² reeleição, 2014-2015, 2016 (interrupção do processo democrático de eleição dos gestores para as escolas), sempre nos sentindo desafiados pelas complexidades do cotidiano escolar. Os princípios de uma Educação libertadora, transformadora, cidadã foi conduzindo o grupo para busca de soluções para os problemas de natureza tanto pedagógica quanto os administrativos. Nem sempre é fácil. Não estamos socialmente acostumados com a perspectiva democrática. Não sabemos bem como nos comportar diante da possibilidade de dialogar sobre as situações, participar como corresponsável, se envolver com o coletivo, respeitar as escolhas da maioria. Esse tem sido um processo envolvente, ora desgastante, mas sempre cheio de sentido! Afinal, sabíamos que não seria simples. A história nos mostra isso!

¹² Quero destacar o meu envolvimento, no primeiro ano de nossa gestão, 2012, com o processo do Grupo de Teatro Escola *Kairós*. Espaço de trans/formação de muitas crianças e, conseqüentemente de suas famílias, a partir da experiência do compromisso com a Arte Cênica. O *Kairós* participou desde então de vários festivais de Teatro, sendo premiado e contemplado com o Programa Mais Cultura, parceria do MEC/MinC, 2014. O que permitiu ao mesmo apresentar-se na cidade de Areia/Paraíba. Algumas de nossas “atrizes”, como costuma ensinar o arte educador, Flavinho Ramos, criador e diretor do *Kairós*, estão hoje atuando profissionalmente, envolvidas em atividades da militância juvenil e ingressando em espaços como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), para dar seguimento aos estudos. O *kairós*, tempo divino no tempo humano, tem chegado para essas pequenas-grandes estrelas populares. Viva a educação, arte, transformadora!

Como processo de conhecimento, de formação política, manifestação ética, procura da boniteza (...) é prática indispensável dos seres humanos (dos homens e das mulheres) e deles específica na História como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade de educação. (FREIRE, 1993, p. 14)

Neste caminhar, os Encontros de Planejamento Coletivo dos professores tornou-se um espaço privilegiado de construção e avaliação dessa caminhada enquanto gestora educacional. Nesse espaço entendi a importância de outros espaços formativos dentro da escola, com os demais funcionários, com a família dos estudantes, com os próprios estudantes. Temos aprendido a chamar o coletivo para ver-julgar-agir sobre o cotidiano da escola. Delegando ou chamando voluntariamente todos ao engajamento na vida escolar. Os frutos têm vindo. Outros desafios têm surgido. Mas na verdade, sinto que a força vem do *nós*. Do conjugar na terceira pessoa do plural todas as ações necessárias.

Em 2016, tomei coragem, efetivamente, de retomar o caminho da academia. A curiosidade por desvendar aspectos inquietantes da formação de professores na escola pública me levou à seleção para o Mestrado em Educação. A linha de Educação Popular, por coerência com minha trajetória e com o fazer que temos desenvolvido na escola, poderia, ao nosso olhar, trazer luz as indagações presentes sobre as repercussões do processo formativo para a prática pedagógica dos professores.

E aos poucos, retomando de forma mais profunda, os textos da Educação Popular me levaram a seguinte indagação conclusiva: Como pude esperar tanto para voltar ao chão da academia? Vamos enfrentar esse novo tempo. Afinal, essa era a oportunidade de encontrar mais respostas para dar mais sentido ao nosso quefazer. Respostas que viriam do diálogo entre os saberes construídos lá, na escola, e a ciência popular presente no legado da Educação Popular, que estávamos buscando encontrar no terreno reflexivo da academia.

É neste ponto da caminhada que agora recolho os retalhos do presente. Sou mãe, estou gestora, estudante de pós-graduação, psicóloga clínica, colaboradora da Ead / UFPB na condição de tutora, sou cristã. E todas estas experiências me constituem educadora. Uma educadora popular em qualquer espaço em que esteja. Afinal, minha escolha sempre me leva aos que não tem voz e nem vez, como outrora, também pensava não ter. A Educação Popular e as inspirações freireanas me trouxeram a crença de que para cada situação-limite haverá sempre um novo possível. Minha colcha de retalhos traz esse formato social-existencial, costurados e aromatizados de espiritualidade.

Outro dia, pensando nesses retalhos e no todo da colcha, pensei: *Humildade é inclinar-se para receber da vida e do outro as lições que precisamos para permitir evoluir a nossa mente, alma e coração*. Isso me trouxe a paz do reconhecimento de que estou/estamos em construção contínua. Que saber-se inacabada é, na verdade, o começo, o meio e o fim de todas as costuras. E que os saberes, a minha colcha e os meus olhos não tem fim. E que minha inclinação é para o ser mais. Humanamente mais. Meu compromisso é contribuir para que outros também se descubram e se envolvam nas lutas necessárias à transformação de si, do outro, do mundo ao nosso redor.

Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica (...). Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por um imperativo existencial e histórico (FREIRE, 1997, s/p).

Em vista, do que ora relatamos, apresentamos na sequência a forma como pensamos a organização textual da presente dissertação, em seus quatro capítulos. No primeiro capítulo, introdutório, construímos um panorama sobre nosso objeto de estudo em articulação com nossa trajetória pessoal e curiosidades epistemológicas. Dissertando acerca da relevância desse tema para a academia e a práxis pedagógica.

Em seguida, no segundo capítulo, discutimos, à luz da Educação Popular, a importância da Formação Continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam na Escola pública. Refletindo sobre as possibilidades/impossibilidades de se construir um processo formativo no chão da escola que promova a transformação dos sujeitos e de suas práticas.

Em nosso terceiro capítulo, abordaremos a exposição sistematizada do ciclo da pesquisa-ação que se desenvolveu durante a proposta de formação continuada objeto desta investigação. Bem como apresentaremos as primeiras análises, a partir do olhar da pesquisadora.

No quarto capítulo trazemos a voz dos sujeitos participantes por meio da análise das entrevistas realizadas e das produções dos educadores ao longo da formação continuada, que se deu no interior da escola.

Por fim, em nosso quinto e último capítulo dissertamos sobre as circunstâncias e significados da presente investigação enquanto uma tentativa progressista de aproximação com o objeto do conhecimento, fenômeno historicamente complexo, que é a formação docente. Na esperança de que nossas reflexões contribuam para compreensão teórico-prática

acerca do lugar da Educação Popular como paradigma alternativo, que oportuniza a criação de novos possíveis pela via da formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos. Uma formação necessária e urgente se quisermos pedagogicamente/politicamente responder aos desafios e clamores da Escola Pública do século XXI.

1.2 A ESCOLHA DOS RETALHOS: A *RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO*

Podemos afirmar que o nosso interesse pela temática da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos à luz dos princípios da Educação Popular surgiu da experiência enquanto educadora alfabetizadora (2001 a 2003) no Projeto Sal da Terra: Educação e Solidariedade e nos anos seguintes (2004 a 2008) na condição de coordenadora pedagógica neste mesmo projeto. Em ambos os contextos, participamos do processo de formação inicial e continuada ofertado por esse mesmo projeto.

Como afirmei em depoimento¹³ escrito ao Projeto, esta vivência colocou *Sal em mim*. Senti na carne a dor e o prazer de ter voz e vez e, de aprender a ouvir a ‘voz dos silenciados deste mundo’. Foi lá, com os educandos e, posteriormente com os/as educadores/as do Sal, que pude compreender a minha própria condição de ‘sujeito popular’ e a partir deste lugar começar a aprender como dialogar com os demais sujeitos populares em seus anseios e saberes.

Adentrando a rede pública de ensino, por meio do Concurso Público, na função de psicóloga educacional (2009 a 2011) e depois sendo eleita para compor uma equipe de gestão (2012 aos dias atuais), pudemos vivenciar ao longo destes anos o processo de transformação do que antes (de 2010) era chamado na escola de *Reunião de Planejamento em Encontros de*

¹³ *Se pudesse escolher outro nome, este seria recomeçar, recomeçar sempre. Estas palavras de uma inspirada cristã italiana carregam em si o que é para mim a vivência no Sal da Terra. Hoje em dia quando ouço as palavras **recomeçar** e **mudança**, penso logo em responsabilidade, em desejo profundo de plenitude. Penso ainda que existo para relacionar-me e nesta relação (com todos) produzir frutos certos, na hora certa. Compreendo que talvez não consiga transmitir tudo que aconteceu na minha vida desde o ingresso no Projeto; mas quero firmar que no dia a dia a história está se concretizando Este é meu primeiro trabalho “real”, ou seja, em que sou uma planejadora de um processo coletivo. Agora aprendi a exigir o que posso fazer e a reconhecer minhas limitações. Não estou mais cega, surda, muda e por vezes parálitica dentro do convívio familiar. Sei que posso ser quem sou e transformar com a força do amor comprometido os grandes desacertos de meu lar. Meu maior compromisso é fazer o outro crescer como ser humano, assim como estou crescendo. Pode alguém acender uma vela, para logo depois escondê-la? Algo está aceso e essa chama aumenta quando entra em contato com as demais chamas dos esperançosos alfabetizando. Realmente tudo foi recomeçado em mim! Minha existência recebeu um sabor todo especial: colocaram sal em mim! (Adriana, educadora do Projeto Sal da Terra). Retirado do Caderno de Depoimentos de Educadores do Projeto Sal da Terra: Educação e Solidariedade. João Pessoa: 2005. Arquivo do Projeto.*

Formação e Planejamento de Educadores. Ao longo destes anos no exercício da função de psicóloga e como gestora educacional tornou-se cada vez mais notória a necessidade dos professores de ter um espaço em que as demandas reais do dia a dia da escola pudessem ser discutidas, teórica e metodologicamente. O retorno que o coletivo de professores trazia acerca da Formação Continuada oferecida pela Secretaria de Educação só ampliava essa necessidade percebida.

Durante as Reuniões de Planejamento (2009 a 2011, praticamente) e os Encontros de Formação e Planejamento (2012 aos dias atuais) fomos percebendo os pontos, que segundo relatos dos próprios professores, fragilizavam ou dificultavam o desenvolvimento de suas práticas educativas. Eles citavam a própria formação inicial, que não preparava o professor; o pouco tempo disponível para investir na própria formação e na pesquisa de elementos novos para a prática; a relação com os educandos e o pouco envolvimento da família destes; a falta de um apoio técnico mais efetivo, com mais diálogo sobre os problemas e mesmo a falta de identidade da escola, porque era comum ouvir: *aqui cada um faz como quer*. Frase que registrei durante anos, repetidamente, no caderno de campo, minha versão do diário de campo.

Este quadro institucional em diálogo com o nosso olhar de educadora popular foi responsável pelo despertar de nossa curiosidade epistemológica acerca da seguinte indagação: *Que repercussões uma proposta de formação continuada à luz da Educação Popular traria para a práxis pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos, no chão de uma escola pública?* Essa foi, a priori, nossa indagação central. A qual foi reconfigurada ao longo da investigação-ação.

Esclarecemos que, inicialmente, a presente pesquisa se desenhou definindo enquanto participantes o coletivo de professores, da educação infantil, passando pelas duas fases do ensino fundamental, à Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, todos os sujeitos que participavam da Formação na Escola. Mas, após aprovação do Projeto, com as indagações feitas durante a etapa de entrevista e posteriormente, dialogando com meu orientador, pude pensar melhor acerca da relação tempo-pesquisa-trabalho. Bem como reconhecer: a) a importância de minha experiência com o público da EJA e b) a carência de apoio aos docentes dessa modalidade de ensino, na Escola Damásio Barbosa da Franca. Então fizemos o recorte da pesquisa, contemplando os professores da Educação de Jovens e Adultos e sua práxis pedagógica. Embora os Encontros coletivos de Formação e Planejamento continuem

acontecendo com a presença de todos os professores, cuidadores, professores readaptados, especialistas, gestores da escola. E que a especificidade docente da EJA seja contemplada em alguns momentos nesses encontros e nas Paradinhas pedagógicas¹⁴ que aconteceram/acontecem por modalidade de ensino.

O fato de ser fruto de um processo de transformação promovido pela formação continuada do Projeto Sal da Terra levou-nos a hipótese de que, independente do local de atuação, os princípios da Educação Popular tem um efeito mobilizador nos sujeitos, levando-os a um processo de reflexão crítica da prática. E que promover um processo de formação continuada dos professores da EJA, à luz da Educação Popular, na escola pública, seria uma alternativa para a criação de *novos possíveis*, como diria Paulo Freire. Esta foi apenas a primeira de nossas hipóteses.

Segundo o documento intitulado *Instrução Normativa* da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa (2017, p.23)

a formação continuada dos profissionais de educação é uma legitimidade legal, emanada das necessidades das demandas originadas pelas mudanças concretas no contexto pedagógico, passando pela reflexão de uma práxis que garanta uma qualidade nas ações do ensino/aprendizagem, como também permeando sobre uma interface voltada para a valorização do profissional da educação enquanto sujeito reflexivo e construtor de histórias, ressalta-se a importância do docente investir na continuação da construção de seu conhecimento científico iniciado com a graduação, oportunizando ao mesmo estar se posicionando com clareza e objetividade em sua prática pedagógica.

Na prática, a formação continuada¹⁵ oferecida pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) se desenvolve por meio de encontros presenciais e a distância, organizados por segmento de ensino, função e por componente curricular. Sendo conduzida, geralmente, por uma empresa de assessoria pedagógica que apresenta um Projeto de Formação à Secretaria e este é aprovado por meio de um processo licitatório. Este trâmite burocrático faz com que, normalmente, os encontros formativos aconteçam somente no segundo semestre do ano letivo.

¹⁴ Nome dado pelo coletivo de professores para os encontros breves que fazemos na escola, por turno e modalidade de ensino, para dialogar, problematizar e criar ações coletivas para intervir nos desafios pedagógicos, organizacionais e relacionais que vamos percebendo no cotidiano escolar. Mais a frente em nosso texto falaremos mais a respeito.

¹⁵ No texto final desta dissertação apresentaremos, como anexo, todo o cronograma da Formação continuada oferecida pela Sedec em 2016/2017. Tendo em vista a percepção do formato e dos temas pensados para a mesma para comparação com a percepção que os educadores têm deste processo, analisada a partir das entrevistas.

Geralmente, em um espaço público/privado único, organizado por dias e horários para atender a todo o coletivo de professores da rede de ensino municipal.

Deste modo, observando a realidade das ações formativas da rede municipal e os discursos dos educadores sobre estas, diversas indagações passaram a compor minhas inquietações pedagógicas e investigativas: *Que tipo de Formação Continuada os professores desejam? A Educação Popular pode ser o paradigma de inspiração para uma proposta de Formação Continuada dentro da escola pública? Se sim, ela aconteceria em quais espaços dentro da escola?* Embora estas não tenham passado de conjecturas típicas e necessárias ao processo de desenho metodológico da pesquisa.

Portanto, para alcançar uma aproximação com nosso objeto de estudo, definimos como objetivo geral de nossa investigação *analisar, à luz da Educação Popular, a construção e o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada de professores da EJA de uma escola da rede municipal de ensino de João Pessoa*. Para tanto, definimos como objetivos específicos *a) analisar o movimento participativo e as produções dos educadores durante o processo formativo por meio do ciclo da pesquisa-ação; b) analisar o conteúdo presente no discurso dos professores quanto às repercussões da proposta formativa para a práxis pedagógica no cotidiano da EJA*.

Concordando com o pensamento de Canário (2008) é na escola que o professor aprende o essencial de sua profissão, ocorrendo nesse lugar de destaque a construção de sua identidade profissional. A prática do professor está fundamentada em *saberes tácitos*, ou seja, em *saberes escondidos no agir profissional*. Nesse sentido, a melhor estratégia formativa é aquela que otimiza o potencial do contexto de trabalho, chamando esse processo de *formação centrada na escola*.

Com a retomada do processo democrático as relações entre a sociedade civil e a sociedade política, bem como entre os movimentos populares e o Estado passaram por redefinições. A Educação Popular, nesse processo de ressignificação pelo qual passa na atualidade, tem visto seus educadores buscando espaço para construção da educação pública popular, na tentativa de fazer popular a educação ofertada pelo Estado (GADOTTI, 1992, apud VALE, 2001).

Segundo Gadotti e Torres (1994, p. 321), a partir da década de 1990, o novo contexto social no Brasil e em muitos países da América Latina despertou a Educação Popular para a

necessidade de se abrir a novos campos de trabalho. O espaço do informal, do não governamental não era mais suficiente. As garantias da eficácia das ações da EP passavam, a partir de então, pelo desafio de encontrar espaços de atuação também nas instituições do Estado.

Partindo das reflexões de Betto (2005), para se pensar a escola pública, logo a formação de professor, numa perspectiva popular é preciso desatar os nós do controle das instituições governamentais. Este, segundo o pensador, é um processo de muitas etapas, no qual as adesões serão conseguidas aos poucos, bem como o despertar dos olhares para as contradições e para as possibilidades.

Em termos práticos, Betto (2005) recomenda que uma proposta de formação de professores inspirada na Educação Popular, necessariamente deve contemplar aspectos como: a) ter como referência o tempo como história; b) o entendimento de que a formação do educador parte do diálogo com os educandos; c) discutir os novos paradigmas da educação popular; d) criar iniciativas de adoção metodológica inspiradas na educação popular; e) compreender que o objetivo final é a mudança social.

Dentre as mudanças legais que foram possibilitando um novo olhar sobre a exigência de uma formação específica para o professor atuante na EJA, destacamos nesse momento, o inciso VII, do artigo 4º, da LDB 9394/1996, o qual estabelece a necessidade de se atentar às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. O Parecer CEB/CNE 11/2000, salienta esta exigência ao oficializar 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* (BRASIL, 2000, apud MACHADO, 2008).

A formação do professor de EJA, no veio da perspectiva popular pode ser considerada uma possibilidade para que os profissionais da educação, do século XXI, descubram/construam meios de melhorar a prática educativa, vinculando seu trabalho à vida da comunidade e as características culturais do grupo de educandos com os quais trabalham (GADOTTI; TORRES, 1994, p. 332-333).

O tema da formação docente tem sido objeto de investigação de muitos autores, das mais diversas correntes epistemológicas de educação. Dentre os aspectos estudados acerca do tema, destacamos aqui as questões da: a) identidade profissional e o trabalho de reflexão crítica do professor sobre suas práticas (NÓVOA, 1995); b) a construção do pensamento

prático do professor em sua formação (GÓMEZ, 1995); c) a relação complexa entre formação inicial e o exercício profissional nas escolas, apresentando a proposta de *formação centrada na escola* (CANÁRIO, 2008); d) a prática reflexiva como meio de desenvolvimento autônomo e emancipatório do professor (LIBÂNEO, 2004); e) os professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), dentre tantos outros.

De acordo com Miranda (2008, p.12), os novos estudos e propostas de formação continuada indicam que

(...) a possibilidade de atuação do professor reflexivo num contexto de pesquisa sobre os problemas educacionais e, por isso, planejada de forma intencional pelos centros formadores de professores – universidade e espaços de trabalho - em especial nas Escolas.

Ainda concordando com a autora, afirmamos que, conceitos como emancipação, autonomia, que são princípios da Educação Popular, podem configurar no contexto da formação continuada, enquanto possibilidades de intervenção do educador nos diversos espaços de sua prática. Quer seja o planejamento das aulas, a preparação dos espaços de formação, a relação com as famílias, nas decisões acerca do projeto pedagógico da escola. E que neste sentido, a autonomia

também se projeta como processo de formação continuada quando o professor consegue decidir sobre os rumos da sua carreira profissional. Isto implica numa mudança de atitude que caracteriza a cultura da escola, tendo em vista o projeto e o processo de formação continuada dos professores, ou seja, a construção política, histórica e acadêmica da docência como categoria profissional (MIRANDA, 2008, p. 13).

A partir do olhar de Freire (1996, p.71) podemos afirmar que a conquista da autonomia crítica do professor é um trabalho de construção, que se dá a partir das relações do professor com o aluno e com os demais elementos de sua práxis pedagógica e, não do professor consigo mesmo.

1.3 O RETALHO PRINCIPAL

Em busca de discutir em nosso trabalho a relevância de nosso objeto de estudo, buscamos na revisão da literatura aspectos teóricos, impressões que nos ajudasse a responder se o problema de pesquisa proposto poderia trazer as contribuições para esse debate tanto no meio acadêmico quanto para os educadores que estão na ativa, construindo o cotidiano da educação brasileira, formando-se e formando.

Segundo André *et al* (1999), o número de trabalhos sobre o tema da formação docente manteve uma proporção estável de 5% a 7% das dissertações e teses entre os anos de 90-96, sendo que apenas 14,8% destes abordava a questão da formação continuada. Os aspectos focalizados são bastante diversos, incluindo os vários níveis de ensino (infantil, fundamental e adulto), modalidades (rural, noturno, especial, a distância), além de meios e materiais diversificados, demonstrando que o estudo desta modalidade de formação se revela expressivamente significativo, dada diversidade, abrangência e relevância dos conteúdos investigados.

Ao analisarem um número de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de professores da Anped, no período de 1992-1998, os autores afirmam que nos textos analisados a formação continuada é concebida como formação em serviço, argumentando que a formação deve se estender ao longo da carreira e ser desenvolvida, de modo preferencial, no chão da instituição escolar (ANDRÉ *et al*, 1999).

Em conclusão das análises, André *et al* (1999), afirma que os levantamentos feitos nas teses e dissertações, nos artigos publicados nos periódicos nacionais de renome e nos trabalhos do GT de Formação dos Professores aprovados pela Anped, evidenciou um silêncio quase total em relação à formação do professor para a Educação de Jovens e Adultos. De modo que, esperamos, com a presente investigação contribuir, primeiramente num plano local, para quebrar esse *silêncio* deslocando o foco, tradicionalmente vinculado aos estudos em outras modalidades de ensino, para as experiências formativas e a práxis pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Silva (2011) também faz menção a esse silêncio.

Andrade (2006) afirma que na década de 1990, os estudos sobre formação continuada de professor representavam 17,8% do total de 410 teses e dissertações publicadas neste período. Sendo a formação inicial (72%) a temática de maior foco. Nos anos 2000, o

índice acerca da Formação continuada se elevou para 21%, sendo superado nesta década, tanto pela temática da identidade e profissionalização (41%) quanto pela formação inicial (22%). O que nos leva a constatar uma mudança no foco das investigações. Se nos anos 1990 a preocupação investigativa era com os cursos de formação inicial, nos anos 2000 as questões passam a ser a identidade e profissionalização docente. Esta mudança é explicada em Andrade (2006, p. 66) como decorrência da chegada em nosso país dos estudos de Maurice Tardiff sobre os saberes docentes, bem como pelo aumento da produção internacional sobre as temáticas da identidade e profissionalidade docente.

A tabela 1 traz uma síntese dos índices sobre os trabalhos de pós-graduação em Educação, em nosso país, sobre a formação de professor, entre 1990 e 2003, presente na dissertação de Roberta Rotta.

Tabela 1. Índices dos temas centrais das pesquisas de pós-graduação em Educação no Brasil, acerca da Formação do Professor, entre 1990 e 2003.

Década	Pesquisas	Formação inicial	Formação continuada	Identidade e profissionalidade	Outros temas¹⁶
1990	410	295 (72%)	73 (17,8%)	42 (10,2%)	
2000	1.184	255 (22%)	254 (21%)	481(41%)	194 (16%)

Fonte: Andrade, Roberta Rotta Messias de. **A formação de Professores nas Dissertações e Teses defendidas em Programas de Pós-graduações em Educação nos anos de 1990 a 2003**. São Paulo: PUC/SP, 2006.

Silva (2011) afirma que as pesquisas desse tema sob o prisma da Educação Popular (EP) ainda são ínfimas, o que denota um amplo e aberto campo para se repensar e para se criar novas indagações. Elucida ainda o autor que, quando a Formação de professores da EJA é objeto de interesse investigativo, na maioria dos estudos, o interesse dos pesquisadores está nas experiências oferecidas pelo poder governamental. Em nosso país, a formação de professores, especialmente daqueles que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda pode ser considerado um grande desafio, uma vez que os limites e ausências no campo das políticas públicas e nas universidades são alarmantes.

De modo a nos convencer acerca da relevância do presente estudo, passamos a uma busca ativa das produções literárias nos últimos seis anos (2010-2016), tanto no Biblioteca

¹⁶ Dentre estes temas estavam: Formação inicial e continuada (3%); políticas de formação (4%); além de estudos classificados como outros (9%).

Digital de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD), quanto no site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nas cinco últimas Reuniões Nacionais (2010, 2011, 2012, 2013, 2015).

Para a pesquisa no BDTD procedemos da seguinte maneira. Na página inicial colocamos duas frases-descriptores: a) Formação Continuada de Professores na EJA e b) Educação Popular na Escola Pública. Com o objetivo de encontrar publicações de dissertações e ou teses em território nacional, afinando para Universidade Federal da Paraíba e nosso Programa de Pós-graduação em Educação, que tratassem de nosso objeto de estudo: *A formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos na Escola Pública à luz da Educação Popular*. Desse modo, a busca se orientou pelos títulos e palavras-chave.

A partir do primeiro descritor, *Formação Continuada de professores da EJA*, entre 2010-2016 constatamos 101 trabalhos em todo o Brasil, sendo 71 dissertações e 30 teses. Sendo que os objetivos de nossa pesquisa não foram contemplados em nenhum destes. Dentre estes 101 estudos encontrados a partir do descritor citado, 03 dissertações são da UFPB/PPGE. Foram observados títulos, palavras-chaves e quando necessário foram observados os resumos.

Ao introduzirmos o segundo descritor, *Educação Popular na Escola Pública* encontramos 5.510 estudos, sendo 3.836 dissertações e 1.674 teses. Considerando o grande volume de trabalhos encontrados, aplicamos o filtro *Programas de pós-graduação em Educação*, para este novo descritor. Ao que encontramos 461 pesquisas. Destas 21 dissertações e 03 teses foram apresentadas pela UFPB, sendo 17 destes estudos feitos no Programa de Pós-graduação em Educação. Procedendo a mesma análise realizada com o primeiro descritor, nas 17 dissertações/teses da UFPB/PPGE não constatamos em nenhum deles o tema proposto nesta pesquisa. O quadro 1 a seguir apresenta o resumo desta busca:

Quadro 1 - Teses e dissertações defendidas entre os anos de 2010-2016, no Programa de Pós-graduação em Educação/ UFPB.

AUTOR	TÍTULO	ANO
Descritor 1 - Formação Continuada de professores da EJA		
Silva, Ana Paula Mendes	O curso de especialização do Proeja no município de Sousa - PB: desafios e possibilidades na formação de educadores de EJA	2013
Lira, Roseane Barros da Silva	Educação de Jovens e Adultos e a formação de professores (as): o uso de uma biblioteca digital como ferramenta de aprendizagem	2010
Bezerra, Andreza Raquel Cirne	Educação de jovens e adultos: uma reflexão sobre a relação de saberes escolares e cotidianidades	2013

Descritor 2 - Educação Popular na Escola Pública		
Meira, Iranete de Araújo	A relação entre escolarização pública e o contexto da Escola do campo: Um estudo de caso no município de Boa Vista/PB	2013
Santos, Laurineide Laureano dos	Gestão democrática da escola pública e participação popular: uma análise sobre o sistema municipal de ensino do município de João Pessoa-PB	2011
Araújo, Monalisa Porto	A relação de saberes na construção de uma escola popular do campo	2011
Santos, Ednaldo Alves dos	Construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico na escola do campo	2014
Correia, Deyse Morgana das Neves	Educação do campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia PRONERA/UFPB: encontro de teorias e práticas de educação popular	2011
Furtado, Quezia Vila Flor	Jovens e o espaço escolar em fracasso: táticas de resistência no processo de escolarização	2013
Batista, Nilcione Maciel Lacerda	Trajetórias de sucesso escolar dos jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior	2016
Sousa, Israel Soares de	Educação popular e ensino de história local: cruzando conceitos e práticas	2015
Cruz, Rodrigo Wanderley de Sousa	As aprendizagens interativas e cognitivas em jogos tradicionais/populares nas aulas de educação física	2014
Bezerra, Andreza Raquel Cirne	Educação de jovens e adultos: uma reflexão sobre a relação de saberes escolares e cotidianidades.	2013
Freitas, Eliane Alves de	Aprendizagem móvel (m-learning): um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos	2016
Marcelino, Angélica de Cássia Gomes	Políticas públicas de formação continuada dos professores do ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco	2015
Paiva, Bruna Maria Morais de	Escolarização na primeira república: organização e funcionamento do ensino noturno na Parahyba do Norte (1916-1931)	2010
Galvínio, Amanda Sousa	Atuação educacional de Carlos Dias Fernandes na Parahyba do Norte (1913-1925): jornalismo, literatura e conferências	2013
Lima, Lucileide Paz Ferreira de	A 1ª turma do curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA da UFPB (2007-2011): contribuições para o desenvolvimento nos assentamentos	2013
Moreira, Pollyana de Lucena	Uma análise do julgamento moral em jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011 e em adolescentes dos anos de 1996 e 2011	2013
Oliveira, Rosângela Guimarães de	Educação e Saúde: A Ação do Professor e as Posturas Corporais Viciosas em Sala de Aula numa Visão Interdisciplinar	2010

Fonte: BDTD. Construção da pesquisadora.

Verificamos a partir da busca ilustrada no quadro acima que, apesar da diversidade de temas em torno dos descritores que se aproximam de nosso objeto de estudo, nenhuma das pesquisas chega a tratar, especificamente da Formação Continuada de professores da EJA sob o viés da Educação Popular dentro da Escola Pública. Vimos que temáticas como Educação do Campo, saberes, cotidianidades, práticas escolares, aprendizagem, as licenciaturas e a reflexão são os temas afins mais recorrentes quando a discussão é a formação do professor, nas teses e dissertações defendidas entre 2010-2016 no PPGE/UFPB.

A segunda busca que fizemos, acerca do estado da arte da Formação Continuada de professores, foi no site da ANPED. Para tanto, buscamos a seguinte sequência de abas

Reuniões Científicas, Nacionais, fazendo uma varredura nas cinco últimas reuniões. Observando títulos, palavras-chaves e os resumos completos dos trabalhos que, num primeiro momento, pareciam se aproximar de nosso objeto de estudo. Tornando a pesquisa mais específica, visitamos os três grupos de trabalho relativos objeto desta investigação: GT 06 – Educação Popular; GT 08 – Formação de Professores; GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Com o quadro abaixo, resumimos quantitativamente nossa busca.

Tabela 2. Levantamento do quantitativo de trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da Anped, 2010-2015, nos GT's 06, 08 e 18.

Reunião	Ano	GT 06	GT08	GT 18	Trabalhos afins
33^a/MG	2010	10	21	13	0
34^a/RN	2011	10	22 ¹⁷	15 ¹⁸	03
35^a/PE	2012	13	22	16	0
36^a/GO	2013	12	18	12	0
37^a/SC	2015	19	23	23	

Fonte: Site da ANPED.

Verificamos que, assim como na busca feita pela BDTD, nas cinco últimas Reuniões Anuais da ANPED, ou seja, entre os anos de 2010 a 2015, a temática da *Formação* foi abordada a partir da modalidade de formação continuada, apenas 02 trabalhos/2011. Sendo mencionada a formação para professores da Educação de Jovens e Adultos em apenas 01 (um) trabalho, também em 2011. Ao tratar da formação continuada, verificamos que a discussão, centrou-se na relação rede de ensino/universidade e ou rede de ensino/práticas formativas.

Concluimos após analisar as buscas acima apresentadas que a Formação Continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos é um tema pouco estudado, e que, abordá-lo na perspectiva de uma Educação Popular construída no espaço da Escola Pública se configura assim um trabalho inovador. E ao mesmo tempo coerente com os desafios e ressignificações da história atual da Educação Popular e da Educação no Brasil.

¹⁷ Lima, Vanda Moreira Machado. **Rede Municipal e universidade: parceria na formação contínua de professores**. UNESP, 2011, GT 08 / Almeida, Patrícia Cristina Albieri. **Secretarias de Educação e as práticas de formação continuada de professores**. UPM, 2011. GT 08

¹⁸ Porcaro, Rosa Cristina; Soares, Leôncio José Gomes. **Caminhos e desafios à formação de educadores de jovens e adultos**. UFV/UFMG, 2011. GT 08

1.4 EMBAINHADOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

É em torno do pensamento freireano, ao tratar da Educação Popular enquanto uma perspectiva de educação que articula a teoria e a prática, a investigação e o ensino, que iniciamos a dissertar acerca do caminho metodológico projetado e trilhado nesta pesquisa. Inspirados pelo seguinte pensamento: (...) *Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade* (FREIRE, 1996, p.32).

Assim, em virtude da natureza social e histórica de nosso objeto de estudo, *a formação continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos*, optamos pelo desenvolvimento de uma investigação qualitativa, pois concordando com Chizzotti (2008, p.28),

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele.

De acordo com Godoy (1995, p. 61-63), *do ponto de vista metodológico, a melhor maneira, para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no papel do outro*, vendo o mundo pela visão dos pesquisados. Definindo, em seguida, os aspectos essenciais de uma pesquisa qualitativa, esclarecemos, ainda segundo o autor que, a pesquisa qualitativa, a) tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento fundamental; b) é descritiva; c) o significado que as pessoas dão às coisas e à vida é a preocupação essencial do investigador; d) utiliza o enfoque indutivo na análise dos seus dados.

Dentro da tradição construída no campo das pesquisas qualitativas, o objeto de estudo escolhido pelo pesquisador deve ser objeto de sua curiosidade e preocupação. A questão epistemológica da relação pesquisador-objeto precisa fazer parte da subjetividade do pesquisador e ou de um grupo social ao qual este nutra um pertencimento ou rejeição. É fato que no início de toda pesquisa (qualitativa) o acaso e as circunstâncias concernentes ao sujeito pesquisador são os fatores que se sobrepõem, bem mais que a lógica e a cronologia, tão citadas em outros tipos de pesquisa (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012).

1.4.1 ALINHAVANDO PRÁTICA-TEORIA: A PESQUISA-AÇÃO

Em nosso estudo, a pesquisa-ação desenhou-se, desde o princípio como metodologia a ser empregada, a partir da seguinte compreensão a que fomos chegando, observando nossa relação com o objeto:

A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/ coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do *conhecer* com os *cuidados* necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que tem algo a *dizer e a fazer*. Não se trata de um simples levantamento de dados (BALDISSERA, 2012, p.2).

No caso da pesquisa-ação os pesquisadores estão estreitamente associados aos seus projetos de pesquisa, sendo na maioria das vezes os iniciadores da investigação em suas instituições (ou campo). Parte-se, nesse tipo de estudo, de dois pontos de vista, um é de que o pesquisador precisa conhecer para modificar, outro é de que conhecendo o campo o pesquisador pode conhecer ainda mais (e melhor). Entende-se, portanto que,

Ao afirmar que a pesquisa qualitativa privilegia o vivido dos atores sociais não significa, todavia, que ela se reduziria a uma descrição minuciosa de ações ou de fenômenos observáveis. Nisso, pode-se dizer que, o objeto por excelência da pesquisa qualitativa é a ação interpretada, simultaneamente, pelo pesquisador e pelos sujeitos da pesquisa, de onde a importância da linguagem e das conceituações que devem dar conta tanto do objeto *vivido*, como objeto *analisado* (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2012, p.131).

Segundo Elliott (2000, apud TRIPP 2005) esse tipo de investigação é um processo no qual os práticos recolhem evidências a respeito tanto de suas práticas quanto dos pressupostos críticos, crenças, valores subjacentes a elas. Ao pensar a relação recíproca entre pesquisa e prática aprimorada é de suma importância que se perceba que, por meio da pesquisa-ação não apenas se compreende e se melhora a prática, mas também se adquire uma melhor compreensão da prática rotineira através dessa melhora.

Thiollent (1986) problematizando a tradição da pesquisa-ação na educação coloca que, devido a resistências institucionais e aos hábitos dos professores, a aplicação dessa natureza de pesquisa foi rara e difícil durante muito tempo, mas que é notável a maior disponibilidade na atualidade, o que, segundo o autor, pode dever-se a uma desilusão dos profissionais da educação às pesquisas convencionais. Para ele, mesmo que estas pesquisas

demonstrem aparente precisão, seus resultados estão distantes dos dilemas urgentes da educação (formal). Uma pesquisa que se limita a descrição da situação ou a avaliar os rendimentos escolares, revela-se, nessa perspectiva, insuficiente. Daí a maior aceitação pela pesquisa-ação, cujo foco está nas transformações específicas e que exigem, a todo tempo, uma direção bem definida.

A pesquisa-ação, em termos políticos e éticos, precisa produzir ideias que projetem o real ou que delineiem um ideal. Nesse ponto da pesquisa, é premente que o pesquisador implicado política/eticamente defina recortes de conhecimentos que contribuirão para equacionar, de forma realista, os problemas visando à transformação destes. O controle do conhecimento por parte do pesquisador precisar visar, eticamente falando, a superação da burocracia e ou simbolismo do uso dos saberes. O saber produzido precisa ser reconhecidamente aplicável para todos os sujeitos envolvidos na pesquisa (THIOLLENT, 1986).

Outro aspecto fundamental quanto ao caráter político/ético da metodologia da pesquisa-ação aplicada na escola é que a linguagem adotada pelo pesquisador seja apropriada, sendo os objetivos teóricos constantemente dialogados com os interessados. Promovendo um afinamento entre o discurso/prática do pesquisador e o discurso/prática dos participantes. O diálogo é a base da prática ética (THIOLLENT, 1986).

Para Thiollent (1986), um terceiro ponto a observar é se a reconstrução dos saberes durante os ciclos da pesquisa-ação estão sendo produzidos por meio de processos de tomada de consciência de todos os sujeitos envolvidos, incluindo o pesquisador. A tomada de consciência é um processo contrário ao de transmissão de conhecimento, próprio de pesquisas de caráter explicativo, relacionados a mera observação dos fatos.

No caso da pesquisa-ação, enquanto corrente da pesquisa de natureza qualitativa, o conhecimento construído ao longo da investigação visa por meio da aproximação do real, presente nas práticas discursivas dos participantes, à superação de certos dilemas. Deste modo, como afirmou Thiollent (1986) todo o processo de uma pesquisa-ação é intencionalmente sistematizado no sentido de fortalecer tendências criadoras e construtivas.

O estudo feito por André *et al* (1999), quanto ao exame da metodologia utilizada nas dissertações e teses (entre 1990 e 1996) sobre a formação docente revelou que mesmo

aparecendo em menos de 12% dos estudos, metodologias como a pesquisa-ação, as pesquisas históricas, os estudos teóricos, as análises da prática apresentam certo destaque.

A escolha da pesquisa-ação para conduzir o processo investigativo neste estudo se justifica pela compreensão teórico-prática que temos formado, de que esta metodologia se atrela aos princípios da Educação Popular libertadora quando prioriza em todos os seus ciclos:

- promover um processo de desvelamento de certos mecanismos que engessam a prática educativa (reflexão crítica);
- oportunizar o surgimento de novas consciências (conscientização);
- favorecer a formação de sujeitos capazes de pensar uma práxis pedagógica que vise à transformação (de si - professor, dos outro – educando e do meio – escola/sociedade) (transformação);
- provocar o fortalecimento das tendências humanas criadoras e construtivas (ser mais);
- trabalhar a capacidade de diálogo e participação de todos os envolvidos no processo.

A pesquisa-ação que ora desenvolvemos apresenta o mesmo ciclo básico de uma investigação-ação. Sendo ciclicamente composta por fases concomitantes:

- 1) planejar (uma melhora para a prática);
- 2) agir (para implantar a melhora planejada);
- 3) monitorar e descrever (os efeitos da ação planejada);
- 4) avaliar (os resultados da ação), para novamente iniciar o ciclo, num continuum reflexivo entre a ação e a pesquisa.

É válido frisar que, diferentes aplicações e desenvolvimentos desse ciclo exigirão ações diferentes em cada fase e começarão em diferentes momentos/lugares da pesquisa (TRIPP, 2005, p. 446).

O que se almeja politicamente falando é um processo de mudança subjetiva e institucional, que desvele a cada dia, para cada situação-limite um inédito-viável. Ana Freire (2010) afirma que o *inédito-viável* é uma palavra que, Paulo Freire empregou epistemologicamente para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética, ontológica todos os projetos e atos das possibilidades humanas.

Para tanto, de modo sucinto, a pesquisa seguiu as etapas abaixo descritas no quadro 2:

Quadro 2. Descrição das etapas da pesquisa-ação, na 1ª fase da investigação.

<i>Etapa 1 – Reconhecimento situacional</i>
Etapa em que realizamos um diagnóstico informal das expectativas e necessidades do quadro docente para a construção de uma proposta coletiva de formação. Professores foram indagados, no momento em que visitaram a escola, no período de férias, sobre o que esperavam para a formação continuada do ano de 2016; quais temas deveríamos trabalhar? As repostas foram sendo sistematizadas no caderno de campo da pesquisadora.
<i>Etapa 2 – Sistematização do diagnóstico inicial</i>
Com auxílio da equipe pedagógica e de alguns professores os temas, observações e expectativas foram sendo sistematizadas, tornando-se uma proposta de formação. A qual seria validada pelo grupo/coletivo de professores, no primeiro Encontro de Formação e Planejamento do ano de 2016.
<i>Etapa 3 – Socialização da proposta formativa</i>
Nesta etapa o coletivo de professores tiveram acesso aos temas e propostas iniciais para a formação do ano letivo de 2016. O que trouxe para a proposta várias considerações e sugestões.
<i>Etapa 4 – Implementação da proposta de formação continuada</i>
Nesta fase que a pesquisa-ação começa, na prática, com os Encontros de Formação e Planejamento. E para cada encontro, momentos de monitoramento, avaliação e novo planejamento.

Fonte: Construção da pesquisadora.

Podemos afirmar que esta investigação-ação se constitui num estudo de caso instrumental, pois como esclarece, Mazzotti (2006, p. 641-642), neste tipo de estudo de caso o interesse (do pesquisador, grifos próprios) *se deve à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer insights sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita (...).*

Considerando, a priori, a natureza do nosso objeto de estudo, bem como o tipo de pesquisa escolhida e os desdobramentos dessa metodologia, definimos que o caderno de campo¹⁹; a observação do participante (nos encontros de formação e no cotidiano escolar); as entrevistas semiestruturadas, além das pautas dos encontros e as produções dos professores

¹⁹ Caderno de campo foi o termo empregado em nossa pesquisa para substituir o termo diário de campo, convencionalmente utilizado. Considerando que apesar da proximidade da intenção destes instrumentos, nossos registros seguiam as ordens dos acontecimentos, considerados relevantes, mediante o ciclo da pesquisa-ação em andamento, e não o registro de fatos cotidianos.

durante ou após os encontros de formação e planejamento seriam nossos instrumentos para a análise documental.

Por meio das contribuições de Minayo (2013), buscamos refletir acerca da coerência entre os instrumentos escolhidos e a natureza de nosso objeto. Teoricamente, destacamos as concepções da autora, acerca dos conceitos de entrevista, do que vem a ser a observação participante e do diário de campo. Verificando se, de fato, estes instrumentos seriam suficientes para coletar os dados que responderiam aos objetivos propostos.

Acerca da entrevista, a autora coloca que

(...) é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (MINAYO, 2013, p.107).

No caso de nossa pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada, dada a necessidade de oferecermos um espaço para que os participantes discorressem de modo mais livre. No processo de entrevistas os 08 (oito) sujeitos foram indagados individualmente, em espaço reservado, na maioria das vezes, dentro da Escola Damásio Barbosa da Franca, nos horários de intervalo de um turno para outro ou quando já haviam concluído o turno de trabalho. A professora que não se encontra mais em nossa escola foi entrevistada em seu novo local de trabalho, conforme dia e horário agendado com a pesquisadora. Ela participou de 90% do ciclo da pesquisa-ação

Duas professoras, que também não compõem mais o quadro docente da EJA na escola, mas que participaram em algum momento do ciclo da pesquisa, ao serem convidadas a participar, não demonstraram interesse e nem disponibilidade de tempo. Alegando a aposentadoria e, no segundo caso, um mal estar com a Secretaria de Educação, o qual ocasionou seu afastamento da unidade escolar.

As entrevistas foram gravadas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo), o qual também informava aos professores participantes acerca da análise de outras de suas falas/escritos durante o processo de formação continuada que se deu de fevereiro de 2016 a março de 2017. Todos concordaram, sem hesitação.

Com relação a observação participante, à luz do pensamento da autora citada, entendemos que esta técnica é fundamental no processo de relativização da investigação, ou

seja, ao se colocar como um observador social, o pesquisador experimenta o “lugar do outro”, modificando seu olhar, a partir da perspectiva do outro, acerca do espaço ou situação social de onde provém, em nosso caso de estudo, a formação do professor e sua práxis pedagógica.

Segundo Schwarts & Schwarts (1955, apud MINAYO, 2013) a observação participante é um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida visando a efetivação da investigação científica. Estando o observador numa relação face a face com os observados. Participando com eles em seu ambiente natural para coleta dados. Nessa direção, observador é parte do contexto. E por isso mesmo é observado, e tanto modifica quanto é modificado por este contexto.

No caso de nossa pesquisa, as observações se deram, principalmente, durante os encontros coletivos de formação e planejamento, nos quais os professores da EJA também tiveram acento e participação. Podendo a pesquisadora participar também enquanto sujeito observador, agente de intervenções. Experiência que promoveu o surgimento de muitas inquietações teórico-práticas, levando-nos a certa sobreposição de olhares, de percepções, de implicações. Vivência que, certamente seria difícil de ser produzida de outro modo ou com o uso de outra técnica investigativa.

Para o registro destas observações e de outras percepções durante o ciclo de investigação, utilizamos o caderno diário de campo, instrumento fundamental da observação participante. Nesse estudo denominado *caderno de campo*. Uma vez que os registros feitos não seguiram o critério do cotidiano, mas o de certa avaliação da sequência/relação entre o cotidiano da práxis pedagógica e a proposta de formação continuada que ora vivenciamos. Em Minayo (2013, p. 295) buscamos a orientação acerca do que poderia/deveria ser anotado em nosso caderno de campo,

O diário de campo nada mais é do que um caderninho de notas, em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa e que não é objeto de nenhuma modalidade de entrevista. Nele devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultado de conversas informais, observação de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos.

Desse modo, em nosso caderno de campo constam situações cotidianas, falas informais, ações espontâneas, registro de fotografias, comentários em redes sociais, expressões criativas, dentre tantos outros. Além de dados levantados a partir do caderno de

campo de ações da gestão escolar, sobre os fatos do cotidiano e que envolviam a prática dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

1.4.2 O CANTO DA COSTURA: A ESCOLA, A EJA, A FORMAÇÃO

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Damásio Barbosa da Franca, foi fundada pelo ato nº. 1934/90, do Poder Executivo Municipal, autorizada a funcionar pela Resolução Nº. 086/91, do Conselho Municipal de Educação, no ano de 1991, situado à Rua Sebastião de Oliveira Lima, nº 120, Bairro do Varadouro, nesta capital, oferecendo apenas o Ensino Infantil e Fundamental I.

Passando por sucessivas ampliações, em 2002, 2004, 2010, 2016, a escola oferta hoje da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos, funcionando nos três turnos, com uma matrícula inicial, anualmente, de 500 alunos aproximadamente. Temos em nossa Unidade Escolar, quadra poliesportiva, laboratório de informática²⁰, sala de Arte e Vídeo; sala de recursos multifuncionais; biblioteca; salas para funcionamento do Programa Mais Educação. A entidade mantenedora é o Poder Público Municipal de João Pessoa e recebe também colaboração financeira do FNDE, através dos Programas: Dinheiro Direto na Escola – PDDE; Programa de Desenvolvimento da Escola - PDE e do Programa Mais Educação.

Com a intenção de conhecer um pouco mais sobre a história da Escola e também de como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser ofertada, entrevistamos duas educadoras que acompanharam estes processos. As entrevistas foram realizadas em dias e horários distintos, durante os meses de abril e maio de 2017. A primeira foi feita na residência da professora/gestora aposentada, na cidade de Santa Rita. Ela preferiu que não fosse gravada. A segunda entrevista foi feita na própria escola, em horário livre da educadora polivalente. Ela não se opôs a gravação. Em ambas entrevistas utilizamos o mesmo dispositivo verbal: *Conte-me, bem à vontade, suas memórias sobre a história de nossa escola e como a Educação de Jovens e Adultos passou a ser oferecida.*

A partir do registro escrito da primeira entrevista e da transcrição da segunda, descobrimos que a origem da escola, seu primeiro lócus de funcionamento foi no prédio do antigo matadouro do bairro. Ambiente, descrito pelas entrevistadas como, um lugar cujas

²⁰ Sem funcionamento acerca de dois anos por falta de computadores. A gestão da escola já comunicou o fato ao setor responsável da Secretaria de Educação, solicitando por ofício a reposição dos equipamentos retirados por mal funcionamento e até o presente momento não foi atendida.

divisões dos ambientes eram inapropriadas para as práticas pedagógicas, de aspecto insalubre e com uma carga simbólica bastante pesada. E que passados alguns anos (não souberam precisar quantos) de sua fundação, a escola foi transferida para a antiga *fábrica de lixo do bairro*. Expressão usada pelas educadoras entrevistadas, mas que, de fato, o local era utilizado como lixo do bairro.

Fotografia 1- EMEIF Damásio Barbosa da Franca, Varadouro/JP, 2016.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser ofertada no ano de 1993, embora desde a fundação já fosse do conhecimento de todos os professores e gestores, o fato de haver uma demanda significativa de jovens e adultos em condições de analfabetismo na comunidade.

Contam as educadoras entrevistadas que, o primeiro passo para oferta dessa modalidade de ensino na Escola Damásio se deu a partir de uma *reunião com a comunidade escolar e de entorno*. As professoras Sebastiana, Margarida e Rosa²¹ fizeram uma sondagem com este público acerca de quem gostaria de estudar/voltar a estudar, no turno da noite. Neste momento, as três professoras não contaram com o apoio da gestão escolar. Segundo relatam a *gestão não tinha coragem de ir para comunidade a noite*. Deste modo, considerando a grande

²¹ Nomes fictícios.

demanda, elas encaminharam à Secretaria de Educação um abaixo-assinado reivindicando a oferta da EJA.

A Secretaria após receber esta solicitação orientou para que as professoras realizassem uma avaliação diagnóstica dos níveis de escolaridade dos alunos, no sentido de confirmar a necessidade dos mesmos. E de imediato foram formadas três turmas grandes. Em sua maioria, os alunos estavam na condição de analfabetos.

Trechos das entrevistas nos remeteram a muitos temas que compõem a realidade da Educação de Jovens e Adultos, dentro das escolas públicas, na atualidade. A qualidade da relação professor-aluno é o ponto mais marcante. Do qual se desenrola tantos outros como a relação violência-proteção; escola-comunidade; a autonomia das mulheres (professoras e alunas); as necessidades reais dos educandos da EJA quanto à instrumentalização; a juventude na EJA; a valorização do professor.

Ela segue refletindo e aborda o tema da evasão, lembrando que, aqueles educandos que faltavam quando eram interpelados pelas professoras, nas ruas do bairro, justificavam-se e acabavam voltando para escola. E que na percepção dela: *importante mesmo era a gente se sentir fazendo parte. Ouvir as histórias deles. Isso que eles queriam de nós. Que a gente fizesse parte da história deles* (Margarida, 25/05/2017).

Segundo Feldmann (2004), o educador do século XXI precisa mudar sua postura, abandonando a figura de um falso dono do saber ou de um técnico para ser o mediador entre o conhecimento e as necessidades dos alunos, objetivando ampliar e diversificar formas de interagir e compartilhar experiências em novos tempos e espaços. Vivemos em um mundo de incertezas, de provisoriedade, em uma sociedade complexa em que as transformações ocorrem rapidamente. Há uma instabilidade geral e nesse contexto é prática comum deslegitimar e desqualificar instituições como a escola e seu saber docente. A construção de uma Educação mais justa e democrática, comprometida com a formação ampla do cidadão, recupera o lugar da escola como instituição social. A importância da função docente é indispensável à sociedade, e a tarefa de formar professores conscientes de sua responsabilidade passa, necessariamente, por formá-los visando a se tornarem reflexivos de sua própria práxis.

As duas educadoras mencionaram que não havia nenhum trabalho de formação para os professores da EJA, nem por parte da Secretaria, nem da escola. E que havia apenas um trabalho da Secretaria de Educação, denominado por elas de *fiscalização*. Segundo a

professora Sebastiana, *formação para professor, dentro da escola, só começou mesmo de 2009 para cá. Antes não tinha essa preocupação não.*

Quanto ao material didático, informaram que este era preparado pelas professoras e que elas tinham *que rebolar para não tratar os adultos como crianças*. Somente anos após o início do trabalho com a EJA na escola é que chegaram os livros. A professora Margarida afirmou que percebia (nos livros trazidos a partir de então) certa articulação entre o conteúdo escolar e a vida dos estudantes.

De posse destas informações, podemos afirmar que o espaço de formação continuada para os professoras da Escola, incluindo os professores da Educação de Jovens e Adultos, só passou a existir a partir de 2009, por uma intervenção da equipe pedagógica, multidisciplinar, composta na época por uma assistente social, uma supervisora, uma orientadora e uma psicóloga (pesquisadora do presente estudo).

De 2009 até o ano de 2011 os encontros coletivos de professores eram denominados de *Reunião de Planejamento*. Aconteciam, sempre que possível, num ritmo mensal. E configuravam em reuniões mais administrativas do que pedagógicas (ver p.109), em que a palavra central, geralmente, era do gestor geral. Aos poucos a equipe pedagógica foi intervindo por meio de problematizações e inserções de temas, efetivamente, pedagógicos. Com o intuito de retomar o sentido daquele espaço. Ou quiçá, construir um sentido realmente significativo para aqueles encontros.

Afinal, como reflete Scocuglia (2003), faz parte do processo de reeducação do educador refletir acerca do cotidiano de sua ação pedagógico-política, aproveitando-se, para isto de todos os espaços de formação. Avaliando tanto a sua competência técnica quanto seu compromisso social com a emancipação dos sujeitos populares. Neste sentido, não fazia sentido permitir que aquele espaço coletivo de professores fosse usado apenas para dar informações e ou impor ações. Esse tipo de educação trabalha a favor da manutenção da hegemonia, do empobrecimento intelectual e humano dos educadores. E nossa missão enquanto educador popular, dentro da escola pública, é na contramão desta história. Resistimos, num primeiro momento. E depois, transformamos o espaço!

De 2012 até o presente momento, com a mudança da equipe gestora (da qual a pesquisadora faz parte) e a busca de construção democrática do processo de gestão escolar, muitas relações foram sendo modificadas e novos espaços de participação foram sendo

efetivados/ressignificados. Dentre eles, o encontro dos professores que passou a ser denominado de *Encontro Coletivo de Planejamento* e em seguida *Encontro de Formação e Planejamento dos Educadores*. A pesquisadora fez parte da equipe de coordenação da formação continuada dos educadores, desde 2009, até os dias atuais, num movimento de transformação continuada desse espaço formativo.

Com relação ao quadro de professores, por modalidade de ensino, atualmente, a Escola dispõe, quantitativamente, dos seguintes profissionais:

Tabela 3. Quantitativo de professores por modalidade de ensino na EMEIF Damásio Barbosa da Franca, João Pessoa/PB, no ano de 2017.

Professor/ modalidade/ atuação	Total	Sexo		Classe Funcional		Graduação		Pós- graduação		
		F	M	EF.	P.S*	Incomp.	Comp.	E	M	D
Ed. Infantil	03	03	-	03	-	-	03	02	1	-
Ensino Fundamental I**	08	08	-	05	03	01	07	04	-	-
Ensino Religioso Educação Física Artes/ Infantil/Fund. I	03	01	02	02	01	-	03	01	-	-
Ensino Fundamental II**	11	03	08	05	06	-	11	03	03	-
Polivalentes EJA	02	02	-	02	-	-	02	02	-	-
Ensino Religioso Educação Física Artes da EJA	10	02	08	04	06	-	10	03	2	-

Fonte: Arquivos da Escola. **Legenda:** * PS – Prestador de Serviço; ** Nomenclatura descritiva da modalidade de ensino, de acordo com INSTRUÇÃO NORMATIVA, nº 001/2017, da Secretaria de Educação e Cultura, João Pessoa/PB.

Do total de 30 professores, 07 (sete) atuam em mais de uma modalidade de ensino na escola lócus, 29 tem formação superior completa, 17 (dezessete) deles já deram continuidade a sua formação, seja em nível de especialização (11 professores) ou de mestrado (06 professores). Com relação ao quadro atual, de professores da EJA, vemos que todos 12 (doze) têm curso superior, e desses 05 (cinco) já concluíram alguma pós-graduação em nível de especialização e 02 (dois) deles estão com o mestrado em andamento.

Com base nos dados da EMEIF Damásio Barbosa da Franca, nos últimos cinco anos, o maior problema enfrentado pela atual gestão da escola, no que tange ao quadro de docentes é justamente a rotatividade dos profissionais. Dificultando em muitos aspectos o processo de engajamento destes na vida da escola, incluindo o processo de formação continuada e a compreensão da proposta pedagógica da escola. Do grupo de educadores da EJA, a maioria

trabalha em mais de uma escola, em mais de um segmento ou modalidade de ensino e tem pouca experiência na práxis da EJA. Quanto ao número de matrículas, por modalidade de ensino, o quadro a seguir mostra o levantamento feito, nos arquivos da secretaria da escola, descrevendo a variação quantitativa entre os anos letivos de 2017 e 2016.

Tabela 4. Levantamento da Matrícula Escolar, por modalidade de ensino, nos anos de 2017-2016.

ANO	TURNO	MATRÍCULA Jan / 2017	MATRÍCULA Ago /2017	MATRÍCULA Jan /2016	MATRÍCULA Dez /2016
PRÉ I	Manhã	13	18	15	21
PRÉ II	Manhã	30	35	27	36
1º ANO	Manhã	27	30	23	25
2º ANO	Manhã	23	27	18	30
3º ANO	Manhã	41	47	36	45
4º ANO	Manhã	38	43	24	28
5º ANO	Manhã	33	31	35	40
6º ANO	Tarde	30	35	40	47
7º ANO	Tarde	34	37	34	37
8º ANO	Tarde	28	31	31	32
9º ANO	Tarde	27	29	14	15
Ciclo de Alfabetização	Noite	-	-	-	-
Ciclo I	Noite	18	16	18	14
Ciclo II	Noite	22	18	11	12
Ciclo III	Noite	22	21	11	12
Ciclo IV	Noite	17	15	18	20
EJA		79	70	58	58

Fonte: Arquivos da EMEIF Damásio Barbosa da Franca.

No ano de 2017 tivemos um aumento interessante no número de matrículas da EJA. O que avaliamos ter ocorrido pelo processo de busca ativa feito em janeiro do corrente ano, no qual alunos e professores da EJA (e funcionários voluntários) visitaram as casas da comunidade, levantando as demandas escolares dos moradores e ouvindo-os acerca dos impedimentos para que estes busquem/voltem à escola. Já nessa busca ativa, efetivamos uma pré-matrícula dos que se afirmavam interessados. Outros fatores, que avaliamos ter influenciado nesta elevação nas matrículas da EJA e que foram mencionados por alunos ao virem efetivar a matrícula foi o trabalho desenvolvimento no Projeto EJARTES²² e a

²² Projeto EJARTES foi criado em 2016 e tem como objetivo unir as dimensões das Artes Visuais; Teatro, e Música para promover a criação de espaços de expressividade do humano entre os educandos da EJA. No ano passado/2016, os educandos participaram o Festival de Teatro na Escola, realizado no mês de outubro, no Teatro Lima Penante, com o espetáculo “Severinos e Severinas”, dirigido pelo arte educador Flávio Ramos.

presença/ação motivadora de uma educadora, em específico, que segundo os próprios alunos: *não deixa ninguém ficar triste.*

1.4.3 OS COSTUREIROS: OS EDUCADORES DA EJA

Os professores da Educação de Jovens e Adultos são encaminhados pela Secretaria de Educação para compor o quadro docente na Escola Damásio Barbosa da Franca. Na EJA, este quadro é composto, por 06 (quatro) professores efetivos e 04 prestadores de serviço. Estes profissionais trabalham também com outras modalidades de ensino, nos turnos da manhã e/ou tarde, na própria escola ou em outras unidades de ensino de João Pessoa ou municípios vizinhos.

Construímos o quadro a seguir para ilustrar o perfil dos educadores/as que participaram da pesquisa, com base nos dados levantados a partir da análise das fichas de cadastro, dos documentos comprobatórios de escolarização e com base nas entrevistas.

Vejamos:

Quadro 3. Perfil escolar dos professores que participaram do ciclo da pesquisa-ação desenvolvida entre fevereiro 2016/ março 2017.

Nome Fictício	Sexo	Idade	Leciona	Classe funcional	Formação Inicial	Formação continuada	Tempo /professor	Tempo/ EJA
Davi	M	34	Artes/Teatro	Efetivo	Lic. Ed. Artística	Não consta	12 anos	1 anos
Lúcia	F	45	Ciclo I	Efetiva	Licenciatura Pedagogia	Esp. em Gestão Escolar; Psicopedagogia; Ed. Especial	14 anos	3 anos
Roberto	M	36	Artes/Música	Efetivo	Licenciatura Música	Não consta	03 anos	2 anos
Estela	F	38	História E. Religioso	Prestadora	Lic. em História	Não consta	13 anos	10 anos
Madalena	F	37	Língua Portuguesa	Prestadora	Lic. em Letras	Não consta	14 anos	03 anos
Joaquim	M	30	Matemática	Efetivo	Lic.em Matemática	Especialização; Mestrado em Ed. Matemática	11 anos	10 anos
Marcos	M	41	Matemática	Efetivo	Licenciado Ciências	Mestrado profissional Matemática	17 anos	02 anos
Cecília	F	57	L. Inglesa	Efetiva	Lic. em Letras	Não consta	30 anos	07 anos

Fonte: A autora, a partir dos arquivos da Escola Damásio Barbosa da Franca.

A partir da observação do quadro acima constatamos que, mesmo com uma carreira de mais de uma década de atividade docente, a maioria dos professores da EJA da Escola Damásio Franca tem pouca experiência com o público jovem e adulto. O que torna fundamental para estes educadores a participação no processo de formação continuada, uma vez garantida nesta formação um olhar atento às necessidades dos educandos, enquanto sujeitos diversos, com um saber que precisa ser considerado no processo educativo.

1.4.4 UM JEITO DE COSTURAR: A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para efeito das análises do material encontrado durante os ciclos de nossa pesquisa, escolhemos a Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin, como referencial orientador. Segundo Bardin (2011, p. 15), a Análise de Conteúdo (AC) é, na atualidade, um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a *discursos* extremamente diversificados. No que tange, ao esforço de interpretação da AC, pode-se afirmar que esta abordagem oscila entre dois pólos, o rigor da objetividade e da subjetividade.

O trabalho de análise de conteúdo da investigação também se organiza em torno de três pólos cronológicos, que sejam eles: a) a pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

Na fase de pré-análise, buscamos dar conta da escolha dos documentos; a formulação de hipóteses e a confirmação/reconsideração dos objetivos inicialmente, pensados para a investigação. O caráter aberto das atividades desta fase da análise dos conteúdos, não nega o objetivo último, que é a organização inicial de todo o material com o qual trabalharemos.

Para tanto, a luz de Bardin (2011), faremos num primeiro momento uma *leitura flutuante*, na tentativa de estabelecer um contato com os documentos a analisar, bem como com os registros do caderno de campo, visando deixar-se invadir por impressões e orientações.

Num segundo momento, realizamos *a escolha dos documentos*. Com base nos objetivos da pesquisa, previamente estabelecidos, e com os efeitos da leitura flutuante, definimos todo o universo documental que nos serviram de base para as análises. Este *corpus documental* foi submetido à regra de exaustividade (BARDIN, 2011, p.126).

Num terceiro momento, ainda dentro da pré-análise, passamos a *formulação de hipóteses*, ou melhor, dizendo, a formulação/reformulação de algumas hipóteses, pois concordando com a autora, defendemos que as hipóteses nem sempre são estabelecidas no momento da pré-análise. Iniciamos nossa investigação com algumas formulações considerando o corpus teórico e a prática formativa com a qual já tínhamos contato. Compreendemos ainda nesse sentido que, ao formular hipóteses estamos na tentativa de explicitar, precisar, dominar dimensões e direções de análise, que tendem a dar sentido ao processo.

A *referenciação dos índices e a elaboração de indicadores* foi o quarto passo realizado, ainda dentro da pré-análise. Em função das hipóteses levantadas procedemos a um trabalho de escolha de textos, confirmação de outros e ou ao destaque do tema de análise: formação continuada. Após este passo, passamos a definição dos indicadores, encontrados por meio das operações de recorte dos textos em unidades comparáveis de categorização (análise temática) e de modalidade (codificação).

A preparação do material deu-se na etapa final da pré-análise, e nesta, buscamos fazer a transcrição das entrevistas, a ordenação das produções escritas dos professores seguindo a ordem cronológica de produção; as respostas dadas virtualmente, ordenando-as em fichas de leitura. Organizando também, nesse momento, o referencial teórico por categoria/modalidade de análise.

A exploração do material, segunda fase da análise de conteúdo, consistiu no trabalho de codificação, decomposição ou enumeração, a depender de algumas regras. Na codificação buscamos, conforme define Bardin (2011, p. 133), *transformar os dados brutos, sistematicamente, e agrega-los em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo*. Para tanto, definimos: a) a unidade de registro; b) a unidade de contexto.

Ainda, nesta fase (exploração do material), procedemos ao trabalho de categorização, ou seja, a classificação dos elementos constitutivos do conjunto de documentos da análise, por meio da diferenciação, seguida, do reagrupamento segundo o gênero, por meio de critérios semânticos, sintáticos, léxico ou expressivo. Cada grupo de categorias recebe, dentro da AC, um título genérico, segundo as características comuns de seus elementos. Momento essencial da categorização é o da verificação das qualidades das categorias, dentre as que observaremos

estão: a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência; a objetividade e a fidelidade; a produtividade.

A inferência é o próximo passo da etapa de exploração do material, que é, dentro da Análise de Conteúdo, compreendida como um tipo de interpretação controlada. Para facilitar esse processo e ao mesmo tempo buscar garantir uma leitura crítica dos dados a analisar, buscamos considerar os seguintes pólos de análise: a) o emissor ou produtor da mensagem; b) o receptor; c) a mensagem, considerando o código, a significação.

De acordo com Bardin (2011, p. 170), as inferências podem ser obtidas a partir de um ou vários índices. As unidades lexicais, coocorrências lexicais, as estruturas sintáticas, características formais diversas, pausas, erros, expressões gestuais ou posturas. Para Holsti (apud Bardin, 2011), os antecedentes de comunicação, como informações políticas; características psicológicas; mudanças culturais; as provas de legalidade e de autenticidade e os resultados de comunicação são bons exemplos inferenciais. Buscaremos proceder com base nestes exemplos.

A descrição mais detalhada de todos os procedimentos metodológicos do ciclo da pesquisa-ação, conforme vivenciado, da fase de entrevistas e das etapas de análise de todo o material construído e ou coletado está disponível no próximo capítulo de nossa dissertação, de modo mais detalhado, e nos seguintes de modo vinculado às etapas de análise propriamente ditas.

2 NOVAS COSTURAS: POR NOVOS POSSÍVEIS

As mudanças no papel do Estado e da sociedade civil, a descentralização, a disseminação do neoliberalismo econômico, a intensificação contínua do desenvolvimento econômico e tecnológico, a entrada na escola das classes menos privilegiadas economicamente (por assim, começar a dizer) ao mesmo tempo em que marcaram o final do século XX também inauguraram as preocupações com o século XXI (RAMOS, 2013).

(...) o capitalismo predatório antecede o esquecimento, alimenta a amnésia social, amacia os travesseiros da finitude e pavimenta o mundo com um sentido de inevitabilidade e uniformidade. Fico deprimentemente impressionado com o quão formidável oponente o capitalismo predatório tem provado ser, como ele fatalmente nega o pleno desenvolvimento de nossas capacidades humanas e habitua-nos à imutabilidade da vida social. Em outras palavras: ele naturaliza em nós a ideia de que o capital é o melhor de todos os mundos possíveis, de que ele pode até não ser perfeito, mas é certamente preferível ao socialismo e ao comunismo. Muitos esquerdistas, inconscientemente, tornam-se apologistas das relações de dominação porque são sobrecarregados pela aparente inabilidade dos norte-americanos em imaginar um mundo no qual o capital não reine supremamente. Eu tenho me voltado para a pedagogia crítica para tratar desta situação (MCLAREN, 2001, p. 185).

Ao analisar o contexto atual da educação, autores como Bauman (2011, p.31), nos levam a pensar na necessidade de uma *revolução cultural*. Esta revolução materializar-se-ia, segundo o pensador, por meio do questionamento desse sistema domado pela ‘ética’ da privação, do individualismo alienado, da ganância e do lucro. Ou seja, nessa sociedade global de consumidores incitados e conduzidos pelo mercado do consumo, as ocasiões de libertação dos ditames do mercado são ínfimas. O que se estende também para perspectiva da educação direcionada para o mercado. Nos tempos atuais a cultura tornou-se o terreno onde as lutas pela manutenção ou superação das divisões sociais tornam-se possíveis. Para o autor, *Nada menos que uma revolução cultural pode funcionar*.

A questão da qualidade da educação pública ganha ênfase, neste cenário de profundas e complexas mudanças e, passa a ser alvo de discussões sociais, acadêmicas, projetos de intervenção, bem como de políticas públicas. Integrada às políticas de qualidade está a preocupação com a formação continuada do professor. Os cursos de formação continuada têm sido vistos, no contexto recente e atual da educação brasileira, como uma via para a melhoria da qualidade do ensino e de valorização docente. Sendo em sua maioria,

propostas pelos sistemas municipais e estaduais de educação, as universidades, instituições privadas e centros de formação (RAMOS, 2013).

A formação continuada precisa auxiliar o professor a buscar e construir alternativas eficazes e produtivas, no sentido do que Silva (2011, p. 52-53) chama de desenvolvimento pessoal e profissional do professor/educador. Ou seja, a formação como meio de se produzir a *vida do professor e a profissão docente*, advindas das necessidades de seu espaço de atuação. Deste modo, a formação continuada começa no sujeito professor e se estende aos sujeitos de sua práxis pedagógica.

A formação de quaisquer pessoas ou profissionais, inclusive dos profissionais da educação, não resulta de uma prática docente, mas da *práxis* pedagógica de diversas instituições. Uma professora ou um professor não se forma por meio da prática de um docente, ainda que um ou outro possa ter sido decisivo nesse processo. A formação de um professor também não provém da ação, ainda que conjunta, de docentes da Educação Superior, mas de muitas outras experiências formativas que vai vivendo ao longo da vida e de seus ambientes culturais (SOUZA, 2006).

Concordando com Imbernón (2010), criticamos o modelo de formação continuada, presente na mente de muitos profissionais, como sendo sinônimo de *treinamento*, por meio do qual o professor adquire conhecimentos e habilidades a partir de uma instrução individual ou grupal, sob a condução de um especialista. O que tem levado aos inúmeros questionamentos acerca da efetividade dos programas de formação, que na prática se aproximam desse modelo tecnicista/instrumentalizador, indiferente/insensível a realidade dos professores e das escolas. Diferentes autores têm apontado na direção da necessidade de uma construção mais coerente desse processo de formação profissional.

Silva (2011, p.53-54) em análise acerca dessa coerência entre as propostas de formação continuada e o discurso da necessidade desta para melhoria da qualidade da educação, que

A formação continuada, ao contrário (do modelo instrumentalizador), aponta para uma perspectiva de processo e contribuição pessoal e profissional, com base na realidade didático-pedagógica e social vivenciada pelos professores no espaço escolar (...) objetiva promover, nesse profissional, mudanças em sua prática (pedagógica, de relações interpessoais professor-aluno, intelectual, de mundo, etc) e não apenas instrumentalizar, sem refletir sobre a ação.

Considerando que os cursos de graduação voltados para o segmento da Educação de Jovens e Adultos, são, ainda hoje, incipientes, a formação docente para e na EJA se concretiza, simultaneamente à docência, num processo formativo contínuo no qual se faz necessário o envolvimento de todos os participantes do ato educativo. Neste sentido, a Escola, enquanto espaço *concreto, real das problemáticas que orientam a formação de professores, inclusive do professor da EJA* (SILVA, 2011, p.56) pode funcionar como campo de diálogo/conflito/intervenção para/entre os sujeitos populares, sujeito da Educação Popular e o Estado, sujeito precípua do Sistema Escolar.

Mesmo que os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, para Bauman (2013), dada submissão da escola ao jogo consumista, ainda há nesse sistema poderes de transformação que o tornam um dos fatores propícios para revolução cultural. Há um menosprezo desalentador com que se trata a escola. Entretanto, é pela escola que deveríamos recomeçar. Como fazer quando o mundo se transforma de uma forma que desafia constantemente a verdade do saber existente, pegando de surpresa até os mais *bem-informados*? Se em todas as épocas, o conhecimento foi avaliado com base em sua capacidade de representar fielmente o mundo (BAUMAN, 2010, p. 43).

O que nos leva a considerar que, do encontro/confronto entre o Estado e a Escola como parte deste, por meio da práxis pedagógica, poderão surgir alternativas - mais coerentes - para construção de uma educação que forme sujeitos mais conscientes de seu contexto social, político, econômico e cultural, além de conhecimentos e práticas que façam mais sentido às necessidades desses sujeitos.

Acreditamos que a formação continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos, viabilizaria, uma vez acontecendo no chão da escola, a construção de uma escola pública popular com maior qualidade. Como refletiu a professora Madalena²³, ao ser indagada acerca da diferença entre a formação continuada construída no interior da escola Damásio e as demais formações oferecidas pela Sedec (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa).

Até chegar a Damásio, eu só participava daquelas (formações continuadas) obrigatórias da prefeitura. Eu até cheguei a comentar que, num sei se você

²³ Nome fictício adotado em atenção à dimensão ética da pesquisa. Embora, oralmente, os participantes tenham comentado, em sua maioria, que não se incomodariam de ter seus verdadeiros nomes mencionados. Mas também por uma atenção à necessidade de padronização dos procedimentos, considerando que alguns não se dispuseram à exposição de seus nomes, todos os nomes dos entrevistados, citados ao longo de nosso texto serão nomes fictícios.

lembra, se a prefeitura utilizasse aquela metodologia, aquela forma (da nossa) a formação de lá teria mais sentido. As experiências de sala de aula, a convivência (entre os professores e todos os colegas). Ali (na da prefeitura) você tem professores de uma única disciplina numa sala de aula, ouvindo muitas vezes a pessoa falar como usar o livro didático. Todo mundo ali já sabe, todo mundo ali já tem anos de experiência. Num é isso que a gente está querendo como formação continuada. (Queremos) Outras formas, outros meios, que tipos de habilidades eu posso usar dentro da minha sala. Eu lembro (agora) de uma das nossas formações em que a gente teve lá (na escola) que teve vários objetos no tapete (...) falamos sobre a tecnologia da ‘caneta’, o poder de usar a ‘caneta’. Com aquilo ali você, eu, pudemos ver (...) a gente observa de várias formas como ensinar, uma única coisa (Em, 11/06/2017).

Imbricados com o conhecimento que o presente comentário dá luz, passamos a assumir como hipótese central de nossa pesquisa que, *a formação continuada, construída no chão da Escola, orientada pelos princípios e métodos da Educação popular, contribui para consolidação de uma práxis pedagógica que responde, mais efetivamente, às complexas necessidades dos professores da Educação de Jovens e Adultos e, por conseguinte de uma escola pública constituída por sujeitos populares.*

Levando-nos a tratar, nesse segundo capítulo, acerca da relação entre a Educação Popular e Escola pública, destacando a importância do processo de formação continuada, dos professores da Educação de Jovens e Adultos, inspirado e orientado pelo paradigma da Educação Popular para a ressignificação da práxis pedagógica enquanto ato político-pedagógico de compromisso com a construção de uma educação com e para os sujeitos populares.

2.1 EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA: *VELHOS E NOVOS RETALHOS*

Para tratar da relação entre a Educação Popular e a Escola Pública (ensino escolar) parece ser necessário, desde o primeiro momento, o reconhecimento da existência de um conflito de fundo, que envolve na prática, o sujeito, a metodologia e o currículo, elementos centrais da formação do ser/da sociedade.

Em termos comparativos, se o sujeito da Educação Popular é constituído pelas classes populares, que se organizam/ram por meio dos movimentos sociais. O sistema escolar, tem como sujeito o Estado, o qual tradicionalmente foi estruturado e organizado em função e pelas classes dominantes. Enquanto o Estado é um organismo marcado pela burocracia,

formal, impessoal, hierárquico, mantido por meio de relações de dominação. A Educação Popular se inclina à construção de práticas participativas como forma de organização, pautada em relações mais horizontais e dialógicas (FLEURI, 1990).

Se para a Educação Popular o fio de condução está nas práticas sociais em seu caráter contraditório, complexo visando a uma apropriação por parte dos grupos sociais dos saberes técnico-científico-cultural a partir da constante reelaboração, ressignificação crítica da realidade. Fleuri (1990) destaca que, de modo geral, temos em termos do currículo escolar um conjunto abstrato de conceitos, que alguém da realidade dos sujeitos e do meio, deve ser assimilado gradativamente.

Mas é fundamental reconhecer que a relação entre a Educação Popular e a Escola Pública nasce sob a influência dos diferentes educadores liberais, no início do século passado, especificamente, nas lutas a partir da década de 20, para que o ensino público se tornasse efetivamente dever do Estado, gratuito e um direito de todos. Como ilustra o pensamento de Saviani (2013, p. 193):

(...) conclui-se que, se o que resultou politicamente da Revolução de 1930 foi um *Estado de Compromisso*, caberia considerar que esse Estado se pôs como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial. Não importa se isto foi, ou não, resultado de uma diretriz política deliberadamente formulada e intencionalmente conduzida (...). Caracterizado o contexto, parece claro que foi no clima na ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização, de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica.

Relembramos, neste ponto a partir de Ribeiro (2004, p.171), com os integrantes do movimento pela Escola Nova no Brasil, apropriando-se do pragmatismo deweyano, que conceitos como o de democracia ganha certa legitimidade dentro do debate político-educacional da época. Depois da década de 40 que esses *conceitos foram retomados, e passaram a configurar propostas filosófico-educacionais, pedagógicas e político-educacionais*. Anísio Teixeira, em escritos de 1953, acerca da Administração pública brasileira e a educação, afirmou que

(...) pelo menos desde 1776 (revolução americana) e 1789 (revolução francesa), vem-se tentando a organização de um Estado, que afinal viemos a chamar de democrático, em que o indivíduo conserve um mínimo de independência pessoal e, na parte em que se sinta subordinado, *participe*, de algum modo, do poder a que esteja sujeito, intervindo em sua constituição e

podendo ainda recorrer dos seus atos (...). Tais considerações visam mostrar quanto é legítimo e necessário examinar-se a tendência à racionalização mecânica da vida moderna, que, longe de constituir-se em algo sempre e indiscriminadamente benéfico ou implacavelmente inevitável, é uma tendência a se admitir com reservas, a moderar sempre que inevitável e a combater sempre que supérflua ou pedantesca, ou grosseiramente contraproducente (...). Outra não é a tarefa da democracia (...). Os tempos modernos, em face disto, estão assistindo a uma fase de absolutismo, que excede tudo que se experimentou em relação ao poder absoluto de reis e sacerdotes, o que não deixa de estar suscitando certas atitudes irônicas de saudade ou mesmo de volta ao regime do poder pessoal. Afinal, um tirano pessoal é melhor do que um tirano gelidamente impessoal (...). A democracia, como regime do ‘homem para o homem’, importa em evitar tais organizações monstruosas, aberrantes da dignidade humana, sejam elas do Estado ou do Trabalho, ou só permiti-las se e quando não ponham em perigo essa imprescritível qualidade de respeito pelo indivíduo, que é a marca de toda saudável ‘organização humana’ (p.3-23).

Historicamente²⁴, é importante lembrar que o Estado, nas décadas de 40-60, promoveu campanhas²⁵ de alfabetização e educação de adultos. Neste sentido, o Estado desenvolveu a educação popular, salvaguardando as devidas críticas, como a cooptação e burocratização dos movimentos educativos que nasciam dentro dos movimentos populares. Embora, como analisa criticamente, Di Piero et al. (2001, p. 58), as iniciativas em Educação de Jovens e Adultos,

Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, entretanto, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica. Quando, pelo contrário, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento.

Deste modo, acerca do lugar da Educação Popular na Escola Pública, queremos reafirmar que, apesar destas inicialmente ter acontecido pela influência dos pensadores da

²⁴ Ver: AZEVEDO, Fernando et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores). E também: PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 6. Ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

²⁵ DI PIERO et al. (2001) destaca enquanto ações e programas governamentais nos anos 40 e 50, além das iniciativas estaduais e locais, em virtude de sua amplitude nacional a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Escola Nova e, posteriormente pelas ações do Estado para atendimento da demanda de escolarização do público jovem e adulto, Fleuri (1990, p.161) pontua que

A implantação de uma linha de educação popular na rede pública de ensino depende, na verdade, da força e da ação dos movimentos populares em cada momento histórico. Hoje (referindo ao final do século XX), as classes populares parecem ter relativa força e mobilização capaz de impulsionar a rede de ensino público a assumir as reivindicações populares fundamentais.

Outro exemplo histórico desta busca pela construção da Escola Pública à luz do paradigma da Educação Popular se deu quando Paulo Freire assumiu a pasta da Educação da cidade de São Paulo, no início dos anos 90, a convite da Prefeita Luiza Erundina de Sousa. A escola pública, popular e democrática era a proposta de política educacional para a rede municipal de Educação de São Paulo. Uma proposta que incluía tanto a reorientação curricular quanto a formação permanente dos professores, como meios para *Mudar a cara da escola*²⁶, expressão usada coloquialmente por Freire para explicar seu objetivo maior (SAUL, 2012, p.6).

Freire efetivou sua gestão levando os pressupostos da educação popular para a gestão pública. E por várias vezes, durante e após sua administração, fora indagado e impelido a distinguir educação popular e escola pública. Uma vez que no ideário dos professores a Educação Popular se referia à educação não escolarizada, especialmente, à educação de adultos, e estas se contrapunham à escolarização. Ao que o pensador pernambucano respondia afirmando que a Educação Popular *se referia, sobretudo, à natureza de uma prática política e crítica* (SAUL, 2012, p. 5).

Em seu texto *Educação Popular e Escola Pública*, Freire afirma categoricamente que é possível fazer educação popular na rede pública de ensino. E na obra *Política e Educação*, de 1993/1995, o educador descreve as características dessa Escola Pública

²⁶A construção da *educação pública popular e democrática* foi o mote da gestão Paulo Freire, anunciado já no primeiro documento encaminhado aos educadores, publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo, em 1º de fevereiro de 1989. Em sua carta, dirigida *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo*, diz Paulo Freire: (...) Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante (...). (FREIRE, 1991, p.16).

Popular, ou seja, desenha qual seria o lugar da Educação Popular na Escola Pública. Por seu nível de relevância, trazemos abaixo, concordando com Saul (2012, p. 5-6), o fragmento mencionado:

(...) a *educação popular* cuja proposta posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais numa sociedade de classe, se constitui como um *nadar contra a correnteza* é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. É a que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente e não com *frouxidão assistencialista*, é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura. Formação científica e clareza política de que as educadoras e os educadores precisam para superar desvios que, se não são experimentados pela maioria, se acham presentes em minoria significativa. (...) É a que, em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também. (...) É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. (...) É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da *escola velha*, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. E ao realizar-se, assim, como pratica eminentemente política, tão política quanto a que *oculta*, nem por isso transforma a escola onde se processa em sindicato ou partido. É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas. E não podia deixar de ser assim (...). (FREIRE, 1993, p.101,102 e103)

Defendemos, em concordância com diversos estudiosos, como Scocuglia (2013, p.144), que as ideias e o legado de Paulo Freire servem como um dos alicerces principais da escola pública popular, ou seja, uma escola como lugar favorável para o *desenvolvimento dos valores cotidianos, da cultura e das necessidades emancipatórias das camadas populares. E que, (...) construa uma contra-hegemonia lastreada nos seus direitos civis, sociais e políticos.*

À luz de nosso objeto de estudo, temos verificado que, a construção da formação continuada dos professores, nos espaços diversos que a própria escola permite, favorece ao surgimento, por meio das ações pedagógicas e políticas, presentes no cotidiano, de novas relações entre os sujeitos e a produção de saberes que, em si, são renovadores da consciência do que é ser professor em uma escola pública popular.

A *mudança na cara da escola* envolve ações simultâneas, de um lado a democratização da gestão e da reorientação curricular, de outro uma proposta tanto quanto radical de formar professores para atuar considerando as necessidades dessa escola de *cara nova*. Saul (2012, p. 6), relata que a prática desse novo jeito de conceber a escola, por parte de Freire e de sua equipe, levava em consideração a todo o tempo a participação dos educadores, tanto por meio do trabalho coletivo quanto do processo de formação. A proposta central consistia na participação popular (de todos que faziam a escola) na criação da cultura e de uma educação que rompesse com a tradição massacrante de que somente a elite tem competência para dizer algo acerca das necessidades e interesses da população.

Sabemos que o desenvolvimento do paradigma da Educação Popular se deu por meio de ênfases diferentes, de acordo com as ideologias dos grupos políticos, sociais e eclesiais que a impulsionavam. Dentre estes estão os setores de esquerda partidária, comunidades eclesiais de base, instituições de pesquisa e educação, que defendem esta perspectiva de formação com matizes próprios de diferença. Paludo (2006, p.43) ao tratar das problemáticas que os sujeitos individuais e coletivos (instituições) assumem, a partir das décadas de 1980/1990, não pode ser desvinculada dos problemas vivenciados pelo Campo Popular latinoamericano, pois

A formação destes campos, assim como a formação do movimento de Educação Popular, a partir de meados de 1960 sofreu diversas influências, como a do Concílio Vaticano II; dos documentos de Medellin e da proposta da Teologia da Libertação; do ideário de Paulo Freire; das experiências da Revolução Cubana e da Nicaraguense; dos processos do Chile, do México e de outros em curso no Continente; da teoria do desenvolvimento e da teoria da dependência. Além destes, havia a Revolução Soviética e, posteriormente, a Chinesa e o pensamento marxista que animavam o fortalecimento da sociedade civil latino-americana e, no seu interior, um forte movimento, no sentido da construção da organização popular autônoma, com consciência de classe e imbuída do desejo de construção do ‘poder popular’.

Considerando as mudanças no cenário mundial a partir dos anos 1990, marcado pelo fim da guerra fria, pela culminância das políticas neoliberais, a globalização e o impacto tecnológico, a Educação Popular viu-se forçada a uma busca por novas (re) fundamentações/ressignificações. Nas palavras de Guevara (2006, p.214),

[...] os papéis e tarefas da Educação Popular dependem dos contextos, das conjunturas e dos sujeitos. Portanto, é difícil falar dos limites da Educação Popular e de papéis únicos, pois a Educação Popular se relaciona com conjunturas variáveis, nas quais se deve garantir seu caráter democrático e pedagógico.

Refletindo acerca dos desafios do século XXI, então Guevara (2006), salienta que o trabalho da Educação Popular agora é com a base. Frisando que o êxito depende de nossa capacidade de associar o prazer com o dever, criatividade artística com formação, estética com ética. Ou seja, são múltiplas as ênfases atualmente colocadas aos desafios à teoria-prática da EP, numa relação direta com a diversidade de contextos. Dar conta desta nova realidade é primordialmente, fortalecer as redes, articular experiências distintas, fortalecer o protagonismo das populações, contribuir efetivamente para formas de democracia com participação popular e cidadania.

É olhando para os princípios e as contribuições da Educação Popular ao longo de sua história, que assim como o fez Mejía (2006), reconhecemos nesse paradigma a potência de construir uma nova cultura educacional referendada numa nova globalização a partir do Sul, fruto da histórica e multifacetada resistência da EP, que estrategicamente foi se consolidando numa construção alternativa de poder e contra a hegemonia das formas dominantes na sociedade.

Na perspectiva de Guevara (2006), com a qual concordamos, a Educação Popular, apresenta características fundamentais, desde suas primeiras iniciativas e que continuam vigentes, atuando como contribuições para responder às necessidades da educação da atualidade. Dentre tantas, destacamos três destas características:

a) O contexto e a prática como referenciais. A permanente leitura crítica do contexto pessoal e social dos excluídos deve ser a estratégia formativa que orienta a ação transformadora;

b) Reconhecer-se como sujeito capaz de provocar mudanças, pois o crescimento em autonomia, identidade, confiança é um ganho fundamental no desenvolvimento de processos emancipadores;

c) A articulação entre o pedagógico e o político, uma vez que esta intencionalidade social e política emancipadora permitiu descobrir que o ato educacional nunca é neutro, levando a EP a um claro posicionamento de acordo com a realidade dos sujeitos populares.

Podemos afirmar que, a práxis (teoria/prática) da EP é um ato essencialmente humano e político. Esclarecendo que é a partir desse olhar que a ênfase recai sobre o processo dialético de construção de conhecimento, em que se parte da prática, para se teorizar sobre ela, e em seguida voltar a ela. Num processo contínuo de diálogo entre os sujeitos, no qual a

educação se torna um processo mútuo baseado na leitura do mundo visando à hominização, ou seja, na perspectiva freireana, “*a humanização dos seres humanos como processo educacional e como ação político-cultural*” (SCOCUGLIA, 2013, p.155). No quadro abaixo, sintetizamos, à luz do trabalho de Guevara (2006), alguns dos principais desafios postos para a Educação Popular, frente às necessidades da educação/ da sociedade no século XXI.

Quadro 4 – Desafios, estratégias e novos possíveis da Educação Popular no século XXI.

Desafio	Estratégia da EP	Novos possíveis	Outros pensadores
1) Desafio político e cultural está em construir a unidade na diversidade, superando a fragmentação e apostando em um novo bloco social, capaz de propor novas opções.	Fortalecer as redes, articular experiências distintas, fortalecer o protagonismo das populações, contribuir efetivamente para formas de democracia com participação popular e cidadania.	Processo de ampliação e exercício pleno dos direitos humanos, em uma perspectiva de desenvolvimento da cidadania ativa, capaz de analisar, consertar, propor e influir nos diversos contextos.	Pilar Ubilla (2000)
2) Desafio de recuperar prioritariamente o espaço pedagógico, o espaço cotidiano, a ética e a dimensão cultural dos sujeitos, desde uma perspectiva de processo.	Criar condições para que o pedagógico e o político sigam estreitamente articulados, sem que um anule/enfraqueça o outro.	Frente à globalização avançar e interferir desde o local específico dos sujeitos, passando pelo nacional, até chegar a consolidar um espaço público internacional, com reflexões e propostas que confrontem a lógica de exclusão social, política e cultural agravada nos últimos anos.	Oscar Azmitia (2000)
3) Aprofundar a relação escola-comunidade, de maneira que as experiências de formação de uma nova cidadania não funcionem em paralelo ou em oposição.	Metodologicamente partir do pessoal para o social, do local para o nacional, do subjetivo para o objetivo, do espiritual ao político e ideológico.	Conseguir associar o prazer com o dever, criatividade artística com formação, estética com ética.	Frei Betto (2001)

Fonte: Construção da pesquisadora, a partir de GUEVARA, 2006.

O que sabemos é que é uma particularidade da Educação Popular, nestes duzentos anos, ter sido *escondida*, ou sufocada, pelos discursos dominantes da esquerda e da direita. No entanto, em alguns períodos, na medida em que os problemas que enfrenta aprofundam-se nas nossas realidades e adquirem desfechos mais dramáticos a Educação Popular ressurge. Os últimos dez anos ilustram bem essa proposição. Muitos quiseram dá-la por desaparecida, em um movimento paralelo de desenvolvimento do pensamento único. Como afirma Mejía (2006).

Mas, com suas particularidades, ela (a EP) seguia viva, resistindo, às vezes num silêncio estratégico, nas pequenas comunidades de ação. Seguia, pois, dinamicamente com a construção de um projeto alternativo ao capitalismo globalizado e neoliberal. Ou seja, de acordo com as conclusões do XXXII Congresso Internacional Fé e Alegria (2002, p.15),

[...] ser Movimento de Educação Popular implica na permanente desestabilização criativa, na releitura contínua da realidade a partir dos

interesses dos pobres e excluídos, numa atitude de comprovada busca, com uma grande dose de audácia e de inconformidade, de autocrítica sincera e constante para superar as incoerências e adequar as práticas às exigências e desafios que coloca a realidade em constante mudança: o empobrecimento e a exclusão crescente das maiorias.

Nesse entendimento, podemos afirmar que a EP, está no século XXI, como alternativa viável de reconstrução/ressignificação dos sujeitos (populares), uma vez que:

- A EP redimensiona o lugar dos saberes dos grupos excluídos e segregados e construindo a ação educativa comprometida em evidenciar em sua proposta os interesses e apostas dos setores sociais populares.
- A EP desenvolveu uma forma de poder nas práticas educacionais, que tinha/tem como característica básica sua construção a partir de práticas sociais educativas. Resultando no empoderamento dos sujeitos populares e sua ascensão/ocupação de lugares antes exclusivos das classes dominantes.
- A EP estabeleceu novas bases à ação política pedagógica. Mostrou por meio de suas inumeráveis experiências no campo formal e campo não-formal de como era possível fazer uma pedagogia a partir de bases educacionais diferentes da proposta dos paradigmas clássicos da modernidade educacional.
- A EP por meio de suas práticas de sistematização de experiências contribui para formação de metodologias variadas, a partir de diferentes concepções críticas, mas também com as bases conceituais para uma forma de saber a partir das práticas.
- A EP construiu/constrói espaços na crítica educacional, os quais forjam o surgimento de outros olhares, outros lugares, a partir do qual se situa a ação educativa, desde os contextos, desde os praticantes e desde os resultados nas comunidades beneficiárias.

Na prática, Mejia (2006, p.210) reflete que a *A Educação Popular vai ter de dar uma guinada para entrar na educação formal. Além das reestruturações e horizontes de sentido, faz-se necessário um esforço por operar com os instrumentos e ferramentas próprias da escola (...)*. Seria possível a partir da presença da EP na escola pública o enfrentamento de alguns fenômenos sociais; que tem marcado os novos lugares dos sujeitos populares, que não distam muito dos anteriormente experimentados. E de que forma isto se daria?

À luz do pensamento de Mejía (2006) esclarecemos que esse processo poderia acontecer por meio da:

1) fidelidade da EP aos seus princípios, seguindo na contramão do sistema capitalista e de suas novas formas de controle e realização do lucro;

2) reflexão crítica acerca dos efeitos da quinta instituição formativa, que são os meios de comunicação de massa, que ocasionaram a reestruturação nas concepções das culturas populares um novo tipo de complexidade na relação controle-domínio-liberação;

3) problematização do lugar dos agentes promotores da Educação Popular, uma vez que a política social do neoliberalismo tem materializado uma proposta de substituição do Estado de Bem-Estar anterior, pondo outras bases centradas na promoção individual, no crescimento pessoal e nas formas de cidadania ativa;

4) superação da ideia de que o espaço da EP é o não-formal, ideia que tem se aprofundado na atualmente pela expansão do discurso de setores do marxismo europeu, influentes na América Latina, que consideram a escola e os processos de educação formal como um lugar fechado da reprodução e da ideologia do sistema.

Em síntese, corroborando com o pensamento de Holliday (2006, p.234), *Hoje, talvez mais do que nunca, essa situação exige repensar nossa visão de educação e aprofundar os fatores substantivos que podem constituir as bases de uma proposta educacional alternativa integral, além das formas, das modalidades ou dos sistemas administrativos.*

Portanto, são indispensáveis uma busca e uma reflexão em volta dos fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos de um paradigma educacional que possa orientar as perspectivas de transformação social e a formação plena das pessoas para a construção de novas estruturas e relações sociais baseadas na justiça, equidade, solidariedade, paz, tolerância e respeito ao meio ambiente. Princípios fundantes da Educação Popular e que precisam fazer parte do cotidiano da práxis pedagógica no sistema escolar que “abraçou/abarcou” os sujeitos populares.

Partindo dessa noção, nos colocamos a refletir teoricamente, a partir do tópico seguinte acerca da *Formação continuada* no chão da escola. Pontuando conceitos históricos desse processo, bem como os avanços e os desafios da formação continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos. Objeto central de nossa investigação.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA: A LINHA E A AGULHA DA PRÁXIS EDUCATIVA

A história da educação brasileira começa sem que houvesse uma preocupação com a formação dos profissionais para lecionar. De acordo com Saviani (2009), é após o processo de Independência, que no Brasil, torna-se oficial a necessidade de preparação dos professores, juntamente com o processo de organização da instrução pública. A questão pedagógica foi sendo considerada aos poucos até ganhar espaço central nos ensaios das reformas educativas na década de 1930.

Pode-se, nos dois últimos séculos, discriminar os períodos na história da formação dos professores em nosso país. Desde os ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); o estabelecimento e a expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); a Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); a Organização e implantação dos cursos de Pedagogia juntamente com a consolidação das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela habilitação do Magistério (1971-1996) e Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006).

Durante todos os períodos da história da educação brasileira, citados por Saviani (2009), constata-se a precariedade das políticas de formação do professor. As modificações estabelecidas de um período para outro não se constituíam suficientes para assegurar uma preparação mais efetiva dos profissionais para enfrentar os problemas reais da educação em nosso país.

Ao equacionar, historicamente, a questão da formação de professores, pode-se afirmar que, os modelos formativos ora privilegiavam a transmissão de conteúdos ora centraram-se na preparação didática. No Brasil, a vinculação da escola à sociedade nem sempre foi respeitada, fato evidente nos estudos sobre a formação de professores, uma vez que a influência estrangeira é o aspecto que mais a permeou. Como afirma Vieira e Gomide (2008, p.3836), *A partir do Ratio Studiorum, passando pelo iluminismo italiano e, posteriormente, pela adoção do método de Lancaster e Bell, chegou-se à implantação do método intuitivo, perquirindo-se, na sequência, as influências do positivismo e do neoliberalismo.*

Estes autores analisam que os estudos sobre a história da educação do Brasil, em particular sobre a formação de professores, referem-se, com frequência, a influência

estrangeira que a permeou. Em vistas desse fato, e da relevância dele para a compreensão do atual estado da formação de professores em nosso país, optamos por construir um quadro síntese (ver quadro 5, p.76), destacando as principais influências nesse processo, considerando como era (e de certo modo continua a ser) tratada a formação de professores em cada período da educação brasileira (VIEIRA & GOMIDE, 2008).

Analizando os efeitos das reformas educacionais a partir da década de 90, compasso do contexto de reestruturação do Estado brasileiro e da influência dos pressupostos neoliberais da terceira via²⁷, Oliveira (2012, p. 17) passa a considerar que foi estabelecido, socialmente, um consenso de que a educação é fundamental não apenas em termos da competitividade das nações e das empresas, como também *uma via privilegiada para o desenvolvimento e alívio à pobreza, indicando uma necessidade de ampliação dos patamares de escolaridade*.

Os novos conceitos, ideias, valores disseminados nos documentos e nas políticas nacionais a partir de então incluíram a responsabilização individual pela formação, incluindo enquanto princípios para formação dos sujeitos do novo milênio temas como a autoavaliação e princípios como polivalência e flexibilidade. E a noção de competência²⁸ tornou-se a base para a formação inicial e continuada de professores das escolas públicas brasileiras Oliveira (2012).

O desenvolvimento de programas de formação continuada em serviço passou a ser fortemente influenciado por um caráter de formação compensatória (à formação inicial) e a necessidade de garantir reformas educativas frente aos baixos índices de qualidade da educação nos anos 1990. Nesse intento, em 2004, o MEC cria a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a qual integrou centros de pesquisa de várias universidades²⁹.

Deste modo, analisando a síntese de Oliveira (2012, p. 19-20) concordamos que,

(...) a formação inicial e continuada de professores, na perspectiva dos organismos internacionais, tem alguns traços constitutivos. Em primeiro lugar, é centralizada na aquisição de competências e habilidades, para o que a formação inicial deve ter ênfase na prática e deve se realizar em cursos mais curtos, já que a aprendizagem ao longo da vida, nesse caso, a formação

²⁷ Ver Martins, André Silva. **A direita para o Social: a educação na sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.

²⁸ Conjunto de atitudes e habilidades necessárias ao trabalho. De acordo com Oliveira (2012, p.17).

²⁹ Ver FREITAS, Helena Costa Lopes. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. (Especial), Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>

Políticas de caráter focalizado, continuado e compensatório como o Pró-infantil, Pro-letramento e o GESTAR II.

continuada, deve ser política usual. Em segundo lugar, e como consequência do anterior, é uma formação que visa conformar os professores à nova sociabilidade, preparando-os para educar as novas gerações nos preceitos da sociedade da informação. Finalmente, a utilização das TIC, reduzidas a estratégias de EaD, reduz custos e acelera o processo de formação.

De acordo com Gatti (2008), os programas de formação inicial e continuada se tornaram, entre aspas, sinônimos de formação em serviço, a exemplo de programas como o PROCAP (Programa de Capacitação de Professores), em Minas Gerais, e o Programa de Educação continuada (São Paulo). Ambos realizados pelas Secretarias de Educação destes Estados, na segunda metade da década de 1990, sob o financiamento do Banco Mundial.

Dentre as principais críticas³⁰, na literatura acadêmica, feitas aos programas de formação continuada é a de que estes ocasionam/ram a falta de envolvimento dos docentes e de estímulos para modificação de sua prática, por não permitirem que os professores se sentissem protagonistas de sua própria formação. Segundo Oliveira (2012, p.21), há uma:

1. Insatisfação com os resultados alcançados, ou seja, não houve melhora significativa no desempenho dos alunos, muitas dificuldades por ser uma formação em larga escala, programas de duração muito breve;
2. Insatisfação por parte dos professores participantes dos programas formativos alegando o distanciamento das propostas com a prática escolar e entre as formulações das ações e a prática escolar;
3. Não participação dos professores na formulação das políticas de formação docente, enquanto categoria profissional, além da formulação dos projetos que tem a escola e o fazer pedagógico como centro.

No entanto, Gatti e Barreto (2009), afirmam que novos modelos estão sendo criados/experimentados no sentido de processos formativos que ponderem a trajetória cursada pelo professor em seu exercício profissional. Modelos centrados na reflexão crítica a propósito das situações educativas e que estabelecem uma junção entre a teoria e a prática.

O quadro a seguir é uma criação da pesquisadora, a partir da literatura pertinente ao aspecto histórico da formação de professores. Esta é uma tentativa de ilustrar, o qual impositivo é, no caso da profissão docente, que a formação dos professores seja compreendida tanto quanto condição para acompanhar a evolução do conhecimento, como meio de se redirecionar as ações dos professores para atender as complexas demandas educacionais. Isto

³⁰ Ver também GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.) **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. E ver também VAILLANT, Denise. **Formación de docentes em América Latina: reinventando el modelo tradicional**. Barcelona: Octaedro, 2005.

considerando as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas de nossa sociedade brasileira.

Quadro 5 - As influências sócio-político-culturais do Brasil na formação de professores de 1549 aos dias atuais.

Ano marco	1549	1760	1824	1890	1932	1937	1945	1964	1985
Período	<i>Jesuíto: A Igreja Católica e o Ratio Studiorum</i>	A reforma pombalina	Império	República / 1ª Guerra	República/ Manifesto dos Pioneiros/ Escola nova	Estado Novo	República Liberal/ Segunda Guerra/	Ditadura militar/	Nova república/ Contemporaneidade
Concepção / contexto de Educação	Transmissão oral da fé, visando o desenvolvimento da memória, da vontade e da inteligência com ênfase na retórica	Aulas régias; educação leiga voltada para o progresso científico e à difusão do saber.	Educação primária como direito reservado à elite econômica	Reformas educacionais. Formação das elites em detrimento das camadas populares. Instrução elementar para as crianças.	Função de atender às necessidades do desenvolvimento brasileiro; civilizatória, gratuita, laica e obrigatória. Formação moral do povo	Formação física, intelectual e moral da infância e juventude	Direito de todos e dever do Estado. Locus para instrução pública; sistema de ensino	Desenvolvimento econômico. Visão tecnicista de ensino	Experimentação e inovação pedagógicas. A retomada da EP como influencia sobre programas públicos e comunitários.
Professor	Sacerdotes formados nos seminários diocesanos	Sujeitos sem diploma ou habilitação para o cargo selecionados no interior das congregações por exame ou concurso	Lei Áurea – Sujeitos aprovados no exame de proficiência	Sujeito em formação nas escolas normais com domínio da aplicação do método/manuais didáticos e compêndios escolares.	Sujeito intelectual pautado no método intuitivo (ciência)	Sujeitos chamados a profissionalizarem, considerando as demandas da educação primária	Sujeito designado pelo Estado a um grupo escolar/escolas graduadas	Entrada dos sujeitos da classe popular nas escolas para ser professor	Em sua grande maioria, sujeitos com formação inicial para atuação no campo da educação, nas diferentes modalidades.
Influência na formação	Clássicos antigos da sociedade europeia cristã	Iluminismo português	Escolas normais influenciadas pelo modelo europeu/francês/ Método Lancaster	Princípios da orientação positivista/imitação das práticas sociais diversas: Alemanha; Inglaterra; Estados Unidos.	Estado burguês no Brasil; Princípios liberais; influência da Psicologia; Sociologia e Filosofia:	Capitalismo e a industrialização	Liberalismo e o Estado de direito	Ideologia de Estado	Pós-modernidade; Complexidade; Diferentes paradigmas; Paradigma da formação continuada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações em VIEIRA et al, 2008; LEME, 2015; HADDAD & PIERRO, 2000.

Galdêncio Frigotto, prefaciando a obra *Formação continuada de professores: contribuições para o debate*, de Oliveira (2012, p.8) esclarece que,

Dois mecanismos básicos têm atacado frontalmente a formação e o trabalho docente nas últimas décadas. Primeiramente, a subtração da atividade de lecionar, organizar e socializar o processo de conhecimento (...). O segundo mecanismo (...) trata-se de inserir no chão da escola o espírito e os critérios de competitividade privada entre professores e alunos (...).

Na atualidade, a formação docente (inicial ou continuada) é marcada pela ação do Estado, da sociedade civil ou das academias, na maioria das vezes, de modo desarticulado. Traduzindo como afirma Frigotto (apud OLIVEIRA, 2012, p. 8), a adoção subordinada do Ministério da Educação, Secretarias de Estado e de Municípios das políticas e reformas educativas plasmadas pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial. Os efeitos são visíveis e desastrosos, uma vez que passa a ser parte do chão da escola, a ideia de que a esfera pública é ineficiente e que, portanto, somente a parceria da rede pública e rede privada, pela via da contratação de ONGs ou institutos privados, poderia dar conta de resolver/organizar o processo pedagógico. Na prática o que se vê é o (...) *compilar apostilas ou manuais, métodos de ensino e processos de avaliação dos alunos e dos professores*.

A resistência e ou a possibilidade de superação, ainda que pontual, desse processo de subordinação, histórico, violento e indigno, significaria, ainda aqui iluminados pelo pensamento de Frigotto,

(...) a explicitação de prática de formação continuada de professores que não só resistem à estandartização mercantil, mas afirmam o docente e o aluno como sujeitos. Mais do que isso, o trabalho coletivo expresso na coletânea³¹ assinala também o enfrentamento do individualismo e competição que se busca instaurar na formação e no trabalho docente (OLIVEIRA, 2012, p. 9).

Complementando o pensamento de Frigotto trazemos a reflexão feita pelo professor de Matemática, participante da formação continuada, durante o ciclo da presente pesquisa, ao ser entrevistado pela pesquisadora:

A diferença que eu acho (entre a formação feita pela Secretaria de Educação/Instituto de Formação escolhido e a Formação Continuada feita na Escola Damásio) é como eu falei antes. A gente sentar num local e escutar, escutar e geralmente (escutar) pessoas que só tem teoria e não tem a prática. Eu acho complicada essa questão. Já a formação da escola é mais centrada (...)

³¹ O autor se refere à coletânea de textos produzidos por uma equipe de professores do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

porque é coletiva. Então eu acho que essa formação da escola por si só ela tem mais resultados. Diferente de você chegar num ginásio e só escutar. Quem tá falando nunca entrou numa sala de aula para saber da realidade (da comunidade, dos alunos) (Joaquim, professor de Matemática, ciclo IV).

A partir desse ponto, passamos a discutir o tema da formação, considerando o próprio conceito e sua compreensão, na perspectiva de alguns teóricos, na modalidade de formação continuada. Relacionando a perspectiva epistemológica á dimensão encontrada nas falas dos professores da Educação de Jovens e Adultos, participantes desse estudo-intervenção. No presente estudo, não esperamos esgotar a multiplicidade deste conceito, mas trazer algumas, das possíveis compreensões, a partir da literatura, além de apresentar aquela com a qual nos fundamentamos.

Apesar de a terminologia formação continuada nos soar comum e de compreensão fácil, ela não se apresenta na literatura como um conceito claro, principalmente por abarcar todas as iniciativas de formação realizadas após a formação inicial. O sentido pedagógico do termo formação, segundo Fabre (1994, apud PINTO et. al., 2010, p. 4), surgiu na França, quando por meio dos decretos se estabelece a formação profissional, passando a significar *qualificação por meio de um curso ou diploma, sistema de formação ou programas de formação de professores*. Implicando a aquisição de saberes por sujeitos que estão em aprendizagem, com a finalidade de adaptação dos mesmos aos contextos culturais e/ou profissionais em mudança. Lembramos aqui Nóvoa (1995b, p.11) quando formula a clássica pergunta, afinal *Quem forma o formador?*

De acordo com Garcia (1999, p. 26):

a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais o professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Para explicar esse entendimento, Garcia (1999) descreve oito princípios da formação de professores, conforme explicitamos abaixo:

1º princípio - A formação como processo contínuo. A formação inicial, neste sentido, precisa ser entendida como o primeiro momento de extenso e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

2º princípio – A formação integrada aos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

3º princípio – A formação integrada ao desenvolvimento organizacional da escola. Ou seja, *a formação que adota como problema e referência o contexto próximo, ou o espaço onde deverá atuar profissionalmente, tem maiores possibilidades de transformação da escola* (p.6).

4º princípio – A formação assumir o conhecimento didático do conteúdo como elemento estruturador de seu pensamento pedagógico.

5º princípio – A formação pautada na necessidade de articulação entre a teoria-prática na própria formação.

6º princípio – A formação recebida pelo professor está relacionada (isomorfia) ao tipo de educação que lhe será convidado a desenvolver.

7º princípio – A formação pensada a partir dos interesses, características, contextos dos professores participantes.

8º princípio – A formação deve estimular a capacidade de reflexão crítica dos professores. Concordando com Giroux (1997), há nesse princípio uma implicação com o processo de reconhecimento por parte dos próprios docentes como produtores do conhecimento e não como seus *consumidores*.

Uma das definições que queremos destacar de Formação continuada é a proposta por Cunha (2003, p.368), para a qual,

São iniciativas de formação que acompanham a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.

Considerando esta perspectiva, Pinto et al (2010, p. 8) afirma então que podemos ser consideradas como ações de Formação Continuada, os congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação, oficinas, cursos de extensão e/ou

aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas efetuados no *locus* da escola, nas IES e em outros espaços. Além dessas ações pontuais, são considerados os cursos de Pós-graduação *Lato sensu*, Pós-graduação *Stricto sensu* e os processos permanentes (encontros formativos regulares) realizados no *locus* da escola ou não.

Tratar da formação de professores como um continuum, na perspectiva de Misukami (2006), como processo que se dá ao longo da vida, alarga a concepção por muito tempo difundida de que formação seriam apenas os momentos formais de formação inicial ou as capacitações (reciclagens) que se faz quando já se está trabalhando.

Conforme reflete Jalbut (2011) a formação enquanto continuum engloba a noção de reflexão e não de aplicação de saberes teóricos a uma prática posterior ao momento formativo, característica do pensamento técnico formativo. Nessa linha de pensamento o contexto humano e social é desconsiderado. É sabido que a realidade das escolas envolve situações particulares de ensino, que envolve aspectos incertos, singulares, complexos. Que jamais poderiam ser antecipados teoricamente.

Na legislação mais recente, a Resolução Nº 2, DE 1º de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores, preconiza-se que,

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Reafirmando por meio de Parágrafo único, no Capítulo I, das Disposições Gerais, a necessidade de que os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, contemplem, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, com o compromisso de *garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na*

formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

No Capítulo IV, da Resolução Nº 2, DE 1º de julho de 2015, ao tratar especificamente, da Formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, as Diretrizes resolvem que,

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (p.13).

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (p.14).

As Diretrizes neste artigo ainda esclarecem que a formação continuada procede de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que considera,

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL/RESOLUÇÃO Nº 02/2015)

Trazendo ao palco as reflexões de Imbernón (2006, p.80) acerca da Formação continuada, destacamos que, segundo o autor, a concepção de ‘formação centrada na escola’ surgiu no Reino Unido, por volta de 1970, com a pretensão de melhor administrar os recursos, então escassos, que estavam destinados à formação continuada. E ainda esclarece que, a formação centrada na escola *é mais que uma simples mudança de lugar de formação. Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga*

ideológica, valores, atitudes, crenças. Ou seja, nessa perspectiva *a escola passa a ser foco do processo de 'ação-reflexão-ação' como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria* (IMBERNÓN, 2010, p.56), tanto da qualidade da educação como do desempenho docente.

Em virtude da natureza de nosso estudo, ressaltando a coerência entre os objetivos teóricos e práticos da mesma, destacamos Silva (2011, p. 56) quando observa que, esta perspectiva de formação, no lócus da escola,

incentiva à pesquisa-ação (...) no mesmo instante em que os professores estão vivenciando determinadas questões em sua escola ou sala de aula, também estão buscando respostas para as mesmas, experienciando estas respostas e (re) significando-as quando preciso (...) enuncia que a formação dos professores deve ter como mote a realidade prática destes mesmos profissionais e sobre eles deve-se executar, para que os professores possam estar mais preparados para o exercício do magistério.

De acordo com Silva e Araújo (2005), a partir do pensamento de Freire, a formação continuada é entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor. Na qual a formação inicial e continuada se dão de modo interarticuladas, mediante ações dentro e fora da escola. Tendo como objetivo principal incentivar a apropriação de saberes pelos professores, rumo à autonomia, conduzindo-os a uma prática crítica e reflexiva. Na qual o mote parte da vida cotidiana da escola e dos saberes derivados da experiência docente.

Na visão que ora defendemos, inspirada no paradigma da Educação Popular libertadora, a formação continuada do professor deve envolver a pesquisa/intervenção da/na realidade complexa do cotidiano escolar, com foco no compromisso político, nos valores éticos e morais, levando ao desenvolvimento integral do professor. Formando-os para a problematização, reflexão, intervenção e transformação das incertezas do processo educativo, no sentido micro (contexto da sala de aula/escola) e macro (realidade da educação brasileira). Para Freire (1997, p.25),

(...) quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Tratando a partir desse ponto, do processo de Formação Continuada na realidade da Educação de Jovens e Adultos, é válido salientar, embora seja fato sabido, que a EJA nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa. Muito menos a necessidade de garantir a atenção à especificidade do público jovem e adulto formando um profissional específico para o seu exercício. Alguns eventos na área de Formação de Educadores de Jovens e Adultos³² têm contribuído para o mapeamento da situação em que se encontra a formação dos educadores dessa modalidade de ensino no Brasil (SOARES, 2008, p. 58).

Devemos atribuir aos movimentos populares à luta e a conquista do princípio que amplia o conceito de educação para além da escola, reconhecendo a importância da dimensão formadora em outros espaços do convívio social. Estando este princípio, na atualidade, presente em alguns dispositivos legais, a exemplo da LDB 9394/96, nos artigos 1º e 34º, bem como nos Pareceres 1132/97 e 05/97, do Conselho Estadual de Minas Gerais e do Conselho Nacional de Educação, respectivamente (SOARES, 2008).

Quando a LDB 9394/96, no inciso VII, do seu 4º artigo estabelece a necessidade de se atentar às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos, verifica-se também a necessidade de que haja uma formação específica para se atuar na Educação de Jovens e Adultos. E o parecer CEB/CNE 11/2000 vem ressaltar essa exigência ao afirmar 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* (BRASIL, 2000).

Por esse movimento na legislação é que passamos enquanto sociedade a assistir governos municipais e ou estaduais tomarem iniciativas de promoção de ações de capacitação dos professores por meio da formação continuada e pela produção de material didático para este público. O que levou autores como Moll (2004) a considerar que o descaso com a EJA estaria começando a ser revertido por meio das ações locais dos municípios e seus parceiros.

Mas para Arroyo (2005) esta preocupação da sociedade com os milhões de brasileiros jovens e adultos sem escolaridade surge porque outras instituições e espaços alternativos passaram a criar propostas voltadas para EJA. E ações voltadas para o direito desta população e não com efeito assistencial por meio de campanhas. O olhar destes espaços alternativos destinava-se ao *sujeito da EJA*.

Ainda segundo Arroyo (2005) existem três fronteiras de ação para a EJA, que sejam: 1) conhecer quem são os jovens e adultos, 2) recontar a história tensa, porém fecunda da EJA;

³² A exemplo dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores da EJA; a V CONFITEA (Hamburgo); VI CONFITEA (Brasil); a Declaração de Hamburgo.

3) repor a relação entre a EJA e as outras modalidades da educação básica. E conforme Soares (2008, p.62), apesar de que *vivemos um tempo propício a essa configuração (ter a EJA como campo específico de responsabilidade pública), entretanto ela não é espontânea, pois exige uma intencionalidade política e pedagógica.*

É fato notório que a identidade da EJA não se prende a prática tradicional, modeladas e modeladoras, ao contrário, ela exige um novo jeito de construir a prática rompendo com o modelo padronizador, centralizador e tecnicista. É justamente pensando na diversidade do público da EJA e das particularidades deste de tempos e de espaços que se deve pensar, em específico, acerca do profissional e da metodologia que ela requer (SOARES, 2008, p. 62).

Segundo Borges (2006) será por meio de uma práxis crítica e sistemática, fundada na reflexão-ação que o professor conseguirá pensar, produzir alternativas concretas para ajudar a superar os dilemas e as dificuldades emergentes da dinâmica das relações estabelecidas na EJA.

No entanto, Vera Barreto, citada por Soares (2008, p.63), de modo muito consciente afirmou que *é raro, em menos de um ano, o educador conseguir assimilar a prática de refletir sobre sua prática.* Deste comentário poderíamos então reafirmar a relevância de que os programas/projetos de formação continuada não sejam breves, nem esporádicos, mas como o próprio nome sugere, sejam, de fato, contínuos e fundamentados na relação teoria-prática.

Na atualidade, *não temos ainda diretrizes e políticas públicas específicas para a formação do profissional da EJA. A própria identidade desse educador não está claramente definida (...). É muito raro encontrarmos um educador que esteja atuando somente na EJA* (SOARES, 2008, p. 63). Complementando esta compreensão, Arroyo (2006, p.17) vem refletir que

Uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou ‘à outra margem do rio’. Consequentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo como centros de educação, de formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de educação.

Soares (2008) considera a existência de uma demanda constante por cursos de formação continuada para professores atuantes nas redes de ensino. O que nos remete a discussão sobre a formação do educador da EJA, quando este, em sua maioria, só tem um

contato com as teorias e ideias relacionadas a essa modalidade depois que estão em sala de aula. Muitos se iniciam no campo da EJA por meio de projetos, programas de EJA e só depois passam por uma formação inicial ou continuada nas universidades. É justamente pela histórica ausência da EJA no currículo dos cursos de licenciatura, que se cria, tão frequentemente, uma demanda pela preparação destes professores pela via da formação continuada, considerando que os professores atualmente em ação na EJA vieram de um currículo universitário em que a EJA não era contemplada.

De acordo com Neves (2016), as lacunas das formações iniciais e continuadas quando se trata da formação específica, no campo teórico da EJA, assinalam para a necessidade de pensar a especificidade dos alunos da EJA e de ultrapassar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os educandos do ensino fundamental ou médio. Considerando que os educandos jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, possuem experiências, expectativas, condições sociais, culturais, históricas e psicológicas que tanto demarcam diferenças quanto os distanciam do mundo infantil e adolescente.

A formação continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos é de fundamental importância, considerando as proposições acima apresentadas por Neves (2016), pois estas trazem, uma referência a elementos que permitem dizer que os professores que se dedicam à docência na EJA devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferir novos significados aos currículos e às práticas de ensino.

Para que a formação de educadores/as supere, de fato, a ideia de treinamento/instrução é primordial que se constitua coletivos de professores de EJA, *com espaços e tempos garantidos para que isso ocorra diante das especificidades dessa modalidade educacional* (ZANETTI, 2008, p. 81).

Nesta linha de pensamento, corroborando com Machado (2008, apud NEVES, 2016, p. 8376), que sem formação específica para o educador da EJA *é mais difícil ainda construir respostas e estratégias para os diferentes dilemas vivenciados na prática educativa e construir as identidades para si*, levantamos a partir de uma busca literária, alguns elementos que reforçam a relevância da formação continuada para o professor atuante na EJA, considerando que por meio deste processo o professor pode aprender a:

- Planejar considerando as características, necessidades e disponibilidades dos sujeitos/educandos envolvidos (HADDAD, 2012);

- Pensar sua prática a partir da promoção de articulações com a comunidade/sociedade onde os educandos estão inseridos. O que tem, segundo a literatura, garantido não apenas o acesso e a permanência mais o sucesso escolar (HADDAD, 2012);
- Analisar a prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes, num processo constante de autoavaliação (IMBERNÓN, 2006);
- Ter consciência da dimensão política do trabalho docente, contribuindo para o processo de desideologização (SILVA, 2011); deixando para trás práticas mecânicas e sem compromisso social;
- Aceitar a natureza diretiva da educação, que não lhe permite ser neutra, comprometendo-se com os objetivos de um tipo de educação, estando aberto à sua própria reeducação (FREIRE, 1987);
- Aprender com o sujeito popular para ensinar ao sujeito popular, superando a transmissão de conteúdo e aprendendo a construir práticas democráticas, contra hegemônicas a partir da problematização da realidade (SCOCUGLIA, 2003).

Pensar a formação continuada dos professores da EJA, à luz do pensamento libertador da Educação Popular, é como diria Freire entender que essa é uma ação tanto política quanto pedagógica de *reeducação do educador*. Processo no qual os *educadores realmente se reeducariam (na prática) com os educandos e nas revisões de suas certezas 'não mais tão certas' através de teorias (não deterministas) que respaldem sua prática social-política-cultural-educativa* (SCOCUGLIA, 2003, p.82).

Para Barreto (2006, apud ZANETTI, 2008, p. 78) realça o valor da formação continuada enquanto prática reflexiva, quando afirma que *quando a formação não altera a teoria (as representações dela) do educador, ela pode mudar o que ele diz, sem, entretanto, mudar o que ele faz*.

Inspirados ainda, no pensamento crítico de Vera Barreto (2006, p.95), quando afirma que *todo educador ao desenvolver seu trabalho, aprende com ele*, bem como na perspectiva de formação continuada, enquanto processo em que o educador se reeduca que passamos, a partir deste ponto, à compreensão do que vem a ser *práxis pedagógica* e de que modo a assumimos conceitualmente na presente pesquisa, em relação à formação continuada dos educadores da EJA.

Iniciando sua discussão acerca da práxis, João Francisco de Souza (2006, p.30), assinala que esta pode ser entendida como a

realização de um currículo por meio das relações e ações que se dão entre os sujeitos em suas práticas. Sujeito educador (prática docente). Sujeito educando (prática discente). Sujeito gestor (prática gestora). Esses sujeitos, em suas ações e relações, serão sempre mediados pela construção dos conteúdos pedagógicos ou de conhecimentos (prática gnosiológica e/ou epistemológica).

Esclarece o pensador que os conhecimentos (dentro da práxis pedagógica) serão construídos, sempre, a partir do ou no interior de um determinado contexto cultural e institucional, assumindo como fim a formação humana dos sujeitos humanos abarcados pela *práxis* pedagógica. Nessa perspectiva, é importante compreender que:

1. O contexto cultural ou a realidade natural e cultural em suas inter-relações será sempre assumido/a como objeto de conhecimento ou conteúdo educativo a partir de ou na construção do qual serão trabalhados os conteúdos instrumentais e operativos;
2. Os objetivos serão meios para trabalhar a finalidade única da educação e estes devem ser identificados de acordo com o tipo de educação a ser realizado ou em realização na *práxis* pedagógica.

Em suma, na visão de Souza (2006, p. 30), a *práxis* pedagógica passa então a ser entendida por *uma ação inter-relacional e institucional de educadores versus educandos versus gestores. Mediados pelo conhecimento e pela afetividade. Uma ação coletiva institucional de formação humana.*

Apesar de algumas pesquisas situarem o exame da *práxis* pedagógica como um dos objetos da didática, Souza (2006), contrariamente situa a didática, apenas, como uma das dimensões da *práxis* pedagógica. Devendo ser analisada, em seu interior *como saber constitutivo do pólo da complexidade professor* (p.34). Em outras palavras, se faz necessário, estudar a prática pedagógica no interior das teorias da ação coletiva, como uma *práxis*. Encarando-a em sua realização, situando a Didática a um dos conhecimentos específicos do pólo da complexidade professor no interior da *práxis* pedagógica.

Prática educativa analisada reflexivamente, teorizada e realizada pelo coletivo institucional é o que Souza (2006, p.35) denomina de *práxis* pedagógica. Enfatizando que, *o único processo que de fato contribui para a construção humana do sujeito humano é a interação de seus diversos sujeitos na elaboração e formulação do conhecimento ou dos conteúdos pedagógicos (educativos, instrumentais e operativos).*

Trabalhar a partir da noção de práxis educativa, à luz do pensamento do autor acima referido, inspirado nas ideias de Paulo Freire, significa a superação do espontaneísmo – e o idealismo nele encravado – da prática educativa presentes no senso comum. Pois, como se observa, para muitos professores/educadores a realização da educação não exige, a priori e necessariamente, a reflexão, nem tão pouco se fundamenta em uma teoria. Ilustrando esse pensamento, trazemos um trecho em que Freire o corrobora (1974, p.40):

a práxis (...) é reflexão e ação dos humanos sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor oprimido. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na sociedade opressora, com que objetivando-a, simultaneamente, atuam sobre ela.

Concordando com Souza (2006) afirmamos, a partir desse prisma que, para analisar a *práxis pedagógica* se faz premente identificar as outras ações e relações presentes em sua constituição. Acerca desta, é fundamental esclarecer que:

1. Ela pode ser individual e/ou coletiva;
2. Ela se produz/é produzida como resultado das diferentes *práxis* individuais intencionais feitas socialmente, de uma *práxis* coletiva inintencional.

Nas palavras do autor *a práxis pedagógica é a conformação de uma práxis coletiva intencional dos sujeitos discentes, docentes e gestores, mediada pela afetividade, na construção dos conteúdos pedagógicos*, e se compõe enquanto uma síntese não projetada por nenhum dos sujeitos singulares, mesmo que seja feita a tentativa de planejá-la nos Projetos Pedagógicos de Escola. A *práxis* coletiva intencional tem como resultado a produção de efeitos intencionados e não deliberados. (Souza, 2006, p.38).

Alargando essa compreensão, podemos então esclarecer que, para caracterizar a *práxis* pedagógica, enquanto ação coletiva intencional passa então a ser imprescindível *um sujeito coletivo consciente*³³ *nas suas intervenções no processo social*. No âmbito das escolas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Currículo necessariamente devem resultar de construção coletiva e claramente configurada, mesmo que não possam garantir todos os resultados neles prognosticados. Estando, pois, a *práxis* pedagógica da formação de

³³ Ver: SÁNCHEZ-VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, para ver a distinção feita entre consciência prática e consciência da *práxis*. E ver também: EVANGELISTA, João Emanuel de Oliveira. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

professores plasmada no Projeto Pedagógico de Formação de Professor e no Currículo de Formação revisitado e reformulado continuamente de acordo com as exigências da educação/do sistema escolar, considerando os atravessamentos da pós-modernidade. Esta seria uma forma de garantir o vínculo dessa práxis formativa com uma educação libertadora, comprometida com a mudança do ser rumo *ao ser mais*.

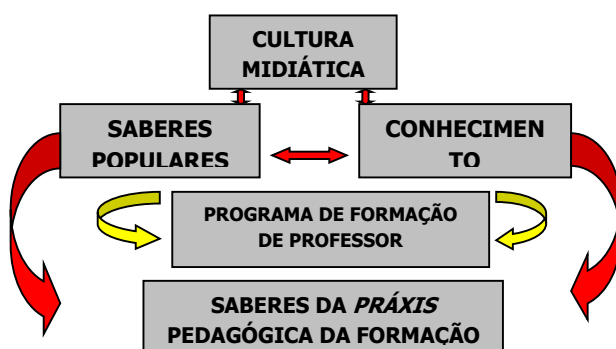
Em todo o tempo emergem os diferentes grupos culturais frutos dos avanços tecnológicos e das alterações do mundo do trabalho e da cultura, o que determina novas exigências e novas dinâmicas. E nesse processo o humano vai assumindo novas configurações, a partir das modificações em sua consciência e mesmo de uma *desconscientização*. Em virtude disso é que, enquanto, humanos, seres sociais, culturais, necessitamos de um esforço contínuo para compreender, interpretar, explicar e as contemporâneas contradições, conflitos, ambiguidades e possibilidades. Por isso é essencial que os processos de formação dos professores se deem de forma contínua e ao mesmo tempo em que sejam continuamente repensados. Com o objetivo de garantir sua conexão com a realidade objetiva e subjetiva.

De acordo com Souza (2006, p. 43),

a *práxis* pedagógica deve ser avaliada pela contribuição que ela poder garantir à construção da humanidade do ser humano. *Práxis* pedagógica que tanto pode ser realizada nas escolas como nas casas, nas ruas, nas fábricas, nos sítios, nos movimentos sociais e políticos. Mas, sobretudo e de modo especial, nas atividades educativas desenvolvidas na formação de professores, mas também na de trabalhadoras e trabalhadores (adolescentes, adultos e jovens) que se fizerem estudantes com aqueles e aquelas que se apropriarem das idéias propostas por uma Pedagogia que assuma a construção do humano como sua centralidade.

O diagrama abaixo sintetiza as ideias até o momento defendidas acerca da hipótese de que a práxis pedagógica é um elemento fundante da formação dos sujeitos:

Diagrama 1 – Elementos da Práxis Pedagógica



Fonte: Souza (2006, p.53).

Todo ser que aprende, o faz a partir de estruturas prévias e de uma maneira ativa, orientando-se por um conjunto de singularidades de sua cultura específica, de origem ou de referência primeira, reagindo e fazendo novas formulações, superando a condição de receptor. Deste modo, também com os sujeitos docentes e gestores (em suas dimensões social, afetiva, ideológica, política, pessoal, gnosiológica e pedagógica) os processos de construção dos conhecimentos precisam ter como ponto inicial *o que sabem e pensam que são esses conhecimentos, permeados pelas influências da cultura midiática* (SOUZA, 2006, p.53).

Em termos conclusivos, fundamentados no autor de nossa referência nesse ponto, defendemos ainda que lidar com a cultura dos (...) professores e professoras (em um processo de formação continuada) é um desafio, em termos:

1. *Epistemológico*, uma vez que envolve a produção e a direcionalidade da produção de conhecimentos;
2. *Político*, considerando as implicações em termos de autonomia, dominação, subordinação, opressão, empoderamento desses profissionais;
3. *Social*, a partir das inter-relações macro e microculturais em que vivem os sujeitos aprendizes, a sociedade,
4. *Pedagógico*, pois envolve o debate sobre a humanização; a formação humana do sujeito humano no confronto entre culturas ou traços culturais diferentes;
5. E também *didático*, enquanto criação das condições de sua intervenção qualificada na *Práxis* Pedagógica, em quaisquer espaços (Círculos de Cultura, sala de aula, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil ou de empresas).

Canário (2006) discutindo a complexidade entre a formação inicial de professores e exercício profissional nas escolas coloca que a formação deve produzir a identidade profissional ligada ao ofício do professor, privilegia a formação no contexto do trabalho. Para ele, passou-se da relação de previsibilidade entre formação de professores e mundo do trabalho para uma relação de incerteza. Na relação de previsibilidade, que nunca foi total, a formação seria, supostamente, um processo cumulativo, linear, estabelecendo, como desempenho profissional, uma relação funcional e de adaptação. Essa relação é substituída por uma relação de incerteza.

As capacidades para mobilizar no momento certo as respostas certas, aprendidas na formação tecnicista, são substituídas pelas capacidades de análise, que podem equacionar problemas complexos e marcados pela incerteza. O modelo “fordista” da produção de massa,

da economia em escala, é substituído por organizações mais flexíveis, menos hierarquizadas, destacando a organização em rede, que valoriza as modalidades de trabalho coletivo. A formação passa a se orientar para o trabalho de equipe, e deixa-se de pensar nela, quase exclusivamente, como capacitação individual (CANÁRIO, 2006).

O professor é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2000, p. 115). Essa concepção ocasiona o direcionamento dos estudos sobre a formação docente tanto para a compreensão da influência da história de vida na constituição do professor (de sua prática-práxis pedagógica), assim como para o maior reconhecimento, por parte da academia, dos saberes docentes, num diálogo contínuo e formativo com aqueles que fazem a educação no chão das escolas.

2.3 ESCOLA PÚBLICA POPULAR: *UM NOVO POSSÍVEL PELA VIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*

Vale (2001) em seu estudo sobre a viabilidade da Educação Popular na Escola Pública, enfatiza que muitas das conquistas educacionais obtidas em favor dos menos favorecidos na nossa sociedade foram frutos das lutas das camadas populares, do seu empenho e de suas formas de articulações.

A autora deixa claro que se faz fundamental tomarmos consciência das condições que se apresentam adversas a uma prática de educação popular na escola pública, para que assim possamos ultrapassá-los. Dentre tantos limites Vale (2001, p. 66-71) destaca:

1. A própria administração da escola, com as questões estruturais e burocráticas;
2. Outros seriam os limites de infraestrutura da sociedade, que sejam as condições sociais, econômicas, políticas, que ferem os direitos dos cidadãos;
3. A própria formação do educador, a sua prática política, a sua prática educativa;
4. Os limites da dialética: totalidade, transitoriedade, contradição e mudança qualitativa, que no ato de conhecer, vão ganhando espaço e significado.

Na perspectiva de Vale, viabilizar o projeto da escola pública popular passa, necessariamente pela clareza do educador acerca do tipo de educação que ele precisa ajudar a construir ou que tipo de sociedade se deva buscar. Tornando-se um ser capaz de intervir tanto na esfera educacional quanto no campo social. Demonstrando sua “competência”, não como ser iluminado, portador de todo o saber, mas como sujeito implicado na recuperação de um conhecimento que já existe para além da escola, capaz de trabalhar esse conhecimento no interior da escola.

Ao tratar da produção desse novo conhecimento, da relação entre o saber popular e o saber erudito, a autora cita Januzzi (1987), afirmando que esta produção na escola pública deve ser motivada pelo educador, que tem o papel de, sistematizar os saberes que o povo traz de modo assistemático. Essa sistematização sugere uma ação efetiva do educador no sentido de alocar o que a ciência sabe, o que a ciência traz de novo para aqueles conhecimentos populares. Mas que o ponto de partida deve ser o ponto de vista/a perspectiva do educando, mas que o ponto de chegada é o da ciência.

Mas como nos ensina Freire (1983), a educação como prática da liberdade é uma situação onde educador-educando e educando e educador, ambos estão no processo de libertação, diante dos objetos cognoscíveis que os mediatizam. O que há, na verdade, é um diálogo entre os saberes, partindo do popular ao saber da ciência. Não que o segundo seja mais que o primeiro, mas numa relação permanente de reconhecimento das influências que um tem para com a produção do outro.

É por meio da relação dialética com a realidade que a possibilidade de criação de uma educação que, em se reconhecendo transitória, move-se numa busca incessante pelo novo saber, *uma nova qualidade de aprender, fundamentada na criticidade, na problematização, no questionamento, condições essenciais a uma ação educativa transformadora* (VALE, 2001, p.71).

Buscamos, nesse momento, dissertar acerca do que viria a ser a prática da educação popular na escola pública, permeados pelos elementos que a autora destaca ao relatar três experiências. Nesse sentido, reconhecemos que, a escola pública popular e o educador nela atuante:

1. A escola não é mais vista como um corpo isolado, mas como constituinte do movimento histórico-social, sendo palco da dimensão de lutas de classe (*ibidem*, p.76);

2. A ação pedagógica desenvolvida nessa escola tem uma função contra hegemônica, implicada com a formação da consciência crítica, com a formação de novos saberes e da nova cultura (*ibidem*, p.76);
3. O educador é movido pelo sentimento do amor a causa político-pedagógica, condição primeira de quem deseja comunicar-se, dialogar com os sujeitos populares (*ibidem*, p.77);
4. As tradicionais cartilhas, bem como o uso indiscriminado e obrigatório dos livros são substituídas por textos produzidos a partir da vivência do próprio aluno; dando início a produção do conhecimento e superando as tradições conteudistas (p.80-81);
5. O ato de conhecer passa a ser um processo dinâmico e dialógico entre o professor e o aluno e a sala de aula deixa de ser um espaço de mera recepção e introjeção de uma cultura dominante (*ibidem*, p.81);
6. As ações educativas são reflexos do compromisso com a classe social popular; tudo começa a partir desse compromisso (*ibidem*, p.85);
7. Nessa escola, o processo não é de substituição de um conhecimento por outro, mas de integração entre os saberes favorecendo a leitura do real e a construção continua de novos conhecimentos (*ibidem*, p. 86);
8. É um espaço de expansão da criatividade e produção de subjetividades, rompendo com os temas padrões e dando lugar aos temas significativos (*ibidem*, p.87);
9. Apesar de não negar o conhecimento formal dos currículos escolares, essa escola propõe a construção de um currículo que mantém uma relação direta com a história de vida daqueles a quem ela se destina (*ibidem*, p.89);
10. As ações partem sempre de um diagnóstico da realidade e se orientam pelos princípios da educação popular; num movimento permanente de repensar a proposta pedagógica, a organização e o currículo escolar, numa perspectiva democrática e emancipadora (*ibidem*, p. 93);
11. Investe no processo de Formação continuada dos professores, pois busca garantir a ampliação do processo participativo nas decisões e ações; o respeito à autonomia da escola e dos sujeitos; a valorização da unidade teoria-prática (*ibidem*, p.94-95).

Acerca deste último princípio apontado, temos visto que, a escola pública construída à luz da Educação Popular, tem na formação/reeducação dos educadores o seu horizonte de possibilidades de construção de uma escola em que o sentimento de pertencimento dos sujeitos populares (educandos e educadores) e de deliberação coletiva é a marca maior do êxito de sua proposta tão pedagógica quanto política, no sentido de seu compromisso com a

formação de um sujeito intelectualmente comprometido com a emancipação das camadas populares.

Para Esteban e Tavares (2013), pensar a escola pública na perspectiva do sucesso escolar dos sujeitos na contemporaneidade significa entrar em contato com a dimensão histórica de exclusão da escola pública e da própria sociedade brasileira. E embora a escola para as classes populares tenha uma relevância evidente, o processo de ensino e aprendizagem não acontece de modo satisfatório, como podemos ver ainda hoje, nos altos índices de reprovação, evasão, distorção idade/ano escolar; e dos muitos e muitos projetos de correção de fluxo.

Em análise os autores afirmam que como estratégia de segregação do sistema hegemônico, a diferença dentro da escola ganha luz, mas para projetando a alteridade afirmar um discurso unívoco que produz interpretações violentamente redutoras dos sujeitos e de suas potencialidades. Uma vez que as *discussões dos processos e resultados escolares não problematiza a estrutura homogeneizante, monocultural, classificatória e seletiva do projeto hegemônico de escola* (ESTEBAN E TAVARES, 2013, p.296) e muito menos chega a questionar as relações com os parâmetros e expectativas trazidos pelos sujeitos populares.

Considerando as análises dos autores, ousamos afirmar que, de fato, a produção do sucesso/êxito escolar dos sujeitos populares não pode ser uma consequência exclusiva das ações de caráter pedagógico, no cotidiano escolar, embora reconheçamos que estas tem um peso imprescindível. Este resultado escolar precisa ser entendido como fenômeno social que tende ao fracasso, em nossa história brasileira da educação, uma vez que não são consideradas as experiências, os conhecimentos e as demandas das classes populares.

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. (...) De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo plenamente, praticamente. (...) Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa (FREIRE, 1978, p. 93).

A partir desta reflexão de Freire, podemos então confirmar a ideia de que, nas escolas historicamente construídas no Brasil, e nos dias atuais, a ação educativa responde a uma determinação, que é a de manter *todas as crianças na escola* e ampliar o acesso ao ensino superior, contudo sem *fraturar* o projeto moderno/pós-moderno de sociedade. Assim,

o que constatamos no cotidiano é que, o distanciamento entre o modelo de escola e as demandas populares só aumentam.

A escola precisa ser considerada como um espaço privilegiado, que guarda em si as possibilidades de libertação, como espaço que reúne o social em toda a sua complexidade. Nesse ponto, como visto acima em nosso texto, a partir de Vale (2001), também Esteban e Tavares (2013), salientam que as experiências da Educação Popular tem uma significativa contribuição no sentido de oportunizar ao espaço escolar público a formulação de alternativas viáveis e melhor, favoráveis às classes populares.

Como alude Spozito (1994) em concordância com Garcia (2003), no cotidiano escolar encontramos a pluralidade e diversidade de acontecimentos que, uma vez postos em foco, se constituem em possibilidades de pesquisas, estudos, projetos do e para coletivo. Possibilitando que este mesmo coletivo afirme o compromisso com o projeto de sucesso individual e coletivo das classes populares, *humanizando os humanos* a partir das experiências no interior da escola.

Nas palavras de Esteban e Tavares (2013, p.300),

(...) investigar o cotidiano da escola pública na perspectiva da Educação Popular implica robustecer o sentido dialógico e de encontro dos sujeitos proposto por Freire na escola, compreendendo o caráter conflituoso inscrito na produção e circulação do conhecimento na esfera escolar (...) o cotidiano escolar integra o processo de formação docente no âmbito da Universidade (e das escolas, grifos próprios).

O quadro do sistema escolar público brasileiro só pode ser profundamente compreendidos, e porque não dizer, transformado, *se interpretados à luz de um paradigma crítico, complexo, que reconheça os condicionantes histórico-sociais* (ESTEBAN E TAVARES, 2013, p. 301), que vem atravessando os muros da escola pública, enquanto esta se constitui historicamente. O que nos leva a indicar a necessidade, mais uma vez, de um trabalho de formação docente, de modo conectado com as próprias demandas da escola pública. Um processo no qual se problematize, junto ao processo de ensino e aprendizagem, a questão *a que e a quem serve o fracasso escolar da escola pública brasileira?* (*Ibidem*, p. 301).

Compreendemos que é por meio da vivência dos princípios da educação Popular como elementos de articulação da práxis pedagógica que, poder-se-á transformar o que, até

então se configura no slogan, em uma realidade de uma escola pública, de todos, democrática e cheia de sentido para as classes populares. Dentre estes princípios, destacamos, à luz de Esteban e Tavares (2013, p.303):

- a) Leitura de mundo, recuperando a dimensão política da educação;
- b) Um vínculo mais estreito entre a educação e a vida dos educandos;
- c) Desenvolvimento de uma atitude problematizadora, articulando as situações-limites aos inéditos viáveis;
- d) Posicionamento crítico por parte dos docentes e discentes, enquanto uma experiência coletiva e solidária;
- e) Estimulo à autonomia, à participação e à autocrítica;
- f) Além do fortalecimento do diálogo como princípio educativo e meio de produção de relações mais democráticas e colaborativas.

Estes princípios aparecem uma hora ou outra nos diferentes movimentos escolares, no entanto, é primordial dar-lhes maior vigor por meio do processo de formação (continuada) dos professores, articulando-os a conhecimentos que além de lhes sustentar favorecerão a transformação dos processos educativos.

É nesse sentido que, os autores dizem que *ser importante aprofundar o pensamento 'alternativo de alternativas' sobre as motivações que levam professoras (...) a se encontrarem, por exemplo, fora do horário escolar, muitas vezes aos sábados, para juntas estudarem, horas a fio (...)* (ESTEBAN E TAVARES, 2013, p. 304). O que se verifica é que, estas aprendizagens as levam a repensar o seu trabalho escolar levando para sua prática em sala o diálogo, a participação, o coletivo, a alteridade, a solidariedade, as diferenças, as diferentes culturas. Oportunizando a si e aos educandos experiências mais democráticas, produzindo conhecimentos, que notoriamente estão mais voltados a vocação humana de *ser mais*.

3 DE RETALHO EM RETALHO – PRIMEIRAS ANÁLISES ACERCA DA CONSTRUÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA FORMATIVA

É desafiante, como afirmou Yin (2015), a realização da pesquisa de um estudo de caso. Fazê-lo de forma apropriada é o mesmo que primar, por uma condução séria do processo da pesquisa, evitando confusões com casos de ensino. É também saber chegar a conclusões generalizadas quando for desejado e pertinente, gerindo o nível de esforço em cada etapa. Entendendo que este tipo de investigação é favorável ao pesquisador por apresentar vantagens comparativas, uma vez que trata, em suma, de fenômenos contemporâneos dentro de um contexto real.

Seja qual for o campo de interesse, a necessidade diferenciada, da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um ‘caso’ e retenham uma perspectiva holística e do mundo real (...) (YIN, 2015, p. 4).

Como salientado no item 1.4.2 (p.49), a presente pesquisa tem como contexto a Unidade Escolar da rede municipal a EMEIF Damásio Barbosa da Franca, localizada no Distrito Mecânico, no bairro do Varadouro, centro da capital paraibana. A história da referida escola começa nos anos de 1990, quando ocupando a sede do Antigo Matadouro³⁴ do bairro, a comunidade escolar começou a funcionar. Oferecendo, neste período apenas o Ensino Infantil e Fundamental, em sua primeira fase. Oficialmente a escola foi fundada pelo ato Nº. 1934/90, do Poder Executivo Municipal, autorizada a funcionar pela Resolução Nº. 086/91, do Conselho Municipal de Educação.

No ano 2000, após a construção de um prédio simples, semelhante a uma residência de porte pequeno, no lugar da antiga fábrica de lixo (como era conhecido o lixão do bairro) a Escola passou a funcionar neste local³⁵. Passando por sucessivas ampliações e reformas, nos anos de 2002, 2004, 2010, 2015-2016, funciona atualmente nos três turnos, oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, bem como a Educação de Jovens e Adultos. O fato de em 2002 a Escola ter sido autorizada a oferecer a segunda fase do Ensino fundamental fez com que a mesma passasse a ser classificada como uma unidade escolar do Tipo A.

A área onde está localizada a Escola Damásio Franca é considerada como de risco, em virtude do alto índice de assassinatos, do tráfico de drogas, desemprego, subemprego,

³⁴ Situado à Rua Sebastião de Oliveira Lima, Nº120, Varadouro.

³⁵ Situada à Rua Rodrigues Chaves, 844, Varadouro.

infraestrutura muito precária, faltando desde saneamento básico e calçamento ao atendimento médico na Unidade de Saúde do bairro. O comércio é constituído de bares, lanchonetes, fiteiros, mercadinhos, além das inúmeras oficinas e ferro velhos, principal fonte de renda das famílias da comunidade. Sendo atendido por uma única linha de ônibus regular, fruto da luta dos moradores locais, juntamente com a comunidade escolar.

A comunidade do Distrito Mecânico não dispõe de creche para atender a demanda crescente de crianças na faixa etária de 6 meses a 4 anos de idade. O que eleva em muito o risco de acidentes quando as mães se deslocam ladeira acima e abaixo para deixar/pegar seus filhos/as na creche mais próxima. Além da quadra poliesportiva de nossa escola, não há na comunidade outro espaço de lazer para a população infantil, jovem e adulta. Acentuando em muito o clima de instabilidade e vulnerabilidade social entre as crianças e jovens.

Em termos de organização do espaço físico a Escola conta com 12 salas de aula internas, 02 salas externas, anteriormente destinadas ao Programa Mais Educação, servindo atualmente para o funcionamento da Brinquedoteca e para realização dos Brechós Solidários. Um (01) ambiente para os educadores, 01 secretaria, 01 arquivo da secretaria, 01 sala de gestão, 01 da equipe pedagógica, 01 sala para disposição dos materiais didáticos, 01 sala de arte e vídeo, 01 sala de recurso multifuncional. Além do laboratório de informática, 01 biblioteca, pátio e um ginásio poliesportivo. Para organização dos materiais escolares e funcionamento de nossas atividades contamos com 04 depósitos, 01 cozinha com dispensa, 02 sanitários para funcionários e professores, 04 sanitários para alunos, além dos sanitários (masculinos e femininos) da quadra.

A Escola dispõe ainda de uma diversidade de recursos técnico-pedagógicos, embora carente de outras aquisições mais atualizadas e do conserto de parte de seus equipamentos audiovisuais. Em termos dos recursos humanos, a escola tem seu quadro formado por: 04 gestores, 04 especialistas (supervisora, assistente social, orientadora e psicólogo), 01 secretária e 03 auxiliares de secretaria, 03 inspetores de ensino, 03 cozinheiras, 04 auxiliares de serviços gerais, 04 vigilantes, 01 regente de banda, 01 coreógrafo, uma (01) assistente de alfabetização, que trabalhará conosco durante seis meses (maio a outubro), inserida na Escola devido o Programa Mais Alfabetização, do governo Federal.

Neste ano (2018) a escola apresenta o seguinte quadro de professores-educadores, considerando as modalidades de ensino e as funções desempenhadas.

Quadro 6 – Quadro de professores por segmento e modalidade de ensino/ ano letivo 2018.

Modalidade de ensino	Quadro funcional	Quantitativo	Descrição
Educação infantil	Polivalentes/de disciplina/monitora	06	Artes, Ed. Física, monitora (Pré I)
Fundamental I	Polivalentes/de disciplina	12	Artes, Ensino Religioso, Ed. Física
Fundamental II	De disciplina	10	Artes, Ed. Física, E. Religioso, Língua Portuguesa, Geografia, Matemática, Ciências, Inglês.
Educação de Jovens e Adultos	Polivalentes/ Disciplina (Ciclo I e ciclo II)	05	Artes, Ensino Religioso, Ed. Física
	De disciplina (Ciclos III e IV)	08	Artes, Ed. Física, E. Religioso, Geografia, Matemática, Ciências, Inglês e Língua Portuguesa.
Total		32	

Fonte: Arquivos da EMEIF Damásio Barbosa da Franca/ 2018.

Esclarecendo um pouco informações sobre os dados acima, informamos que a disciplina de Artes é ministrada pela mesma educadora tanto na Educação Infantil quanto no Fundamental I. A ministração da Língua Portuguesa no fundamental II é feita por dois profissionais, uma educadora para as turmas do 6º ano A e 9º ano e uma professora para o 6º ano B, 7º e 8º ano. E na EJA os professores de Artes; Ensino Religioso; Ed. Física são os mesmos do Ciclo I ao IV. Sendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa ministradas por uma única educadora. Informações estas que visam esclarecer a incompatibilidade entre o número de professores por segmento/modalidade de ensino e o total de professores apresentado no quadro.

Apesar de, aparentemente, a escola dispor de um quadro considerável de educadores/as para atender a todas as turmas, do Ensino Infantil à EJA, a formação continuada dos educadores é, em muitos aspectos, prejudicada e, por conseguinte a prática dos educadores/as, devido a fatores recorrentes como:

- Demora em completar o quadro de professores no início do ano letivo;
- Encaminhamento para escola de educadores que vem descontentes com as condutas da Secretaria de Educação e que, em virtude desse mal-estar, demoram um pouco mais a engajar-se na vida da escola;
- Rotatividade no quadro de educadores de um ano para outro. Uma vez que o efetivo de prestadores de serviço ainda é significativo e que faltam políticas que valorizem e respeitem esse profissional;

- A jornada extensa de trabalho, dos professores que compõem o quadro da escola, faz com que, em muitos momentos, a EJA seja o turno mais prejudicado em termos de tempo de dedicação ao trabalho pedagógico;
- Professores que lecionam em mais de uma disciplina na EJA, uma vez que existe uma morosidade grande para envio de outros profissionais para atender a demanda da escola.

A maioria dos professores que compõem o quadro da EJA, na EMEIF Damásio Barbosa da Franca em 2018 é diferente dos que o compunha em 2016/2017. Fator principal da necessidade atual de garantir ainda mais espaço e tempo para a formação continuada desses educadores e um novo ciclo de construção da identidade coletiva da escola.

Ainda faz parte da história pedagógica dessa unidade escolar a participação em Programas de Educação advindos do Ministério da Educação e Cultura, como o *Se liga, Acelera Brasil, Brasil Alfabetizado, Pro jovem Urbano, Mais Educação, Mais Cultura*. Além de anualmente participar dos diversos projetos indicados pela Secretaria de Educação e Cultura do município e de desenvolver outros projetos criados no chão da escola, em virtude de suas necessidades, como a *Banda Escolar (2003), Grupo de Teatro Infanto-juvenil Kairós (2012), Grupo EJARTES (2016), Projeto Asas da Imaginação (2014), Apoio pedagógico (2015), Brechó Solidário (2016)*, dentre outras ações permanentes como as Campanhas *Presença, faz a diferença!; Lixo no chão? Não!; Gentileza gera gentileza*.

Analizando os registros de alguns dos Projetos Políticos Pedagógicos da Escola Damásio Barbosa da Franca (2009-2017), verificou-se que desde sua criação a visão pedagógica da instituição está voltada para uma formação transformadora dos seus estudantes, numa perspectiva cidadã. Conforme ilustra o seguinte fragmento:

A escola pública, com seus vários níveis de modalidade, tem como tarefa básica formar cidadãos através da construção de conhecimentos, desenvolvimento de atitudes e instituição de valores. Podemos dizer que sua função é organizar o processo de aprendizagem e formação do aluno, é oferecer o alicerce necessário ao desenvolvimento pessoal em sua totalidade. A proposta pedagógica de uma escola transformadora toma como pressuposto a formação crítica e cidadã do aluno, voltada para a luta por mudanças sociais. É nesse sentido que a Escola Damásio Barbosa da Franca pretende formar seus alunos. Comprometida com esta luta contra as desigualdades, contribuindo com a aquisição de conhecimentos e habilidades que os instrumentalizem para a participação nesse processo (Fragmento do PPP 2010, p. 11-12).

Esta constatação despertou na pesquisadora e no coletivo de educadores um interesse maior pela história da escola. No sentido de descobrir quais sujeitos passaram por lá, deixando essas sementes de uma Educação Popular. Para chegar a esta história passamos primeiro pela história da EJA na escola. Considerando que, todos os educadores participantes desconheciam as origens, sob quais condições a EJA foi ofertada para a comunidade do Distrito Mecânico.

3.1 A HISTÓRIA DA EJA NA EMEIF DAMÁSIO BARBOSA A FRANCA

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na EMEIF Damásio Barbosa da Franca³⁶ é marcada pela ousadia, autonomia e ação pedagógica comprometida com os sujeitos populares de três educadoras (Margarida, Sebastiana e Rosa, conforme citado no capítulo anterior) que, independentemente da falta de apoio da gestão, nos anos de 1993, deram início ao turno da noite, mobilizando e incentivando a comunidade por meio de reunião com os pais dos alunos até então matriculados para Educação Infantil e para o Ensino fundamental.

Superando obstáculos como à falta de transporte, as precárias condições de trabalho no ambiente do Antigo Matadouro, bem como as características adversas da comunidade de entorno, estas educadoras formaram, já no primeiro ano (1993), três salas cheias de estudantes adultos, em sua maioria, desejosos de serem alfabetizados. Os estudantes jovens foram chegando aos poucos, nos anos seguintes, a partir da divulgação boca a boca na própria comunidade e em decorrência da escassez de transporte público para que se deslocassem para outras escolas nas proximidades.

Em entrevistas feitas, com duas destas educadoras protagonistas da EJA, foi possível observar o quanto havia de Educação Popular (em termos práticos), no jeito de pensar e agir daquelas professoras. Estas duas educadoras eram moradoras de uma cidade vizinha, e que se deslocavam diariamente para a capital para trabalhar, em dois turnos (manhã e noite). Com o objetivo de atender as necessidades escolares da comunidade do Distrito Mecânico, como também garantir as próprias condições de sobrevivência.

Em Pedagogia da Autonomia, Freire (1996, p.94) afirma que *Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente*. Segundo o relato destas educadoras foi o fato de ver a dificuldade das crianças em trazer as tarefas de casa feitas, uma vez que seus pais

³⁶ EMEIF Damásio Barbosa da Franca é conhecida na comunidade como Damásio Franca ou simplesmente Damásio. Fato que nos levará a remeter a instituição lócus de nossa pesquisa, em alguns momentos do texto a partir da linguagem da comunidade.

não tinham condições de ensiná-las, que moveu seus corações para olhar a realidade da comunidade, as necessidades das crianças e dos adultos (grifos próprios).

Abaixo, o relato de Margarida (nome fictício), acerca deste primeiro momento, ano de 1993:

Bom o objetivo maior de iniciar, na época, com a EJA, lá na escola que ainda era no matadouro, foi justamente porque na época a gente detectou que havia muitas mães e pais que não sabiam ler. E a gente ia falar com a família em relação à tarefa de casa e aquilo incomodou, tanto a mim quanto a colega. A gente ficou incomodada com aquilo e eu tinha acabado de chegar. Isso foi no primeiro ano que eu cheguei à escola Damásio (...). Por se tratar de um lugar assim que na época era mais ainda, assim a questão da violência era ainda mais aflorada, aí quem vem para cá de noite. Ela (a diretora) disse: eu não venho. Ai Sebastiana falou: a gente vem. Eu e Margarida, a gente se propõe a dar aula a esses pais. E assim foi que aconteceu. A gente fez matrícula, a diretora falando com o pessoal, os pais fizeram matrícula e eu e Sebastiana começamos a vir à noite (...). Foi. Aí chegou outra professora que foi transferida. Eu e Sebastiana éramos do horário oposto. A gente tinha dois horários aqui na escola. E essa outra moça veio de transferência, aí optou pela noite. Aí ficamos nós três e tal, à noite, só o vigilante e nós. A gente mesmo com muita dificuldade, assim com eles, em relação ao que a gente passa muito aqui na escola, a questão da violência, mesmo assim a gente não tinha medo deles. Até porque a gente se sentia era protegido por eles. Eles que passavam isso para gente. Ai foi quando a escola foi construída aqui na antiga fábrica do lixo e agente veio para cá também, com eles. Aqui foram contratados outros professores porque Sebastiana passou para direção e ficou na direção à noite. Ai ela veio (como diretora agora) com a gente e vieram duas professoras e continuamos com esse trabalho. Mesmo sabendo que era um trabalho de risco por conta da clientela. Mas tinha aluno que dizia assim quando a gente ia para o ponto de ônibus: Professora não se preocupe não que eu fico no ponto com você até o ônibus chegar. E ficava com a gente né. Até às vezes as mulheres também fazem isso por nós. A gente percebeu que o curso foi importante em questão das mulheres, principalmente das mulheres, elas aprenderem, certo. A gente teve muita dificuldade porque era alfabetizar mesmo, era começar do nada (Margarida, 25/05/2017, aposentada em 01/05/2018).

A entrevista realizada com a outra educadora protagonista da EJA (Sebastiana, nome fictício) não pôde ser gravada, respeitando a vontade da mesma. Neste caso, tomamos nota no caderno de campo e destacamos algumas falas feitas pela entrevistada, registrando-as na íntegra. Dando especial ênfase aos aspectos referentes à história da origem da EJA na escola e a existência ou não de uma formação continuada para os professores, do ano de 1993 em diante.

Corroborando com as falas da colega Margarida, Sebastiana salientou durante toda a entrevista o fato de não terem podido contar com o apoio da gestão, no momento da abertura

das primeiras turmas. Segundo ela a diretora afirmou que *não teria coragem de ir para comunidade à noite*. Por esta razão fez-se um abaixo assinado solicitando à Secretaria de Educação o direito de ofertar essa modalidade de ensino. Em resposta, a Secretaria orientou que as educadoras interessadas fizessem uma avaliação para diagnosticar os níveis de escolaridade dos que fossem matriculados. E como afirmou a educadora *se formou, de imediato, três turmas grande. Nas quais a maioria dos alunos era analfabeta* (Sebastiana, 15/04/2017).

Outro ponto bastante frisado por ela foi o número mínimo de funcionários com os quais puderam contar nos primeiros anos de funcionamento da EJA. Que seja: dois vigilantes, a merendeira, uma auxiliar de serviço e as professoras. E mesmo não contando com a presença de um diretor, a entrevistada salientou que,

Ninguém roubava horário não. Eles vinham para estudar mesmo. Mesmo sem lanche, eles vinham. Era muito comum a solidariedade entre os funcionários. O vigilante fazia comida para o grupo de funcionários e professoras que vinham de Santa Rita (Sebastiana, em 15/04/2017).

Sebastiana, no ano de 2000, passou a compor a equipe de gestão, substituindo uma das gestoras antigas, que não possuía curso superior, critério exigido pela Secretaria de Educação, a partir de então para ocupar o cargo de gestão.

A primeira eleição para gestor aconteceu juntamente com a mudança de local de funcionamento da escola, que saiu do antigo matadouro e ocupou o prédio novo construído no antigo lixão da comunidade. Ela assumiu exatamente o turno da noite, com a EJA, na qual vinha trabalhando como educadora.

O *alunado*, segundo ela, *era complicado*, marcado pelas problemáticas sociais. Ela brincou dizendo que *o ponto de ônibus mais próximo ficava no cemitério*. Ou seja, era *do matadouro para o cemitério e depois (a partir de 2000) do lixão para o cemitério*.

Havia uma relação muito amistosa entre os alunos e professores, não havia, nas palavras da entrevistada, tanta *desmoralização dos professores*. E *mesmo alunos que eram mais perigosos, com diálogo viravam amigos*, afirmou à educadora.

Ao ser indagada acerca da Formação Continuada da época (referência a meados de 1993-2003, aproximadamente), a educadora afirmou que *não havia formação para professor*. *E na escola não tinha nada. O que havia por parte da Secretaria era a fiscalização e um tipo de orientação básica. O grupo de professores tinha muita boa vontade, mas não tinham noção de como trabalhar com a EJA*.

Fechando sua entrevista, Sebastiana esclarece que foi em 2009/2010, com o investimento do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que a escola pôde contar com verdadeiras melhorias, tanto em termos de infraestrutura, quanto de recursos didáticos. Frisando que estas melhorias também alcançaram a EJA.

Em vários trechos, dessa história, contada pelas educadoras entrevistadas, elementos teórico-práticos vão desenhando a cara da EJA, constituída até então, na EMEIF Damásio Barbosa da Franca, dada a fragilidade da compreensão dos educadores, gestão e comunidade em geral, acerca das especificidades dessa modalidade de ensino.

A história de construção da EJA na EMEIF Damásio Barbosa da Franca Damásio remete a formulação de Estrela (2006), quando fortemente reflete acerca do compromisso da Escola e da família com a transformação social,

E esse comprometimento tem que começar na família e na escola. Sem ele, a escola continuará a ser prisioneira das suas próprias contradições e das relações quase fechadas que muitas vezes mantem com a realidade social e econômica envolvente. E para mudar a situação não bastarão discursos teóricos e jurídicos bem intencionados que muitas vezes só contribuem para escamotear a realidade e as divergências entre o que se prega e o que se pratica. Essas divergências são com frequência flagrantes (p.60).

Em virtude, desse conteúdo tão relevante, optamos por nesse momento do texto, abrir espaço para explicitar por meio das categorias teóricas do presente estudo, alguns elementos presentes no discurso das entrevistadas. Salientamos, no entanto, que este é apenas uma introdução ao trabalho de análise da presente pesquisa. Uma vez que consideramos essencial contar com estes dois olhares para ir respondendo ao objetivo geral: *Analisar, na perspectiva da Educação Popular, a elaboração e o desenvolvimento da proposta formativa de professores da EJA da Escola Damásio Barbosa da Franca, da rede municipal de Ensino de João Pessoa*, como salientado na p.34.

Para tanto, ilustraremos estas contribuições, por meio da construção do quadro de análise a seguir:

Quadro 7 – Esquema básico de categorização das entrevistas com duas das três educadoras fundadoras da EJA, na EMEIF Damásio Barbosa da Franca.

Categoria Educação de Jovens e Adultos	
Unidades temáticas	Unidades de registro
Condição de analfabetismo	(...) na época a gente detectou que havia muitas mães e pais que não sabiam ler. A gente ia fala com a família em relação a tarefa de casa.
Perfil da comunidade	A diretora achou interessante a proposta, mas ficou em dúvida: “mas quem vem?”. Por se tratar de um lugar assim, na época, (...) a questão da violência era ainda mais aflorada. Ela disse: “eu não venho (...)”.
Perfil do educando	(...) as mulheres (...) os jovens foram chegando. Aqueles que não estudavam de dia, delinquentes mesmo. Meninos que se a gente encontrasse numa parada teria medo. Mas ao mesmo tempo não tínhamos porque eram eles que nos olhavam lá no cemitério (parada de ônibus, na época).
Perfil do educador	Ai eu disse Sebastiana a gente poderia sugerir que a escola colocasse aula para esses pais a noite. Ai ela que também é muito afoita disse: “Vamos Margarida! E a gente pode até se candidatar” (...).
Categoria Práxis Pedagógica	
Relação professor-aluno	A gente mesmo como muita dificuldade com eles, com relação ao que a gente passa aqui na escola, a questão da violência, mesmo assim a gente não tinha medo deles. Porque a gente se sentia protegido por eles (...). Os mais jovens sempre eram repreendidos pelos adultos, a gente também tinha essa ajuda dos adultos. Porque eles falavam: “respeite a professora. A professora vem de longe para ensinar a gente”. Acho interessante isso. A gente tinha o apoio deles.
Metodologia	A gente começou tratando eles como adultos e ao mesmo tempo trabalhando com uma linguagem bem parecida com a das crianças, porque eles pareciam crianças no aprender.
Categoria Formação/Formação continuada	
Formação para EJA	A gente teve muita dificuldade porque era alfabetizar mesmo, era começar do nada. O grupo de professores tinha muita boa vontade e não tinha noção de como trabalhar na EJA.
Formação Continuada	Nessa época não havia formação para professor. E na escola não tinha nada. O que havia por parte da Secretaria era a fiscalização. Um tipo de orientação básica. Não havia nenhum trabalho voltado para a formação do professor. Os livros da EJA vieram depois. O professor tinha que rebolar para não tratar os adultos como crianças.
Categoria Educação Popular	
Inclusão	Muitos jovens que chegavam à escola vinham expulsos de outras unidades, mas havia muita confiança entre o aluno e o professor.
Acolhimento/ Respeito a história do educando	Importante para eles era fazer parte. Contar as suas histórias é o que eles queriam.
Participação / integração/ valorização	A escola, nos demais turnos, apoiava como podia a iniciativa da EJA, fazendo-se presente nas reuniões e nas festas.
Emancipação	A EJA a noite foi um avanço das mulheres, tanto professoras, quanto alunas, que passaram a vir a escola estudar e nós, para trabalhar.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Olhando para estes recortes tão significativos, constatamos que, apesar das condições de analfabetismo da comunidade do Distrito Mecânico, ainda hoje, ser um dado óbvio da realidade social daquela população, nem sempre para aqueles que compõem a escola, esse dado é considerado como uma “situação-limite” a ser resolvida. É preciso incomodar-se, para só então, posicionar-se de modo politicamente implicado com a transformação, embora, no caso das educadoras aqui entrevistadas, essa consciência crítica ainda não estivesse presente. A passagem desse estado de ingenuidade político-pedagógica para o estado de criticidade foi acontecendo à medida que os desafios da práxis foram se apresentando. *No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia* (FREIRE, 1996, p. 94).

A percepção dos educadores acerca de quem eram seus educandos, de como trabalhar para atender, realmente suas necessidades escolares e ao mesmo tempo superar as condições de trabalho, extremamente desfavoráveis, foi sendo modificada à medida que, a realidade da práxis pedagógica, em termos mais amplos, as formava para tal. As educadoras eram continuamente surpreendidas pelo apoio que recebiam de seus educandos, tendo suas ideias preconcebidas postas em cheque, sempre que eram questionadas pelas complexas contradições da realidade cultural, econômica e social da comunidade escolar.

Sabemos que, historicamente,

o aperfeiçoamento e a atualização dos docentes em exercício, estiveram confinados mais a iniciativas individuais e às possibilidades materiais, que a propostas sistemáticas organizadas a partir do Estado e integradas às condições de trabalho dos docentes. Por sua vez, funcionaram desvinculadas da prática concreta e, em muitos casos, com escassa possibilidade de contribuir para direcionar práticas alternativas (FELDFEBER; IMEN, 2006, p.177).

Como posto, nas entrevistas das educadoras Margarida e Sebastiana, embora houvesse da parte das mesmas e de suas colegas educadoras, muito boa vontade, faltava a formação específica para atuar com os educandos da EJA. As condições pessoais delas não favoreciam, nem financeiramente, nem em virtude da jornada de trabalho, para que buscassem essa formação de modo individual. E, na época descrita, não havia por parte da Secretaria de Educação e Cultura um trabalho de formação continuada para quem estava na ativa.

A educadora Margarida deixou claro que, somente quando começou a chegar na escola as coleções de livro para EJA, que estas passaram a perceber que o trabalho de leitura e escrita precisa ser, de algum modo, integrado a realidade dos educandos. A descoberta acerca

das condições de funcionamento da EJA na EMEIF Damásio Barbosa da Franca passou a ser um dos elementos de motivação tanto para a presente pesquisa, quanto para garantir o trabalho de formação continuada e específica para os educadores da EJA.

3.2 A PROPOSTA FORMATIVA EM AÇÃO-INTERVENÇÃO – *DA AUSÊNCIA DA FORMAÇÃO À CONSOLIDAÇÃO DO ESPAÇO FORMATIVO*

Para abordar a construção da proposta formativa alvo de investigação e análise na presente pesquisa, notória se fez a necessidade de trazer um breve histórico da Formação Continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos dentro da EMEIF Damásio Barbosa da Franca. Para este fim e com base nas informações coletadas durante as entrevistas e pela exploração de documentos como os Projetos Políticos Pedagógicos, bem como pelo arquivo fotográfico da escola percebemos que, historicamente, essa construção do espaço formativo ocorreu em determinados tempos, como veremos na sequência.

3.2.1 O PERÍODO ENTRE 1991 A 1999 – *TEMPO DE FISCALIZAÇÃO E ORIENTAÇÃO*

Neste tempo em que a escola fora fundada e localizava-se ainda no prédio do antigo matadouro, contam os educadores mais antigos da escola que não havia nenhum tipo de formação para os educadores. As orientações acerca do funcionamento pedagógico da escola advinham diretamente da Secretaria de Educação, que enviava suas equipes para execução de um trabalho conjunto de fiscalização e de orientação. Sendo esta última entendida como a entrega dos documentos oficiais, informes de reuniões, calendários e etc.

Sebastiana, uma das fundadoras da EJA, relatou que,

Nessa época não havia formação para professor. E na escola não tinha nada. O que havia por parte da Secretaria era a fiscalização. Um tipo de orientação básica. O grupo de professores tinha muita boa vontade e não tinham noção de como trabalhar na EJA (Em 15/04/2017).

Nesse trecho da fala da educadora, verificamos o quanto a ausência de um trabalho de formação fragiliza a prática pedagógica, uma vez que, muitos educadores ingressam na EJA sem nunca ter recebido uma formação específica para trabalhar com este público. E

como o entendimento das entidades públicas responsáveis pelo funcionamento da educação prescinde da relevância de ofertar um trabalho contínuo de formação aos professores ativos.

3.2.2 O PERÍODO ENTRE 2000 A 2008 – *TEMPO DAS REUNIÕES ADMINISTRATIVAS*

Os relatos acerca deste período foram recolhidos de uma roda de diálogos entre a assistente social e duas educadoras da escola. Estas três educadoras estão na escola há mais de 15 anos e acompanharam de perto o período acima citado. Optou-se por esse meio de coleta de informações porque na escola não encontramos arquivos desse período, dado as sucessivas perdas de informações nos computadores da escola. O dispositivo para esta roda foram as fotografias antigas da escola.

Em seu relato, a assistente social, Mércia (nome fictício) colocou,

*Tinha reunião pedagógica. Ela (a gestora geral) mostrava vídeo e as vezes ela falava só. Era tema como avaliações. Essas coisas assim. Era parte pedagógica, não social, bem técnica. Formação para EJA aqui na escola nunca teve não. Para EJA só era lá forma mesmo. Aqui era reunião de começo de ano para dividir turma e no meio do ano os *Diálogos Educacionais (Em 22/07/2018).*

E a educadora readaptada, Carmem (nome fictício), em 22/07/2018, completou dizendo:

As reuniões eram mais para falar do dinheiro. O que comprou para a escola. Não tinha aqueles trabalhos com os professores não. Tinha uns textos, uns vídeos, mas acho que era mais motivação mesmo. E formação fora da escola era aquelas lá no Ronaldão, depois na Unipê... os Diálogos Educacionais ...aquelas filas gigantes para beber água. Numa época eram dois dias e depois passou a ser um dia. É... (balançando a cabeça em negativa, demonstrando insatisfação).

Como vimos nos relatos acima, nesta época, a concepção de formação continuada era oferecer aos educadores algumas reuniões técnicas e administrativas para repasse de informações e esclarecimentos sobre elementos da prática pedagógica como palestras sobre avaliação, planejamento, etc. E, garantir a motivação do grupo por meio de mensagens motivadoras.

3.2.3 O PERÍODO DE 2009 A 2011 - *TEMPO DAS REUNIÕES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS*

Este período diferiu do anterior pela participação dos membros da equipe pedagógica na preparação das reuniões, que passaram a ser mensais e nelas começou a ser introduzidas discussões sobre questões da prática pedagógica nos três turnos. Levantando algumas problematizações sobre dilemas educacionais como *alfabetização e letramento*; tecnologia na educação; relação professor-aluno, dentre outros. E foi o período em que tentativas sucessivas de construção de projetos pedagógicos coletivos começaram a ser feitas, apesar das resistências por parte da gestão e mesmo da equipe de educadores.

3.2.4 O PERÍODO DE 2012 A 2015 – *TEMPO DOS ENCONTROS DE PLANEJAMENTO*

Este se pode dizer que foi um período de consolidação do Espaço de planejamento dos professores enquanto um espaço, realmente permanente, de formação continuada. Embora continuasse sendo chamado como encontros de planejamento, as pautas desses encontros agregava tanto momentos de planejamento, propriamente dito, quanto momentos de diálogos e trocas formativas entre os educadores. Embora, pudéssemos, com o passar do tempo, compreender que, mesmo ao planejar estamos nos formando e ao dialogar estamos favorecendo nossos futuros planejamentos.

Foi durante este período que se consolidou o processo de envolvimento efetivos dos educadores no processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos da Escola e em que a cada ano foi sendo criado um documento interno de orientação das práticas pedagógicas dos educadores da escola.

O ano de 2012 foi o ano de mudança de gestão da escola e com a chegada de uma nova visão pedagógica acerca de que educação deveria construir foi abrindo espaço, cada vez maior, para que iniciativas de maior autonomia por parte dos educadores em formação fosse, no cotidiano da escola, consolidando-se.

A construção paulatina de um documento que, denominamos nos primeiros anos de gestão de *Norte Pedagógico* e a partir de 2016 de Documento de Orientação Pedagógica, foi certamente uma ação fundamental para o desenvolvimento de uma identidade coletiva da Escola. Uma vez que, por meio desta construção/reconstrução tornou-se possível:

- Anualmente trabalhar a concepção de Educação/Escola/Sujeito popular com o coletivo de professores e funcionários, considerados educadores/as da escola;

- Promover uma melhor sistemática da proposta pedagógica da escola, em termos práticos, garantindo as especificidades de cada modalidade de ensino;
- Uma avaliação continuada da prática de cada educador por meio da coerência com a proposta de consolidação de uma escola pública popular.

Para dar maior transparência acerca do processo de mudança que anualmente acontece com o texto do documento, ilustraremos por meio do registro fotográfico os Nortes Pedagógicos construídos até o momento do ciclo da pesquisa-ação. Como este não é o objetivo central de nossa pesquisa não daremos foco às mudanças ocorridas nesses documentos. No entanto, orientamos que o próprio leitor observe as alterações em termos conceituais. Segue:

Fotografia 2 . Norte Pedagógico do ano letivo de 2013.

MAPA CONCEITUAL - NORTE PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO ANO LETIVO 2013												
Tema Gerador	CIDADANIA: • É o conjunto de direitos e deveres ao qual um indivíduo está sujeito em relação à sociedade em que vive (wikipédia) "[...] A cidadania moderna, ou seja, a integração das pessoas no governo via participação política, na sociedade, via garantia de direitos individuais, e no patrimônio coletivo, via justiça social, continua sendo aspiração de quase todos os países [...]. "[...] O processo histórico de formação da cidadania no Ocidente seguiu dois caminhos, um de baixo para cima, pela iniciativa dos cidadãos; outro de cima para baixo, por iniciativa do Estado e de grupos dominantes. [...]" Carvalho, J. M. Jornal do Brasil, 2001.											
Eixos Temáticos	LEITURA: • É um testemunho oral da palavra escrita que atende a múltiplas finalidades (Wikipédia) • A leitura do mundo precede a leitura da palavra (Paulo Freire).			AFETIVIDADE: • É o estado psicológico que permite ao ser humano demonstrar os seus sentimentos e emoções a outro ser ou objetos. • À medida que a afetividade se desenvolve interfere na inteligência e vice-versa (Henri Wallon).				PATRIMÔNIO: • Patrimônio Material - um bem móvel, imóvel ou natural, que possua valor significativo para uma sociedade, podendo ser estético, artístico, documental, científico, social, espiritual ou ecológico. • Patrimônio cultural imaterial abrange as expressões culturais e as tradições que um grupo de indivíduos preserva em respeito da sua ancestralidade, para as gerações futuras.				
Meses	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Valores	União	Liberdade	Humildade	Partilha	Família	Respeito	Cuidado	Compromisso	Perseverança	Paz	Igualdade	Solidariedade
Direitos	Identidade	Ir e vir	Alimentação	Saúde	Trabalho	Voto	Esporte/lazer	Cultura	Moradia	Segurança Proteção	Livre expressão	Educação

Fonte: Arquivo documental da escola.

Fotografia 3. Norte Pedagógico do ano letivo de 2014.

Educação Integral					
Escola e Família: Construindo Saberes e Valores			Pedagogia do Encantamento		
Leitura	Afetividade	Patrimônio		Pesquisa	Formação
Leitura da palavra e leitura de mundo	Emoção Sentimento Paixão	Material	Imaterial	Curiosidade Descoberta Organização Divulgação	Ser, estar, fazer, conviver

Fonte: Arquivo documental da escola.

Fotografia 4. Norte Pedagógico do ano letivo de 2015.

ESCOLA E FAMÍLIA: CONSTRUINDO SABERES E VALORES				
<i>Conceber uma Educação Integral fundamentada nos princípios da Educação Popular é o caminho escolhido para construção de uma escola aprendente. Uma escola em que todos se tornam, por meio da reflexão da própria aprendizagem, sujeitos e atores da transformação de si e do mundo.</i>				
PILARES PEDAGÓGICOS				
LEITURA Trabalhar a leitura é...	AFETIVIDADE Trabalhar a afetividade é...	PATRIMÔNIO Trabalhar o patrimônio é...	PESQUISA Trabalhar pesquisa é...	FORMAÇÃO Trabalhar a formação é...
Cotidianamente criar momentos em que a leitura da palavra se misture com a leitura do mundo	Cotidianamente dialogar, formal e informalmente, acerca das emoções, das paixões e dos sentimentos.	Cotidianamente criar momentos de apreciação histórica da realidade que nos rodeia e produzir novos olhares	Cotidianamente estimular a curiosidade inquietando a mente para novas descobertas, cada vez mais profundas	Cotidianamente aproveitar as situações escolares para uma reflexão produtiva; definindo meios de práticos de preparação humana e profissional.
EIXOS TEMÁTICOS				
BIMESTRES	Identidade e Autonomia	Meio Ambiente	Arte e Cultura	Ética e Cidadania
	Favorecer compreensão do conceito de Identidade individual e coletiva, estimulando a autonomia por meio de exercícios de liberdade, respeito e responsabilidade.	Oportunizar a problematização da relação homem/mundo, com foco na responsabilidade do homem com a sustentabilidade ambiental.	Dialogar acerca da Arte como elemento essencial da nossa Cultura e como meio de formação humana e desenvolvimento das diferentes sensibilidades.	Fomentar o grupo para novas atitudes e ações cotidianas de exercício de uma convivência ética e o exercício da cidadania.
EDUCAÇÃO POPULAR				
PRINCÍPIOS	DIALOGO:	CONSTRUÇÃO COLETIVA:	PROBLEMATIZAÇÃO:	INTEGRALIDADE:
	Todo diálogo começa consigo passa pelo Outro e se expande para o Mundo.	Todo processo de aprender é uma via de mão dupla. Educador aprende a ser educador e educando aprende a ser educando.	Todo o saber para se tomar conhecimento precisa ser problematizado – O que? Por quê? Para quê? Como?	Todo saber é integral por natureza. Os saberes se comunicam, se misturam e crescem quando se encontram.

Fonte: Arquivo documental da escola.

Fotografia 5. Orientação Pedagógica para o ano letivo de 2016.

ESCOLA E FAMÍLIA: CONSTRUINDO SABERES E VALORES PARA TODA A VIDA <i>Conceber uma Educação Integral fundamentada nos princípios da Educação Popular é o caminho escolhido para construção de uma escola aprendente. Uma escola em que todos se tornam, por meio da reflexão da própria aprendizagem, sujeitos e atores da transformação de si e do mundo.</i>				
PILARES PEDAGÓGICOS				
LEITURA Trabalhar a leitura é...	AFETIVIDADE Trabalhar a afetividade é...	PATRIMÔNIO Trabalhar o patrimônio é...	PESQUISA Trabalhar pesquisa é...	FORMAÇÃO Trabalhar a formação é...
Cotidianamente criar momentos em que a leitura da palavra se misture com a leitura do mundo	Cotidianamente dialogar, formal e informalmente, acerca das emoções, das paixões e dos sentimentos.	Cotidianamente criar momentos de apreciação histórica da realidade que nos rodeia e produzir novos olhares	Cotidianamente estimular a curiosidade inquietando a mente para novas descobertas, cada vez mais profundas	Cotidianamente aproveitar as situações escolares para uma reflexão produtiva; definindo meios de práticas de preparação humana e profissional.
EIXOS TEMÁTICOS/TEMAS TRANSVERSAIS				
BIMESTRES (Flexibilidade; Continuidade; Interdisciplinaridade)	Identidade e Autonomia/Alimentação saudável	Meio Ambiente/Educação para a vida	Arte e Cultural/Consciência Negra	Ética e Cidadania/Estatuto da Criança e Adolescente
	Favorecer compreensão do conceito de Identidade individual e coletiva, estimulando a autonomia por meio de exercícios de liberdade, respeito e responsabilidade	Oportunizar a problematização da relação homem/mundo, com foco na responsabilidade do homem com a sustentabilidade ambiental.	Dialogar acerca da Arte como elemento essencial da nossa Cultura e como meio de formação humana e desenvolvimento das diferentes sensibilidades.	Fomentar o grupo para novas atitudes e ações cotidianas de exercício de uma convivência ética e o exercício da cidadania.
EDUCAÇÃO POPULAR				
PRINCÍPIOS	DIÁLOGO:	CONSTRUÇÃO COLETIVA:	PROBLEMATIZAÇÃO:	INTEGRALIDADE:
	Todo diálogo começa consigo, passa pelo Outro e se expande para o Mundo.	Todo processo de aprender é uma via de mão dupla. Educador aprende a ser educador e educando aprende a ser educando.	Todo o saber para se tornar conhecimento precisa ser problematizado – O que? Por quê? Para quê? Como?	Todo saber é integral por natureza. Os saberes se comunicam, se misturam, crescem quando se encontram.

Fonte: Arquivo documental da escola.

Fotografia 6. Orientação Pedagógica para o ano letivo de 2017.

ESCOLA E FAMÍLIA: CONSTRUINDO NOVOS POSSÍVEIS					
Conceber uma Educação Integral fundamentada nos princípios da Educação Popular é o caminho escolhido para construção de uma escola aprendente. Uma escola em que todos vão se tornando sujeitos integrais, atores comprometidos com a transformação de si e do mundo, pelas vias do diálogo, da reflexão, da participação e da amorosidade.					
PILARES PEDAGÓGICOS					
LEITURA Trabalhar a leitura é...	AFETIVIDADE Trabalhar a afetividade é...	PATRIMÔNIO Trabalhar o patrimônio é...	PESQUISA Trabalhar pesquisa é...	FORMAÇÃO Trabalhar a formação é...	
Cotidianamente criar momentos em que a leitura da palavra se misture com a leitura do mundo	Cotidianamente dialogar, formal e informalmente, acerca das emoções, das paixões e dos sentimentos.	Cotidianamente criar momentos de apreciação histórica da realidade que nos rodeia e produzir novos olhares	Cotidianamente estimular a curiosidade inquietando a mente para novas descobertas, cada vez mais profundas	Cotidianamente aproveitar as situações escolares para uma reflexão produtiva; definindo meios de práticos de preparação humana e profissional.	
EIXOS TEMÁTICOS/TEMAS TRANSVERSAIS					
BIMESTRES (Flexibilidade; Continuidade; Interdisciplinaridade)	IDENTIDADE E AUTONOMIA/ ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL	MEIO AMBIENTE/ EDUCAÇÃO PARA A VIDA	ARTE E CULTURA/ CONSCIÊNCIA NEGRA	ÉTICA E CIDADANIA/ ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE	
	Favorecer compreensão do conceito de Identidade individual e coletiva, estimulando a autonomia por meio de exercícios de liberdade, respeito e responsabilidade.	Oportunizar a problematização da relação homem/mundo, com foco na responsabilidade do homem com a sustentabilidade ambiental.	Dialogar acerca da Arte como elemento essencial da nossa Cultura e como meio de formação humana e desenvolvimento das diferentes sensibilidades.	Fomentar o grupo para novas atitudes e ações cotidianas de exercício de uma convivência ética e o exercício da cidadania.	
EDUCAÇÃO POPULAR					
PRINCÍPIOS	DÍALOGO	PARTICIPAÇÃO	REFLEXÃO	INTEGRALIDADE	AMOROSIDADE
	Todo diálogo começa consigo passa pelo Outro e se expande para o Mundo.	Todo processo de aprender é uma via de mão dupla. Educador aprende ao se educador e educando aprende a ser educando.	Todo o saber para se tornar conhecimento precisa ser problematizado – o que? Por quê? Para quê? Como?	Todo saber é integral por natureza. Os saberes se comunicam, se misturam e crescem quando se encontram.	Todo conhecimento se produz de relações de bem querer: com o eu, com o outro, com o conhecimento e com a vida.

Fonte: Arquivo documental da escola.

3.2.5 O PERÍODO DE 2016 AOS DIAS ATUAIS – *ENCONTROS DE PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES*

O ano de 2016 é o recorte temporal da presente pesquisa. Para tanto, neste período, nos ocuparemos de dar maiores detalhes acerca do processo de construção, neste ano, da proposta de formação continuada dos educadores. Esclarecemos que a formação, na maioria dos momentos, fora realizada com o total de educadores, de todas as modalidades de ensino, mas para efeito de estudos, o aprofundamento por meio das entrevistas e das observações do cotidiano da práxis pedagógica deu-se com os educadores da Educação de Jovens e Adultos, em virtude do interesse maior da pesquisadora acerca dessa modalidade de ensino e da negligência histórica a que essa categoria profissional foi submetida, como não atendidos em sua demanda de formação inicial e continuada.

Os educadores deixaram registrado no texto do Projeto Político Pedagógico 2016, suas avaliações acerca da importância de termos uma proposta pedagógica específica, que considere a realidade da comunidade escolar do Varadouro/Distrito Mecânico. Como ilustrado no trecho a seguir,

Ter um norte pedagógico é essencial para que a comunidade escolar consiga ter uma linguagem pedagógica homogênea, em busca de uma identidade cultural mais sólida. Foi pensando nisso que elegemos alguns temas dentro do universo cultural, dos discentes e docentes, para transformá-los em foco de leitura, pesquisa e formação. Esses referidos temas estão servindo como ponto de partida para o desenvolvimento de um olhar mais reflexivo e crítico acerca da realidade e das problemáticas que nos cercam (PPP 2016, p.17).

Acerca da Formação Continuada que, desde 2012, passou a acontecer na Escola, os educadores afirmaram que,

É também com base nesse documento (Norte Pedagógico/Orientação Pedagógica) que a Escola constitui o Programa de Formação Continuada. A cada encontro de Formação e Planejamento um dos pilares é abordado, bem como os temas contidos nos Eixos temáticos bimestrais. Dentro do programa de formação continuada dos educadores estão inclusos os encontros coletivos de planejamento, as paradinhas pedagógicas, que acontecem por turno de trabalho e diversas ações que vão se costurando para garantir a criação de espaços de reflexão acerca dos saberes necessários à prática educativa (PPP 2016, p.19)

Em síntese acerca desta investigação-ação pode-se afirmar que, seu ciclo temporal foi composto de 10 encontros de formação continuada, de fevereiro de 2016 a fevereiro de

2017, 08 entrevistas diretas com educadores da EJA, 02 entrevistas com educadoras fundadoras dessa modalidade na escola, uma (01) roda de diálogo com a assistente social e duas educadoras mais antigas na escola acerca da realidade da formação dos educadores (da EJA), 07 (sete) atividades formativas respondidas à pesquisadora em formato de carta, um volume considerável de registros fotográficos e de vídeos acerca da produção dos educadores durante a formação continuada, as observações no caderno de campo (espécie de diário de campo, como esclarecido anteriormente) e relatos informais coletados em reuniões extras entre os professores, no cotidiano da práxis em sala de aula, nos momentos e espaços informais (reais e virtuais) de integração da equipe de educadores.

Considerando o volume dos dados coletados durante o ciclo da pesquisa, optamos por uma questão de parcimônia metodológica e coerência com os limites impostos pelo espaço-tempo desta pesquisa trabalhar com a análise do conteúdo disponibilizado pelos educadores durante as entrevistas. Embora, em alguns momentos, precisaremos recorrer às falas dos sujeitos nos diversos espaços colocados acima, como meio de dar, maior fidedignidade as análises inferenciais realizadas a partir de nosso olhar investigativo, nosso corpus documental maior são as entrevistas.

Para começar, abordaremos abaixo um enxugamento das propostas de pauta dos Encontros de Formação Continuada. E na sequência, elegemos algumas ilustrações da práxis pedagógica envolvendo os educadores e educandos da EJA para apresentar nesse espaço como forma de permitir elementos de análise confirmatórios das interpretações e inferências que surgirão a partir da análise do discurso dos educadores acerca da formação continuada vivenciada. De outro modo, entendemos que ficaria, uma abordagem incompleta da experiência formativa e do alcance das reflexões-ações que foram construídas pelos educadores a partir de então.

Quadro 8. Síntese da Proposta de Formação Continuada dos Educadores da EJA, EMEIF Damásio Barbosa da Franca, ciclo da pesquisa-ação 2016/2017.

Ciclo da pesquisa-ação	Propostas de pauta	Temáticas centrais	Passos da Pesquisa-ação/	Princípios da Educação Popular
1º Encontro de Planejamento e abertura do ano letivo	➤ Café da manhã coletivo ➤ Declamação do poema <i>É proibido</i> de Pablo Neruda, por uma estudante ➤ Foto coletiva oficial do ano letivo ➤ Avaliação dinâmica do ano letivo anterior e planejamento de metas para 2016 ➤ Roda de conversa sobre a caminhada pedagógica e administrativa em 2016 ➤ Leitura coletiva do Regimento interno da Escola ➤ Avaliação coletiva do banner da Escola.	Identidade Coletiva (Escola Pública Popular)	Avaliação das situações limites a serem trabalhadas em 2016 com o grupo de professores educadores Planejamento do Encontro de Formação junto com representações de professores da equipe pedagógica e da gestão. Desenvolvimento do Encontro intervindo/problematizando os aspectos centrais da Identidade Coletiva de nossa Unidade Escolar enquanto Escola Pública Popular. Observação do Encontro e recolhimento das impressões e reflexões do coletivo de professores.	Coletividade Acolhimento/afetividade Diálogo Problematização Intervenção coletiva; Reflexão.
2º Encontro Formação Continuada e Planejamento Pedagógico	➤ Acolhimento com a música do ano letivo <i>Eu te desejo</i> de Flávia Wenceslau, sugerida por um educador da EJA na reunião de preparação do Encontro; ➤ Desafiando os educadores: criativamente responder com os materiais disponibilizados as questões sobre ser professor educador da Escola Damásio; ➤ Lanche coletivo ➤ Roda de diálogo para problematização da compreensão da proposta pedagógica da escola: pilares; princípios da Educação Popular; ➤ Atividade para continuidade do estudo individual em casa e apresentação na Paradinha pedagógica do mês; ➤ Leitura coletiva do texto <i>O cotidiano da gente</i> produzido pela equipe pedagógica. Quais as propostas para formação continuada de 2016? ➤ Formar duplas para trocar <i>o desejo bom</i> e cuidar dessa pessoa durante todo o ano, dentro das possibilidades de cada um/a.	Identidade do professor – educador / a especificidade de cada segmento de ensino	Reunião de avaliação da continuidade da proposta pensada a priori para o segundo dia de encontro; Planejamento da pauta nova considerando as impressões e reflexões dos professores sobre o 1º dia; Desenvolvimento do encontro intervindo na conscientização acerca da nossa identidade enquanto professor educador de uma escola pública popular. Problematizando a caminhada de construção da proposta pedagógica da escola; Avaliação crítica do funcionamento cotidiano da proposta pedagógica da escola. Levantando as situações-limites para 2016?	Sensibilidade; Amorosidade; Troca de experiência; Compromisso político-pedagógico; Partir da realidade do professor educador; Processo contínuo; Democratização das ações; Cotidiano da práxis Responsabilidade e autonomia; Cuidado.

3º Encontro Paradinha Pedagógica	➤ Acolhida com a música tema do ano letivo e memória do 1º Encontro de Formação e Planejamento; ➤ Planejamento do 1º bimestre letivo (currículo global e currículo da escola); ➤ Roda de conversa para socialização e problematização de uma rotina de aula. Quais pilares pedagógicos e quais princípios da EP estão presentes nessa rotina proposta?); ➤ Definição coletiva dos Projetos Pedagógicos para 2016? Pela Secretaria? Pela Escola? Por quê?; ➤ Definição coletiva dos temas para a Proposta de Formação Continuada em 2016; Listagem das sugestões; ➤ Apresentação da Proposta de Estudo da Obra Pedagogia da Autonomia durante o ano. ➤ Consolidação da Equipe de Reconstrução do PPP em 2016. Representantes de cada modalidade de ensino; ➤ Definição dos educadores nas equipes de construção coletiva dos Projetos do Escola Nota 10/2016; ➤ Encaminhamentos para o próximo encontro de formação continuada e de planejamento coletivo.	Práxis Pedagógica à luz da Educação Popular para atender aos sujeitos populares (educadores e educandos).	Planejamento da proposta da Paradinha Pedagógica pela equipe pedagógica e gestora da escola; Desenvolvimento da Paradinha Pedagógica nos turnos de trabalho sob a liderança de um dos gestores, um membro da equipe pedagógica e um professor educador da modalidade de ensino. Observação do encontro e das ações contínuas planejadas coletivamente por meio dos registros nos diários e nas conversas informais entre os educadores.	Empoderamento; Práxis pedagógica; Investigação: universo cultural; Tematização e problematização; Leitura; Afetividade; Formação – Ser mais; Pesquisa – curiosidade; rigoriedade metódica; criação; Patrimônio; Inacabamento; Reflexão crítica; Participação; Autonomia coletiva.
4º Encontro de Formação Continuada e Planejamento Pedagógico	➤ Acolhida com a leitura alternada do texto <i>Em construção</i>, do papa Francisco; ➤ Dinâmica: a construção do eu/do eu-tu/da sociedade?; ➤ Momento de Prestação de contas – a transparência em ação e abertura para possíveis sugestões; ➤ Memória do 2º Encontro e 1ª Paradinha Pedagógica; ➤ Apresentar ao grupo as duas caixas de diálogo criadas a partir das conversas nas Paradinhas: a) Só sei que foi assim (Registro da Prática) b) Temos que resolver (Situações-problemas do cotidiano escolar); ➤ Tempestade de ideias sobre <i>autonomia</i>; construção do conceito coletivo de autonomia; problematização acerca da liberdade-autonomia-autoridade; ➤ Assistir ao vídeo <i>Educação e transformação</i>, Freire. ➤ Sortear as equipes de estudo do livro Pedagogia da Autonomia por tópicos de cada capítulo; ➤ Preparação do Encontro junino dos professores e funcionários e construção coletiva da avaliação.	O princípio da autonomia como meio de construção de uma Pedagogia Libertadora.	Avaliação das repercussões dos dois últimos encontros e das ações/iniciativas das equipes de trabalho do PPP e do Projeto Escola Nota 10; Levantamento do tema mais urgente considerando as sugestões dadas e a realidade da prática pedagógica dos educadores; Planejamento do Encontro com a participação de educadores, equipe pedagógica e gestão. Desenvolvimento do encontro e observação sistemática da proposta de intervenção e das respostas dos educadores no decorrer do encontro formativo.	Inacabamento Relação eu-eu; eu-tu; eu-mundo; Reflexão-ação-reflexão; Reflexão – autonomia – ação transformadora; Transparência; Democracia; Participação; Diálogo/ dialética; Práxis pedagógica; Celebração; Educação transformadora.

5º Encontro de Formação continuada e Planejamento Pedagógico	➤ Acolhimento com o momento <i>Café com poesia</i> – os educadores levaram para partilhar alimentos para o café e versos de escritores que gostam; ➤ Oficina temática – disciplina e autonomia: a) leitura de texto <i>A raiz de nossas questões...</i>; b) Problemática do tema a partir de slides; c) Na hora da ação os educadores construíram cartazes sobre a temática; ➤ Entrega da cópia do livro <i>Pedagogia da Autonomia</i> e organização da forma de socialização das leituras; ➤ Entrega da versão escrita dos dois projetos para avaliação coletiva e articulação das ações; ➤ Construção do calendário de reuniões extras entre os professores das equipes; ➤ Eleger a liderança para realização das próximas Paradinhas Pedagógicas; ➤ Avaliação do encontro – envio de e-mail à equipe pedagógica respondendo a questão avaliativa; ➤ Resolução coletiva dos problemas enfrentados nas Aulas de Educação Física.	Disciplina necessária à prática pedagógica e sua relação com a autonomia para consolidação de uma gestão democrática.	Avaliação da demanda mais significativa entre os docentes para definição da temática e planejamento do Encontro, considerando as sugestões de temas dadas pelos professores para a formação continuada. Desenvolvimento da intervenção pedagógica e observação sistemática da participação dos educadores. Avaliação das respostas dos educadores enviadas por e-mail acerca das aprendizagens ocorridas durante o encontro.	Humanização; Cultura / diversidade; Disciplina; Autonomia; Gestão democrática; Ver-julgar-agir; Liderança; Sistematização; Aprendizagem; Mudança; Relação educador-equipe pedagógica.
6º Encontro de Formação continuada e Planejamento Pedagógico	➤ Café com poesia e momento de celebração da vida; ➤ Roda de diálogo - pesquisa feita pelos educadores acerca da realidade da evasão e do rendimento escolar 2015/2016; ➤ Análise do contexto e criação de alternativas para os problemas analisados; ➤ Definir a continuidade das ações dos projetos de intervenção e eleição dos coordenadores de ação; ➤ Oficina temática <i>Tecnologia e prática pedagógica</i>: a) retirar objeto da bolsa; b) montagem de um roteiro de aula com o objeto escolhido; c) construção conceito de tecnologia; d) problematização da relação tecnologia-prática pedagógica; e) socialização da rotina proposta; ➤ Leitura de imagem e construção de texto: ser educador e Entregar texto complementar e folha de atividade; ➤ Com a palavra educador@ - capítulo 1: <i>Pedagogia da autonomia</i>; ➤ Planejamento da prática avaliativa – SimulaDAM e o encaminhamento para o Apoio Pedagógico e definição do calendário pedagógico dos próximos eventos escolares e avaliação do encontro com acróstico.	Tecnologia (s) e prática pedagógica.	Planejamento do Encontro com a presença de educadores da EJA e recolhimento de sugestões durante o mês de trabalho pedagógico. Desenvolvimento do trabalho de pesquisa e construção dos projetos 2016 e desenvolvimento do encontro de formação dos educadores. Observação da participação e dos saberes construídos pelos educadores durante o encontro, produções neste dia e os saberes demonstrados na atividade escrita proposta para entrega posterior.	Mística: Celebração da vida; Círculo: igualdade na diversidade; Cultura popular; Ver-julgar-agir; Liderança; Alternatividade; Respeito ao saber do educador/a; Criatividade; Interdisciplinaridade; Produção de saberes; Saber significativo; Ações coletivas.

7º Encontro de Formação continuada e Planejamento Pedagógico	➤ Acolhida com o café da manhã e surpresa para os educadores: Grupo de estudantes abriu o encontro cantando <i>Sonho de brincar</i>; ➤ Roda de diálogo: <i>Não há docência sem discência</i>; ➤ Partilhando a prática: Aula que deu certo / não deu certo (olhar do educador/a); ➤ Leitura de uma carta de 1978 (leitura de mundo): As nossas raízes; a nossa formação; ➤ Entregar a cada educador uma Carta (pesquisa) solicitando o relato da história de sua formação; ➤ Agendamento das paradinhas pedagógicas e entrega da entrevista com Cicho Lavrador (mote de abertura das Paradinhas); ➤ Avaliação do Encontro - música <i>Roda Viva</i> de Chico Buarque. O que ficou hoje nesta roda de aprendizagem?	Relação professor educador – estudante educando.	Avaliação do encontro anterior, ouvindo os sujeitos da ação; Planejamento do 7º Encontro, além de alternativas para melhoria das ações dos Projetos de intervenção. Desenvolvimento do Encontro, estímulo à um movimento de autocrítica e reflexão crítica e leitura de mundo. Observação das respostas dos educadores e dos saberes trazidos pelos mesmos acerca do tema abordado e da forma como avaliam sua práxis.	Esperança; Utopia; Pedagogia dos Sonhos possíveis; Diálogo; Aprendizagem coletiva; Reflexão crítica da prática; Crítica e autocrítica; Emancipação; Transformação;
8º Encontro de Formação continuada e Planejamento Pedagógico	➤ Acolhida com o vídeo <i>Pedagogia dos Sonhos Possíveis</i>; ➤ Leitura de mundo - Música <i>Imagine</i> – John Lenon; ➤ Com a palavra educador@ - capítulo 2 do livro <i>Pedagogia da Autonomia</i>; ➤ Leitura da Carta de um estudante da Escola aos educadores/as e construção de uma Carta resposta dos educadores aos educandos/as; ➤ Planejamento coletivo do Dia da família e reconstrução do calendário pedagógico; ➤ Convite para prestigiar os espetáculos do Grupo de Teatro Kairós e do EJARTE, no Teatro Lima Penante; ➤ Avaliação do encontro – Entregar tarjetas em formato de “mão, cabeça, pés, olhos, ouvidos, bocas” para registrar o complemento da frase <i>Participar é...</i> ➤ Encerramento com a música <i>Apesar de você</i> – refletindo nossas raízes e o valor da resistência e da esperança.	Perfil do educando/educador da Escola Pública. Popular? Que escola nós queremos? Que educação estamos construindo? Nossa gestão está sendo democrática? O que falta?	Avaliação do Encontro anterior; através da retomada das respostas dos educadores e do vídeo gravado no momento de avaliação. Planejamento do Encontro e construção dos dispositivos de intervenção com auxílio de educadores voluntários e da equipe pedagógica. Desenvolvimento do encontro e estímulo à produção escrita do grupo por via da sensibilização do grupo acerca da importância de seu papel como educador na vida escolar e social dos educandos; Observação e avaliação da abertura do grupo à proposta formativa do dia.	Leitura de mundo; Interdisciplinaridade; Cultura popular / cultura erudita; Globalização (Sul/Norte); Teoria-prática; Diálogo; Reflexão crítica da prática; Relação escola-comunidade; Liderança; Resistência; Esperança; Utopia; História do tempo presente.

9º Encontro Encontro de abertura e Planejamento do ano letivo	➤ Acolhimento com a música <i>Trem Bala</i> e dinâmica de reflexão da relação <i>homem-tempo</i>; ➤ Projeto Colcha de retalhos – avaliação e planejamento da caminhada em 2016/2017; ➤ Apresentação acerca do tema do ano letivo de 2017: <i>Por novos possíveis</i>. Problemática e votação; ➤ Levantamento dos novos possíveis necessários para o ano de 2017; transformação de metas; ➤ Leitura coletiva do texto <i>Colcha de retalhos</i> de Cora Coralina. ➤ Escolher um retalho que represente esse dia de construção de aprendizagem.	Sonhos possíveis em uma escola pública popular.	Avaliação do ano anterior e das demandas em aberto acerca dos temas solicitados pelos educadores. As necessidades continuam as mesmas? Planejamento do Encontro envolvendo intervenções tanto para professores quanto funcionários (todos educadores); Observação e recolhimento das expectativas pedagógicas do grupo.	Homem- tempo; História de vida; Afetividade/amorosidade; Subjetividade; Produção de saberes; Construção coletiva; Sonhos possíveis.
10º Encontro Encontro de Formação Continuada e Planejamento Pedagógico	➤ Acolhimento com o café da manhã e a música tema do ano 2017 <i>Trem Bala</i>; ➤ Momento de relaxamento e interação conduzido pelo gestor e educador físico; ➤ Apresentação das reladoras do dia, a assistente social e a orientadora; ➤ Elaboração coletiva dos acordos pedagógicos necessários para o andamento cotidiano da escola; ➤ Resgate das expectativas e sentimentos para o início do ano e planejamento dos três primeiros dias de aula, sob a liderança de três educadores (turno); ➤ Leitura coletiva do documento de orientação pedagógica, reflexão acerca dos pontos modificados; ➤ Orientação para construção dos planos de curso; ➤ Tudo novo de novo – Educadora da EJA organizou a equipe para o trabalho de fechamento da leitura do livro <i>Pedagogia da autonomia</i>; ➤ Avaliação do Encontro – Cada educador/a deverá pegar um novo retalho simbolizando as aprendizagens do encontro.	Sonhos possíveis em uma escola pública popular.	Avaliação das expectativas do grupo e levantamento das demandas para 2017. Planejamento do encontro e de uma proposta inicial para a formação continuada em 2017 para apreciação dos docentes e possíveis alterações; Desenvolvimento do encontro e observação dos movimentos do coletivo de professores, analisando o envolvimento e o sentimento de pertencimento. Avaliação do encontro e das produções.	Amorosidade; Viver bem; Envolvimento; Participação; Ação democrática; Autonomia; Reflexão; RE/construção; Criação.

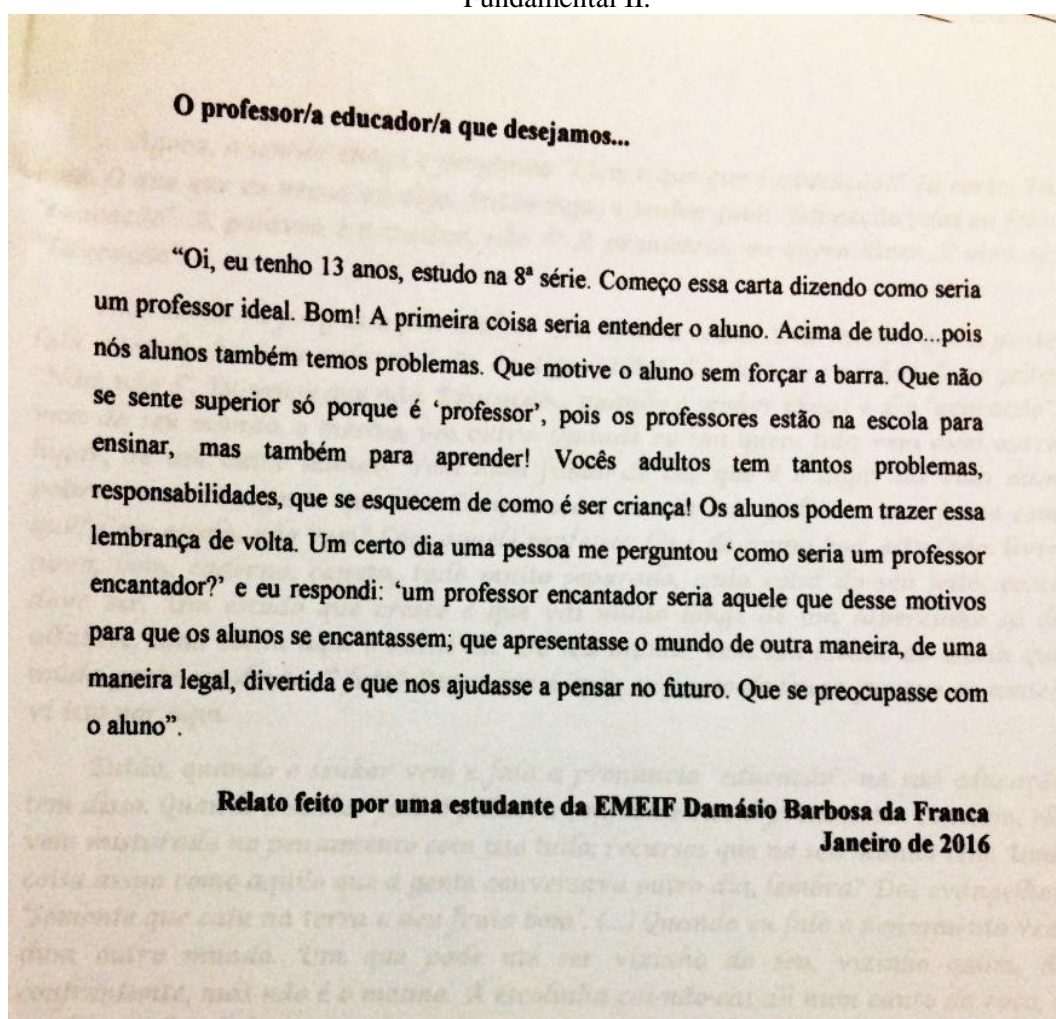
Fonte: Construído pela pesquisadora, a partir das pautas dos Encontros de Formação Continuada e Planejamento 2016/2017.

Após apresentação sintética de toda a proposta formativa do ano de 2016/2017, apresentaremos a seguir brevemente as respostas dos educadores durante este processo, com destaque, a partir daqui, para a produção dos educadores da Educação de Jovens e Adultos, sempre que for possível separar. Uma vez que, na maioria dos Encontros, esta formação deu-se juntamente aos educadores das demais modalidades de ensino.

Nosso objetivo com esta forma de descrição científica é complementar um quadro empírico que nos permita, coerentemente, tecer as nossas primeiras análises fundamentadas no paradigma da Educação Popular sobre o processo de formação destes educadores da EJA, no contexto da Escola Damásio Barbosa da Franca. Para tanto, selecionamos as seguintes produções:

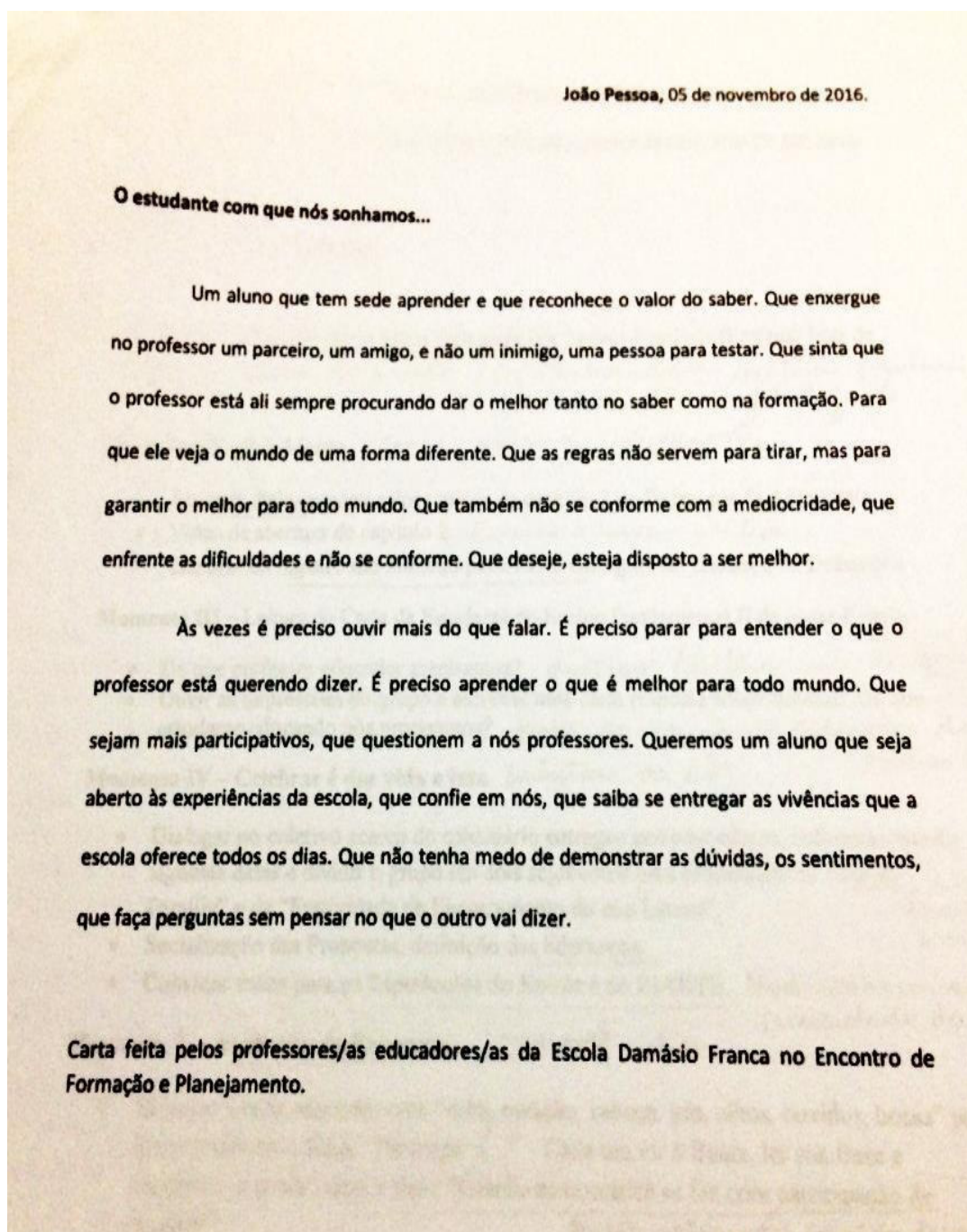
a) Cartas de educandos e educadores

Fotografia 7 – Carta aos educadores feita por uma estudante do 8º ano, do Ensino Fundamental II.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (8º Encontro de Formação e Planejamento, p.120).

Fotografia 8 - Carta resposta aos estudantes feita pelo coletivo de educadores.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (8º Encontro de Formação e Planejamento, p.120).

b) Textos, projetos, slides, cartazes

Fotografia 9 – Texto *Imagem*

Imagem

Uma escola em que as crianças pudessem aprender a sonhar
 Onde ser adulto não significasse deixar de acreditar
 Em que todas as gerações soubessem o valor do novo e do velho para se estar vivo!
 Uma escola em que se aprendesse o valor das coisas mais do que o preço das coisas
 E em que jamais fosse permitido abrir mão de dar um abraço naquele que está encolhido no cantinho
 Onde ser criança fosse a porta pra um futuro seguro, criativo e transformador

Imagem

Uma escola em que as pessoas pudessem trocar seus saberes sem nunca se sentirem menores ou maiores
 Em que a curiosidade nos movesse em busca daquilo que nos assusta e nos impede de ir além
 Um lugar em que pudesse coexistir a dúvida, a busca e a descoberta num movimento contínuo

Imagem

Se nesse lugar a gente pudesse sonhar, planejar, agir, avaliar de maneira leve e segura ao mesmo tempo
 Onde a paz fosse sempre fruto do diálogo sincero e respeitoso e não da covardia e da indiferença
 Uma unidade de forças que se relacionam com o desejo de ser mais pra si, para o outro e para o mundo
 Um coletivo de esperanças e experiências que podem se aproximar sem evitar contatos

Imagem

Se acordássemos todo dia sonhando com essa escola e com o que, de inovador, posso plantar nesse chão
 Onde colher saberes fosse nossa meta final, mas que a gente estivesse mesmo envolvido com o processo
 Com aquela calma inquieta que move o idoso que aprendeu o sabor da caminhada, mesmo a mais dura

Imagem

Se soubéssemos ver, conversar, esperar, abraçar e amar os sujeitos e se aprendéssemos sobre isso na escola
 Não nos cursos de retórica, mas na prática poética de se fazer presença na vida do outro
 E que lá fosse inoportuno perguntar: “Como vai você?”, se não tivéssemos o mínimo de tempo para a resposta
 Lá todo mundo saberia que é educador e educando ao mesmo tempo, de todos e de todas
 E que o ser fosse reverenciado todos os dias por sua potência humana, divina, social, política

Imagem...Imagem!

Para lá jamais sacrifício nos dirigir, antes, seria um bálsamo, pois pairaria no ar a certeza íntima de que:
 Estariamos no melhor lugar que nosso sonho e compromisso (com a dádiva da vida) pôde, pode e poderá construir.

Adriana Bastos Oliveira –
 Pensando e sentindo falta dos teus olhinhos e gracinhas, José!
 A dureza dessa vida “Severina” (por indecência da humanidade) tirou você do nosso meio.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (8º Encontro de Formação e Planejamento, p.120).

Fotografia 10 – Projeto de Educação Patrimonial / 2016.

Projeto de Educação Patrimonial – Ano letivo 2016

“Escola, história e cultura: Conhecendo para preservar e valorizar”

PÚBLICO ALVO	AÇÃO	OBJETIVO/META	LIDERANÇA	PERÍODO DE EXECUÇÃO/AValiação
Infantil, Fundamental I e 2, EJA	1. Construção do Projeto a partir dos encontros de Formação e Planejamento; Encontros específicos para problematização das ações/objetivos e redação do texto do Projeto.	Garantir a construção coletiva e significativa do Projeto da Educação Patrimonial com vistas à consolidação efetiva de suas ações.	Equipe gestora e equipe pedagógica	Abril/ Maio
Infantil, Fundamental I e 2, EJA	2. Dia do “Sentindo na Pele” - “supressão” de acesso a alguns bens escolares que fazem parte do cotidiano; 3. Dia de Mutirão	Sensibilizar a comunidade escolar para o efeito de ações negativas sobre os bens/ patrimônios que estão a serviço de todos (as). Promover a limpeza, organização e ornamentação dos ambientes escolares valorizando a nossa identidade cultural	Adriana, Severina, Amilton (Gestores adjuntos) Anyelle (Prof. Matemática) Flávio (Prof. Artes)	Junho
Fundamental II e EJA	4. Convidar ex-alunos da escola para uma grande “Roda de Conversa”	Criar um espaço para reflexão acerca do “Patrimônio imaterial” que a escola produz e o reflexo desse na vida dos sujeitos	Heleina (Prof. História e Ensino Religioso) Adriana Dantas (Prof. Geografia)	Julho
Fundamental II e EJA	5. Entrevistar alguém que fez parte da história da escola	Resgatar a importância e o papel social da escola a partir do depoimento de sujeitos que construíram a história da escola.	Gleivson (Prof. Artes) Marta André (Assistente Social)	Agosto
Infantil, Fundamental I e 2, EJA	6. Coletar histórias/lendas da comunidade/escola	Promover a coleta de histórias, lendas, causos relativos a escola e a comunidade, valorizando o patrimônio material e ou imaterial.	Zenilda (Prof. Polivalente/9º ano) Alceu (Prof. História) Bernadete (Prof. Polivalente/EJA)	Agosto
Infantil, Fundamental I e 2, EJA	7. Criação de slides acerca da história da Escola Damásio (25 anos)	Oportunizar a sistematização de nossa Memória e identidade para posterior divulgação dentro e fora da escola	João Batista (Prof. Educação Física) Jonathas (Prof. Ciências) Rodrigo (Prof. Matemática) Estudantes voluntários	Setembro
Infantil, Fundamental I e 2, EJA	8. Sistematização de todo o material produzindo um documentário	Garantir o registro de todo o processo e dos conhecimentos construídos ao longo desse projeto, para fins de futuras pesquisas e do processo de ensino em sala de aula.	João Batista (Prof. Educação Física) Jonathas (Prof. Ciências) Rodrigo (Prof. Matemática)	Outubro
Infantil, Fundamental I e 2, EJA	9. Convidar personagens patrimoniais da escola	Promover uma homenagem a todos aqueles/aquelas que fizeram a diferença para história da nossa Escola.	Vanilda (Gestora Geral) Aguiar (Psicólogo)	Novembro (Mostra Cultural)

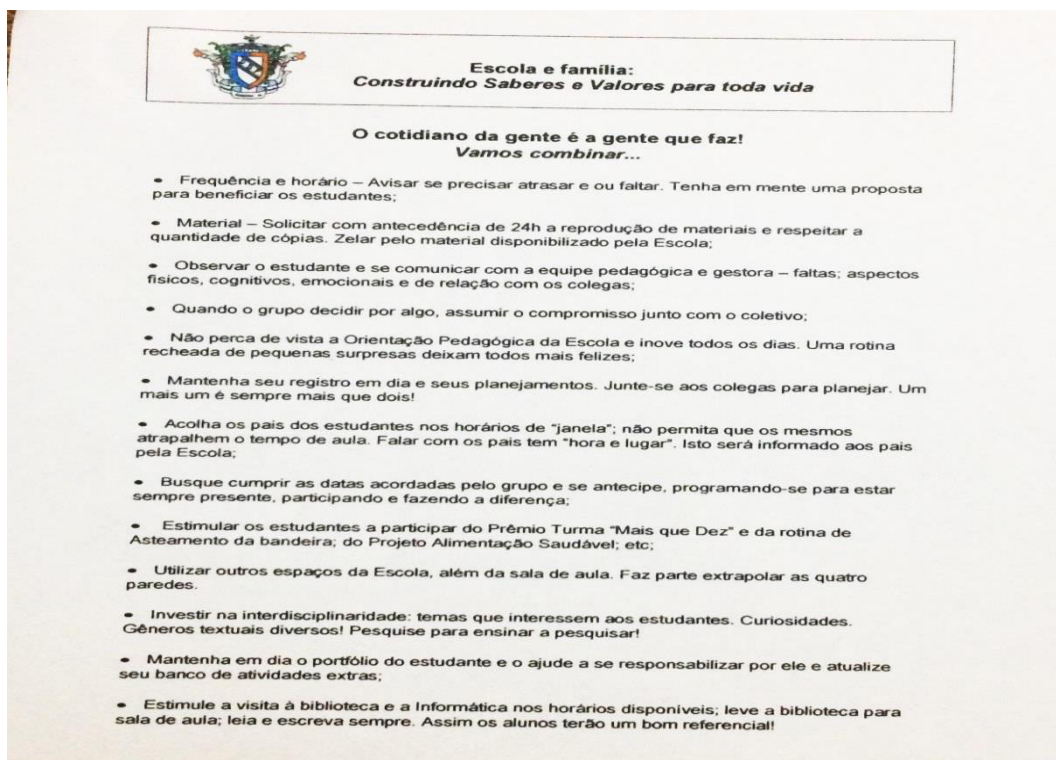
Fonte: Arquivo da pesquisadora (3º Encontro – Paradinha pedagógica, p. 118).

Fotografia 11 – Projeto de Evasão e Rendimento Escolar / 2016

Projeto de Evasão e Rendimento Escolar – Ano letivo 2016 Por outros caminhos: na roda do mundo, na leitura da palavra				
PÚBLICO ALVO	AÇÃO	OBJETIVOS/METAS	LIDERANÇA	PERÍODO/ AVALIAÇÃO
Docentes e funcionários	Reunião para Construção do Projeto a partir da problematização do tema.	Garantir a compreensão dos problemas da Evasão e do Rendimento Escolar em nossa Unidade Escolar	Gestores e Equipe Pedagógica	Março à Maio
FASE 1 – VER/ DIAGNÓSTICO DA REALIDADE ESCOLAR				
Fundamental e EJA	1. Construir os instrumentos para coleta de dados (tabela); 2. Coletar dados acerca dos índices de evasão e rendimento no período 2015/2016; 3. Buscar os motivos que ocasionaram tais índices (documentos e entrevistas).	Favorecer o mapeamento da realidade da evasão/rendimento da nossa unidade escolar no biênio 2015/2016.	Anne Kelly – Prof. polivalente Fundamental I Anderson – Auxiliar de Secretaria Nereida – Supervisora Escolar Jacqueline – Prof. Língua Portuguesa do Fundamental 2	Junho
FASE 2 – JULGAR/PROBLEMATIZAR A REALIDADE ESCOLAR				
Fundamental e EJA	1. Encontro para sensibilização dos professores e funcionários a partir dos dados levantados; 2. Avaliar os dados e definir ações para garantir o acompanhamento da frequência/evasão e rendimento escolar. Estas ações envolverão o trabalho direto da Secretaria e equipe pedagógica.	Dialogar criticamente acerca da realidade da evasão e do rendimento escolar.	Fabiana – Prof. Polivalente Fundamental I Severina – gestora Adjunta Germana – Prof. Polivalente da EJA Secretaria – Anderson e Marta Equipe pedagógica – Nereida e Marta André	Julho
FASE 3 – AGIR/ INTERVIR NA REALIDADE ESCOLAR				
Fundamental e EJA	1. Encontros pedagógicos / Oficinas sistemáticas para construção de materiais e de uma proposta metodológica na linha da proposta pedagógica da escola (interdisciplinar, flexível e transformadora); 2. a) Monitoria em Ação (Fundamental I e II) 2. b) Apoio pedagógico (EJA) 3. Soletrando	Promover a análise de materiais didáticos veiculados e a construção de novos materiais, considerando os diferentes níveis de escolaridade do corpo de estudantes do Ensino Fundamental à EJA, que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem; Desenvolver a liderança e o entendimento acerca da partilha de saberes necessários à vida em sociedade; Dinamizar o processo de leitura de mundo e da palavra por meio do movimento lúdico de aprender-brincando.	1. Adriana – Gestora adjunta; Dinalva – Prof. Polivalente; 1. Josélia – Coordenadora do Mais Educação; Alceu – Prof. História; Amilton – Gestor adjunto. 2. Josenilda – Prof. Polivalente Fundamental I; Hélio – Prof. Língua Portuguesa; Heleina – Prof. História e Ensino Religioso	Ações 1 e 2 - Junho a novembro 3. Agosto à Outubro

Fonte: Arquivo da pesquisadora (3º Encontro – Paradinha pedagógica, p. 118).

Fotografia 12 - Texto *O cotidiano da gente é a gente que faz*



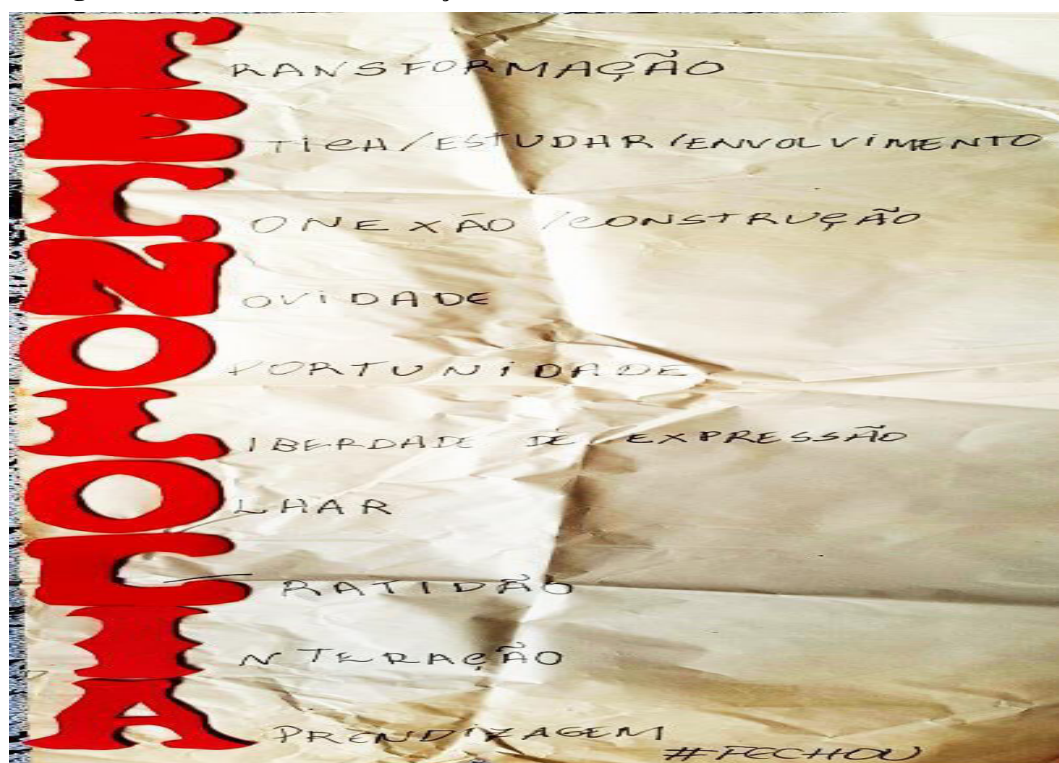
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2º Encontro de Formação e Planejamento, p. 117).

Fotografia 13 – Slides sobre a identidade dos educadores e educandos da EJA

Quem são os educandos da EJA? Afetuosos Muitos desempregados Muitos trabalhadores informais e poucos formais; Trabalhadores da Construção civil, mecânicos; comércio; diaristas, do lar; Frágeis (física e emocionalmente); Nível escolar heterogêneo (analfabetos a letrados funcionais); Maioria demonstram autoestima baixa; Solidários; Religiosos; Expectativas de melhora (poucos); Inteligentes Contagiantes	Quem são os educadores da EJA? Trabalham mais de um turno; Perseverantes; Sensíveis às necessidades dos educandos; Responsáveis; "Carregam uma cruz", no bom sentido; Ansiosos pelo melhor; Indefinidos Esperançosos Corajosos (contramão); Humanos Pacientes Estudantes (me sinto aluno também); Atentos aos educandos Abertos a sugestões Dialogicos Pouca ou muita experiência em Educação, pouca experiência em EJA; Confiantes no papel e poder da Educação
Que tipo de Educação nossos Educandos necessitam? Com movimento; Com novidade; Estimulante/motivadora; Com conteúdos significativos; Conectada com a realidade; Valorize educandos e educadores; Com educadores apaixonados; Confiante na transformação (possível); Vinculada às características dos educandos; Que repense o lugar do "ensino tradicional"; Focada nos problemas reais	Pensamentos de Educadores "O direito do aluno está acima do direito do professor". Socorro "Uma pessoa me falou quanto eu tinha dez anos que a única coisa que poderia mudar minha vida (pobre) era a Educação. Acho que eu acreditei". Lijecson "Quanto mais eu transformo (o educando), mais eu me transformo em educador (em gente)". Flávio Ramos (Flavinho)

Fonte: Arquivo da pesquisadora (3º Encontro – Paradinha Pedagógica).

Fotografia 14 – Acróstico de avaliação do Encontro formativo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (6º Encontro de Formação e Planejamento, p. 119).

Fotografia 15 – Cartazes temáticos – Disciplina /ser educador popular.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (5º Encontro de Formação e Planejamento, p. 119).

c) Fotografias dos educadores em ação durante os Encontros de Formação Continuada

Fotografia 16 - Gestor adjunto fazendo o acolhimento na Paradinha pedagógica da EJA



Fonte: Arquivo da pesquisadora (10º Encontro de Formação e Planejamento, p. 121).

Fotografia 17 - Educadores em atividade de linguagem e problematização temática



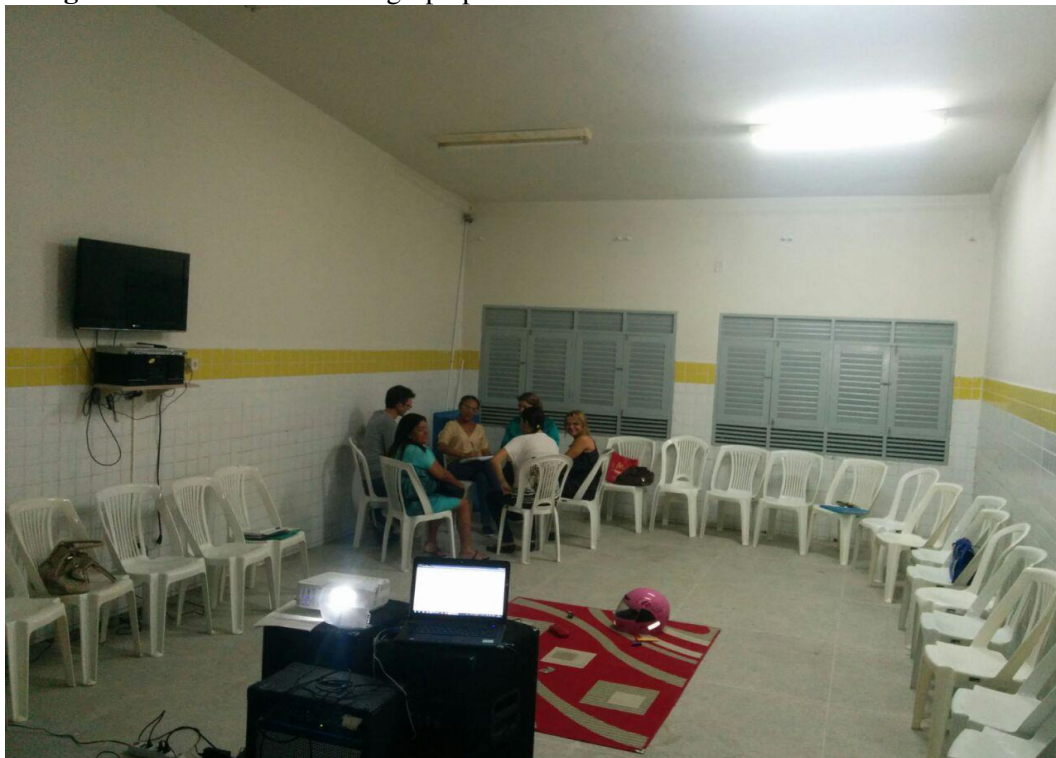
Fonte: Arquivo da pesquisadora (Oficina de poesia, maio de 2016).

Fotografia 18 – Educadores em atividade de construção coletiva de cartazes temáticos.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (5º Encontro de Formação e Planejamento, p. 119).

Fotografia 19 - Educadores em grupo produzindo a rotina de aula com o tema da tecnologia.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (6º Encontro de Formação e Planejamento, p. 119).

d) Práxis Pedagógica – O cotidiano escolar de educadores e educandos da EJA (2016)

Fotografia 20 – Ação de busca ativa de educandos da EJA dentro da Comunidade Distrito Mecânico.



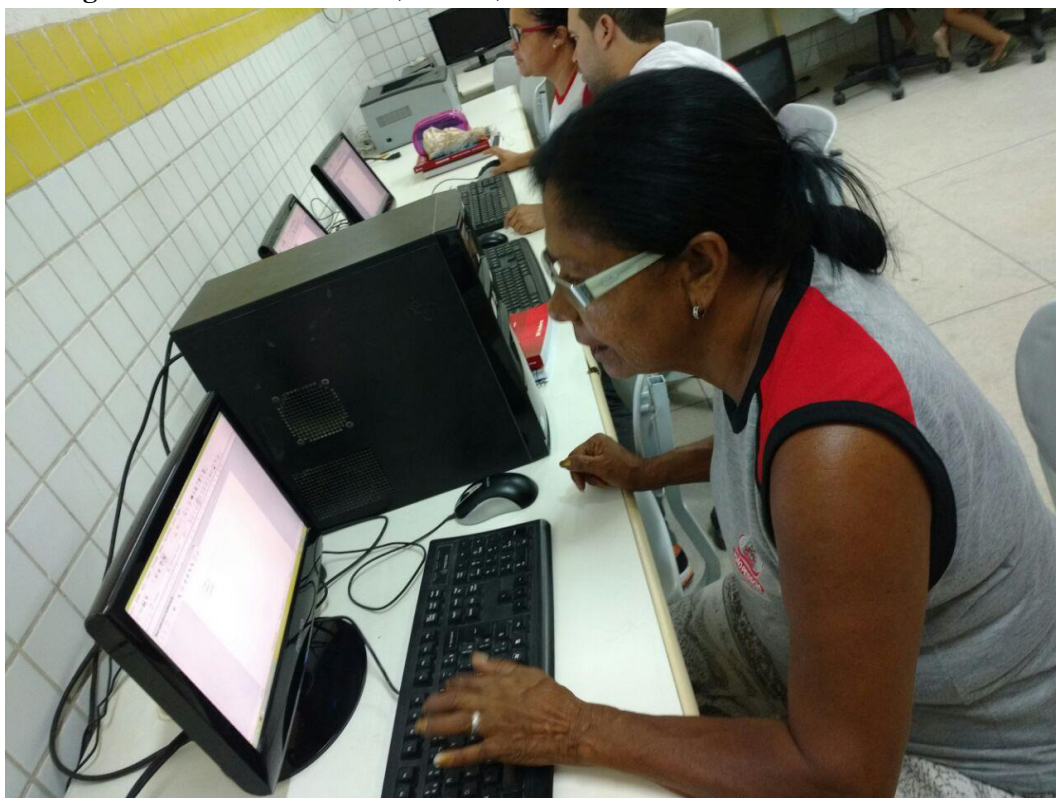
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 21 - Aula coletiva com todos os ciclos da EJA conduzida pelo arte educador e pela gestão escolar. Refletindo sobre o processo de interrupção das eleições para gestores escolares.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 22 - Alunos da EJA, ciclo II, em aula no Laboratório de Informática.



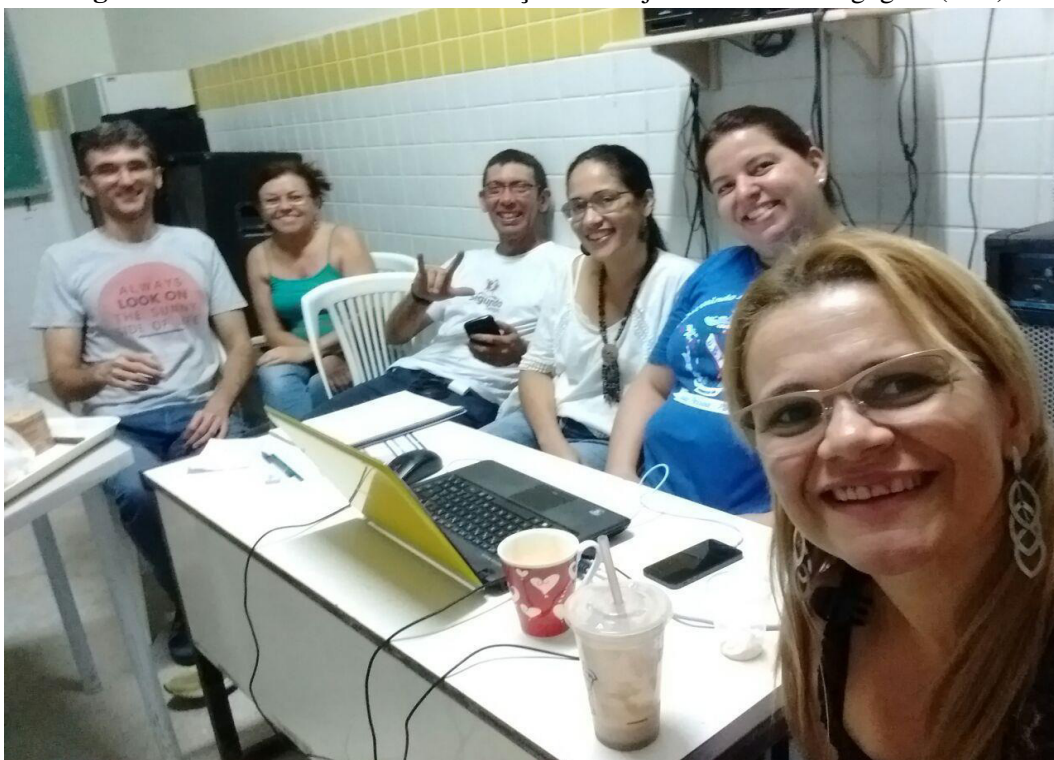
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 23 - Alunos da EJA, ciclo II, na biblioteca fazendo atividade de leitura compartilhada



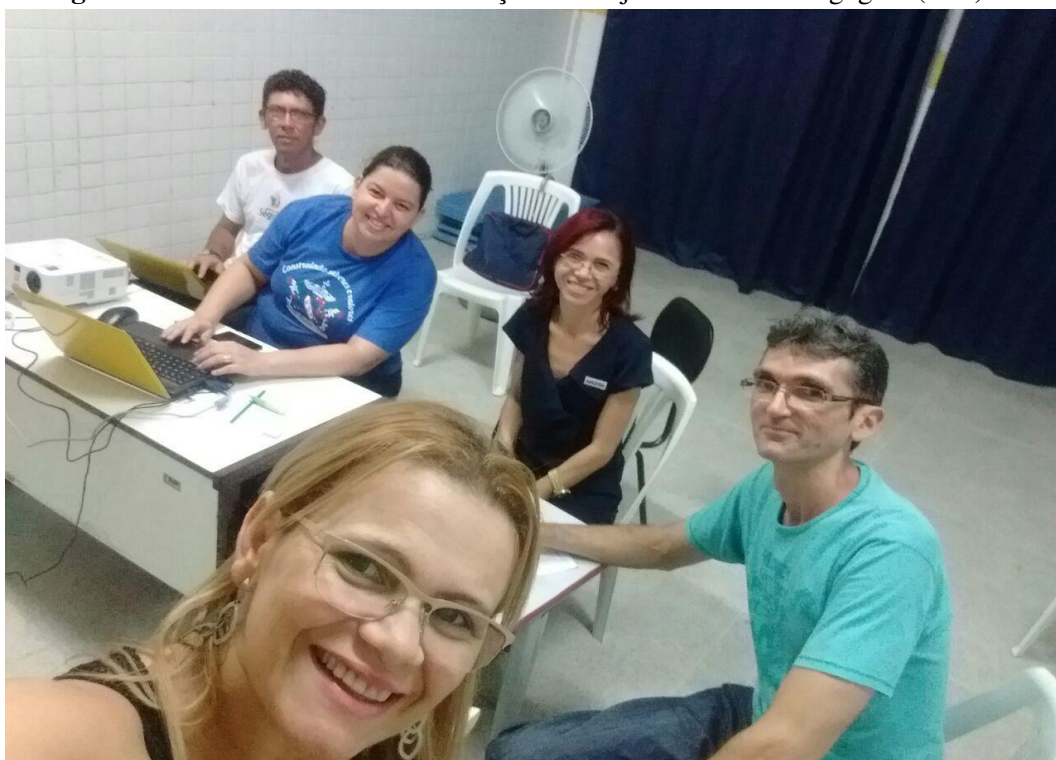
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 24 - 1ª Reunião de Reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP) 2016.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 25 - 2ª Reunião de Reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP) 2016.



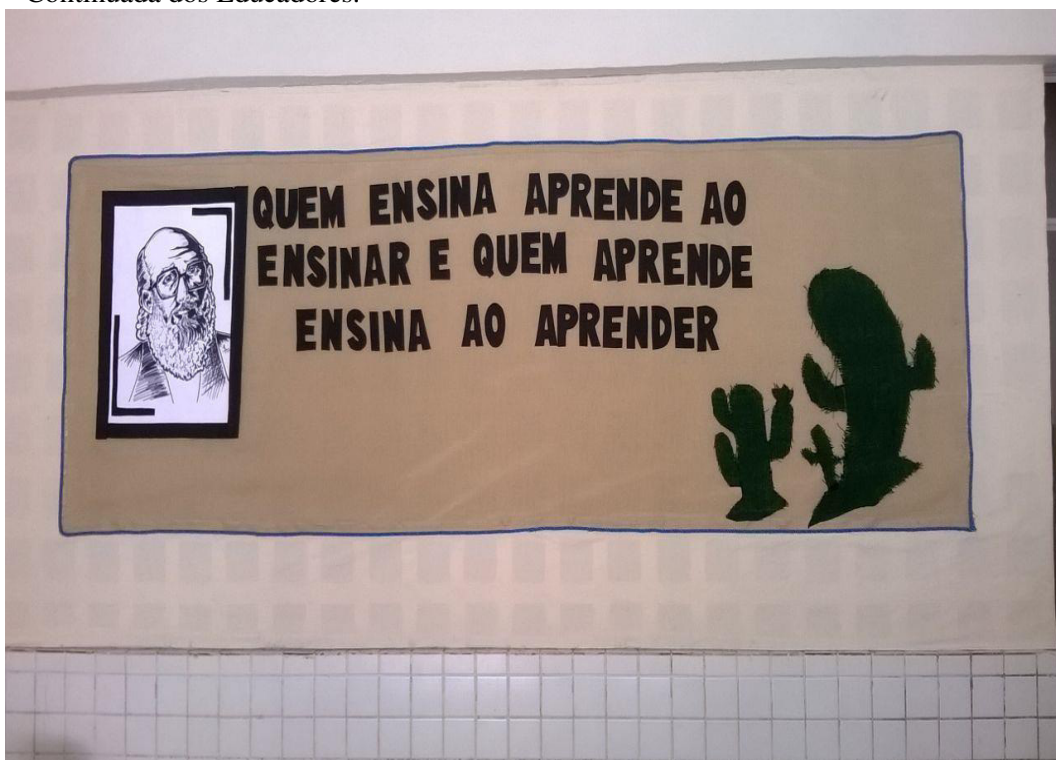
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 26 - Educadores e funcionários montando o Pannel temático do ano letivo 2016.



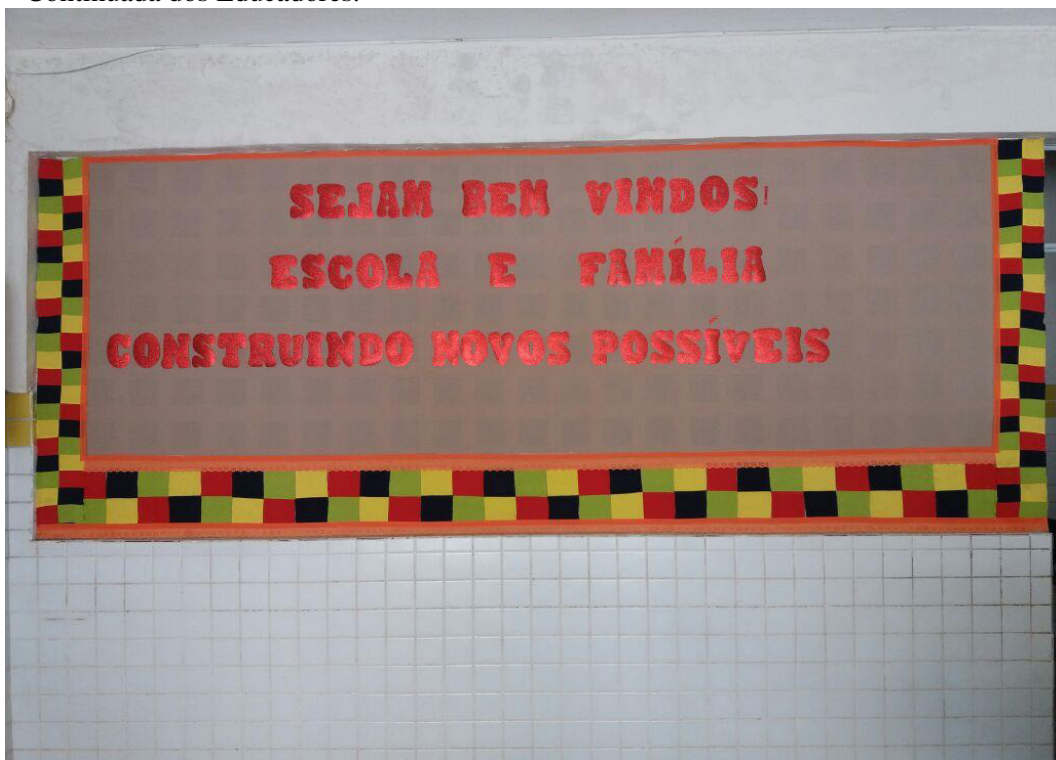
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 27 - Pannel temático ano letivo 2016, construído a partir dos diálogos na Formação Continuada dos Educadores.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 28 – Paineis temáticos ano letivo 2017, construído a partir dos diálogos na Formação Continuada dos Educadores.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 29 – Paineis temáticos ano letivo 2018, construído a partir dos diálogos na Formação Continuada dos Educadores.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 30 - Educando da EJA, ciclo I, durante a aula de Matemática, conteúdo Sistema de Numeração Decimal.



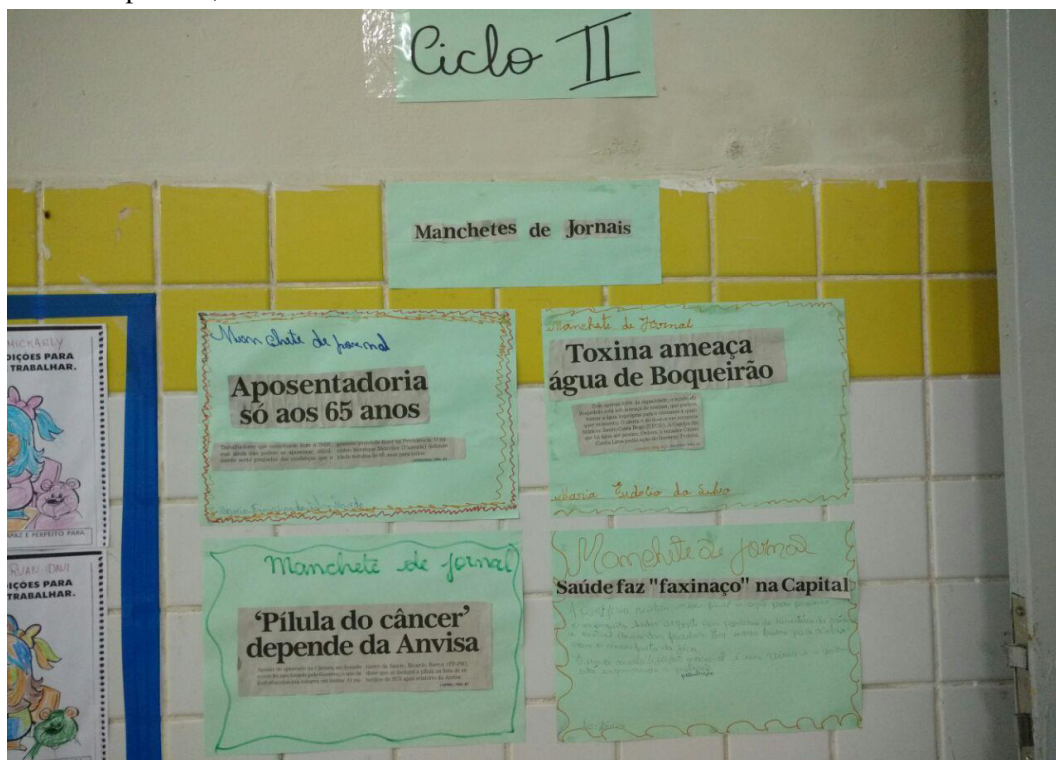
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 31 - Oficina interdisciplinar em sala de aula, professor de música e professora polivalente trabalhando a música “Desligue a TV” de Beto Brito, artista homenageado pela escola no Projeto Escola Nota 10 – 2016.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 32 - Atividade de leitura de jornais da atualidade, trabalhando a leitura de mundo e a leitura da palavra, com os educandos do ciclo II.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 33 - Educandos do ciclo III com professor de Matemática, trabalhando o tema alimentação/vida saudável.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 34 - Educando da EJA, fazendo a atividade de reconhecimento espacial, a partir da leitura de mapa.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 35 - Educandos da EJA cuidando da Horta da Escola. Ação iniciada por educandos da EJA e apoiada pelos gestores e educadores da escola.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 36 - Educadores da EJA e gestores da Escola na rua junto ao movimento da categoria contra a interrupção do processo democrático de eleição da gestão escolar em João Pessoa.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 37 - Colcha de retalhos feita pela gestora adjunta, participante da pesquisa, fundadora da EJA, inspirada nos Encontros de Formação Continuada.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 38- Grupo EJARTES no palco do Teatro Lima Penante durante o Espetáculo *Severinos e Severinas*.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 39 - Educandos da EJA, atrizes e atores do espetáculo *Severinos e Severinas*, celebrando o recebimento do troféu do Festival de Teatro do Estudante, 2016.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

À luz de nosso objeto de estudo, temos verificado que, a construção da formação continuada dos professores, nos espaços diversos que a própria escola permite, favorece ao surgimento, por meio das ações pedagógicas e políticas, presentes no cotidiano, de novas relações entre os sujeitos e a produção de saberes que, em si, são renovadores da consciência do que é ser professor em uma escola pública popular. Pudemos verificar essa nossa compreensão, quando Davi, professor de Artes/Teatro, reflexivamente frisou que

A princípio o processo de formação se dá no dia a dia (da escola), nas próprias discussões dos problemas em sala de aula, na sala dos professores, nas conversas ouvindo a comunidade. Então eu acho esses espaços, quando você observa que tudo isso pode ser levado para sala de aula, como conteúdo, como aula, eu acho que tudo contribui para o seu processo de formação. É o educador enxergando o meio em que está inserido. Não só a sala de aula, mas onde a comunidade escolar está inserida. Quais são os problemas. Acho que tudo isso é um processo de formação (Davi, em 12/04/2017).

As ilustrações anteriores foram neste texto destacadas, no formato quase que de um álbum, como forma de materializar para o leitor o esforço pedagógico com o qual tem sido construída a história da formação continuada dos educadores nessa unidade escolar. Pois à revelia das dificuldades no percurso encontrou e abraçou a ideia de fazer sua própria formação, num espaço próprio, com jeitos e trejeitos que revelam uma identidade coletiva em construção.

Cada uma das fotografias representa uma ação-reflexão construída a partir de enfrentamentos maiores outros menores, mas simbolizando sempre a luta que é fazer uma educação pautada na transformação. Se para alguns desavisados essas ações são fáceis de ser pensadas e desenvolvidas a experiência do coletivo de educadores da EJA da EMEIF Damásio Barbosa da Franca tem demonstrado que, uma ação pedagógica para ser significativa precisa necessariamente estar vinculada à vida dos sujeitos envolvidos, respondendo às suas demandas de formação e de sobrevivência concreta.

Como dissemos anteriormente e reafirmamos aqui: quando as vivências do cotidiano escolar são fundamentas nos princípios da Educação Popular verificamos que passa a existir novas articulações entre a práxis pedagógica de todos os educadores e à vida da escola e da comunidade escolar. E chegando a este ponto podemos transformar o que até então se configurava como slogan vazio. Em uma realidade de uma escola pública de todos/ para todos, democrática e cheia de sentido para as classes populares.

Na qual educadores e educandos se sentem capazes de contribuir e ao mesmo tempo gozam dos saberes, emoções e percepções que vão sendo produzidos a partir das ações e interações do coletivo de sujeitos populares. Retomo aqui a fala do educando Vicente ao descrever sua emoção após a vivência do espetáculo Severinos e Severinas. Ao ser indagado sobre o que mais gostou da experiência, ele interrompeu a pesquisadora e disse: *Calma, não posso responder rápido assim não, ainda estou sonhando...ainda estou sonhando*. E saiu caminhando rumo a sua casa, rejeitou a carona e seguiu descendo, mais uma vez a pé, a ladeira que marca a história de resistência (inclusive física) daquela comunidade. A cena chamou atenção dos educadores que acompanharam o diálogo e comentamos: *Ele até está andando diferente*.

3.3 O OLHAR DO SUJEITO PESQUISADOR PARTICIPANTE - ANÁLISES ACERCA DAS IMPLICAÇÕES ENTRE PESQUISA-AÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA

Após uma crítica às diferentes definições que a pesquisa-ação tem recebido ao longo do tempo, Tripp (2005) a define, de modo mais estrito, *como uma forma de investigação que utiliza de técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática*. Por essa conceituação, fica clara a noção de que a pesquisa-ação se distingue tanto da prática (embora seja pragmática), quanto da pesquisa tradicional (por alterar o objeto pesquisado e por seu limite contextual e ético).

Aguçar o olhar de uma maneira científica e aprender a documentar os acontecimentos da sala de aula, da instituição, da comunidade, do movimento em que atuamos, é uma ação-reflexão que pode nos ajudar a reorientar o olhar para a *práxis* pedagógica e para a vida do meio cultural e natural em que atuamos. Percebemos ao longo desta investigação que esse é um processo que, como afirmou Souza (2006, p.44), *exige disciplina, rigor e persistência*.

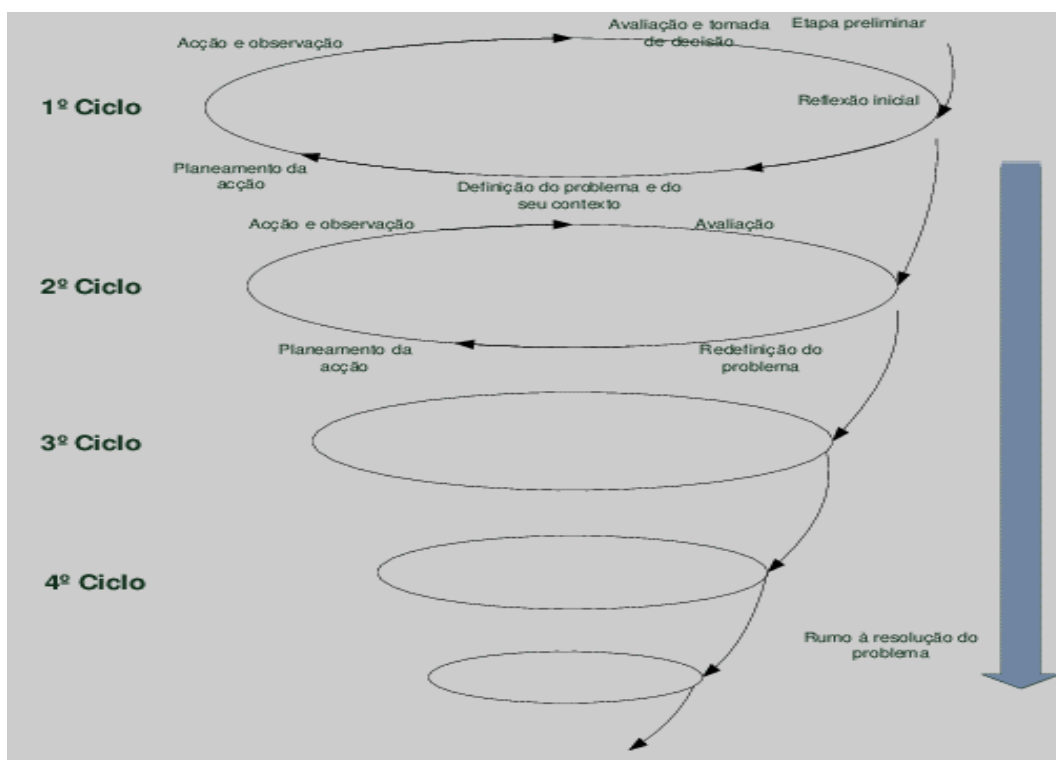
Neste momento do texto, esforçar-nos-emos, para promover um cruzamento analítico entre o modo como a pesquisa-ação se desenvolveu no presente estudo de caso e a epistemologia da Educação Popular, acerca da escola pública, considerando as contribuições de autores como Ana Maria do Vale (2011) e Esteban e Tavares (2013), dentre outros. A tentativa e o compromisso é, no sentido mais ético possível, desenvolver uma análise inicial

como meio de assumir o lugar de pesquisadora, co-participante, formadora e gestora da escola em que a proposta formativa se deu.

Esteban e Tavares (2013) afirmam que (...) *investigar o cotidiano da escola pública na perspectiva da Educação Popular implica robustecer o sentido dialógico e de encontro dos sujeitos proposto por Freire na escola (...)* (p.300). Para tanto, é preciso que, enquanto pesquisador, atentemos para a necessidade de compreensão do caráter conflituoso exarado na produção e na circulação do conhecimento na esfera escolar.

Em termos práticos, a análise dar-se-á por meio de um espiral continuado, considerando que, cada Encontro de Formação, representou o início de um novo ciclo de investigação, conforme descreve a figura abaixo:

Figura 1 - Espiral auto reflexivo de Lewin.



Fonte: Santos et al. (2004).

Esclarecemos que, durante toda a pesquisa-ação, 10 ciclos foram desenvolvidos, sendo o ciclo inicial aberto com uma etapa de *reconhecimento situacional* (janeiro/fevereiro/2016) da realidade da Formação continuada desenvolvida na Escola Damásio Barbosa da Franca, nos anos anteriores. E o décimo ciclo foi fechado com a etapa das entrevistas (maio/2017) com os professores da EJA participantes durante todo o ciclo da pesquisa (Fevereiro 2016/ Fevereiro 2017). Portanto, cada fase analisada abaixo, repetiu-se

ciclicamente por 10 vezes. Como forma de viabilizar nossas considerações, analisaremos as fases em conjunto, destacando os elementos da Educação Popular presentes/parcialmente presentes ou ausentes, em cada uma delas.

3.3.1 ANÁLISES DAS FASES DE AVALIAÇÃO/REFLEXÃO

Esta fase foi caracterizada por um movimento continuado da equipe pedagógica e da pesquisadora, como co-participantes da pesquisa, para garantir um espaço e tempo (quinzenal/mensal) reais para dialogar acerca das necessidades/situações-limites que envolviam a práxis dos professores da EJA, assim como a dos demais.

Este foi, sem dúvida, um dos grandes desafios desta investigação. Uma vez que o cotidiano escolar nos toma de modo substancial, com suas situações diversas e complexas. E deixar-se levar por esse movimento frenético, é quase que sempre, um acontecimento naturalizado. O que nos leva a analisar que, *ter garantido este espaço-tempo de avaliação/reflexão* foi de grande importância para a formação dos educadores, mesmo que de modo indireto. Uma vez que a existência desse espaço-tempo era visto por eles, ao deparar-se com a equipe reunida para este fim e mesmo quando era anunciado durante os encontros de formação que a equipe se reuniria e que eles poderiam, sempre que pudessem e quisessem, participar.

De acordo com Vale (2001), dentro de uma escola pública inspirada pela perspectiva popular de educação, as ações partem de um diagnóstico da realidade e se orientam pelos princípios da EP, num movimento contínuo de repensar a proposta pedagógica, a organização e o currículo escolar, numa perspectiva democrática e emancipadora.

Nesta fase, outro aspecto marcante, foi a *avaliação crítica de alguns educadores*, que se faziam presentes durante as reuniões para avaliação ou que se colocavam criticamente à respeito da formação nos espaços informais de diálogo, como na hora do cafezinho ou numa roda de conversa no ambiente dos professores. Dando sugestões, analisando as respostas do coletivo de professores, fazendo um exercício de autocrítica. Percebemos, nessa fase, o quão fundamental seria desenvolver junto aos demais educadores essa capacidade de avaliar/auto avaliar, de modo crítico a prática pedagógica, estimulando o comprometimento dos mesmos com a melhoria desta.

Sabemos que, a fase de reconhecer os pontos que devem se tornar objeto de intervenção/reflexão durante o desenvolvimento de uma pesquisa-ação é um processo corrente. O resultado alcançado em um ciclo funciona como ponto de partida para o novo

ciclo (busca de uma nova mudança). A reflexão/avaliação deve acontecer durante todo o ciclo investigativo.

Analizamos que esta fase promoveu um avanço significativo na formação dos educadores, uma vez que, por meio da participação, cooperação e envolvimento, de alguns educadores, de modo voluntário, outros educadores, durante os demais ciclos da pesquisa-ação, tenderam a se envolver também. Alguns de modo mais proeminente e outros de modo mais discreto, mas a maioria *assumiu uma atitude mais aberta à crítica dos colegas. Demonstrando mais tranquilidade num movimento individual inédito (para alguns) de autocrítica da prática pedagógica que ora desenvolviam (grifos da pesquisadora).*

3.3.2 ANÁLISES DAS FASES DE PLANEJAMENTO

Ao explicar sobre as características de uma Escola Pública Popular, Vale (2011, p. 87) se posiciona dizendo que esta *é um espaço de expansão da criatividade e produção de subjetividades, rompendo com os temas padrões e dando lugar aos temas significativos.*

Foi com este sabor, que esta fase de *planejamento* aconteceu, espiralando cada vez mais em direção a buscar no próprio grupo de educadores a inspiração criativa para oportunizar aos mesmos vivências significativas de produção de saberes a partir do diálogo com os saberes trazidos pelos mesmos.

Não foi fácil. Na realidade esta foi uma das fases mais trabalhosas, considerando as limitações temporais e as demandas de pesquisa, estudo, produção de material, organização de espaço, garantia de recursos básicos, envolvimento das pessoas para assumir o papel de formador/formadora.

A grande marca desta fase foi o desafio constante de desenvolver a *ação de planejar a formação de forma implicada com a formação de uma consciência crítica, para formação efetiva de novos saberes e de uma nova cultura institucional.* Por esta razão, um dos efeitos desta fase foi oportunidade, para os que estavam no papel de formadores, de se perceberem contra hegemônicos ou não. Os conflitos foram surgindo e os diálogos se alongando. Em muitos momentos os ânimos se alteravam para logo em seguida um consenso possível surgir. E no final, a pauta esta posta. A proposta estava ali digitada. Em muitos encontros, a pauta foi reconfigurada na hora do encontro.

O que nos fez perceber que, o fato de dialogarmos política e pedagogicamente implicados durante as reuniões de planejamento da proposta formativa, levando sempre em

consideração as necessidades reais do grupo, nos fazia improvisar dentro do universo de alternativas já vistas anteriormente. A coerência pedagógica com os princípios e pilares pedagógicos da escola foram surgindo e confirmando, para a pesquisadora, a tônica da *valorização da autonomia coletiva*. A qual só se constrói no exercício permanente do diálogo entre os sujeitos.

Muitos educadores/as foram envolvidos pelo processo de planejamento da formação continuada. A muitos, no cotidiano da escola, foi dada, informalmente a incumbência de pesquisar algo para os encontros. Pesquisas temáticas, dinâmicas de relaxamento para o grupo, produção de material ou mesmo ideias para trabalhar alguns aspectos. Nesta fase foi interessante perceber que,

- Muitos educadores tiveram dificuldade de se envolver quando o desafio posto foi participar do planejamento da formação para assumir durante o encontro o papel de formador de seus colegas;
- Alguns conseguiram, mesmo sem incentivo direto, perceber em que poderiam contribuir durante a formação e se ofereceram para fazê-lo;
- Os professores demonstraram, inicialmente, uma dificuldade de compreender que a opinião deles, realmente seria levada em consideração e que isto definiria os rumos da proposta formativa. Mas quando perceberam que, de fato, estavam tendo espaço, a maioria dos educadores fez questão de ouvir, opinar, discordar, propor algo. Mesmo sendo na informalidade das redes sociais, das conversas no momento do café, do lanche ou quando indagado pela pesquisadora nos momentos de intervalo.

3.3.3 ANÁLISES DAS FASES DE *INTERVENÇÃO/DESENVOLVIMENTO*

De acordo com nossas análises, esta fase da pesquisa pode ser exemplificada com o pensamento de Vale (2011, p. 86), quando diz que: *nessa escola, o processo não é de substituição de um conhecimento pelo outro, mas de integração entre os saberes favorecendo a leitura do real e a construção contínua de novos conhecimentos*.

Na EMEIF Damásio Barbosa da Franca, como é conhecida, o ano letivo de 2016 inteiro, foi atravessado e em muitos aspectos, atropelado, por um processo de reforma estrutural do prédio. Apesar de o objetivo último de toda reforma é trazer benefícios para a vida da comunidade escolar, o modo de condução desta, trouxe, a priori muitos problemas e

desdobramentos que prejudicaram o funcionamento adequado da maioria das atividades escolares.

Todo o calendário pedagógico precisou, durante várias vezes, ser repensado, impressado, reconstruído. Fato que afetou, inclusive, o cronograma da presente investigação, reduzindo o número de encontros, diminuindo o tempo de formação durante os mesmos e desarticulando os Encontros chamados de *Paradinhas pedagógicas*, em cada modalidade de ensino, muitas vezes, no dia em que estava marcado para acontecer.

Analizamos que este acontecimento escolar (a reforma, em seus desdobramentos) *diminuiu, consideravelmente, a potência de alcance e articulação entre os saberes produzidos* de um Encontro de Formação Continuada para o outro. Embora, em muitos momentos, como os vistos nas fotografias do cotidiano escolar, anteriormente expostas (ver p. 131-140) *educadores e educandos se referiam a aspectos trabalhados durante a formação continuada para justificar ou esclarecer o que os tinha motivado a construir determinada ação pedagógica.*

No desenrolar dos encontros de formação continuada foi ficando evidente o compromisso de alguns educadores com o processo formativo, quando analisamos aspectos como a presença, a pontualidade, o envolvimento durante as oficinas, a abertura ao diálogo e as contribuições com os saberes trazidos da formação anterior, pessoal e profissional. Como bem colocou Vale (2011, p. 77): *O educador é movido pelo sentimento de amor a causa político-pedagógica, condição primeira de quem deseja comunicar-se, dialogar com os sujeitos populares.*

A busca por garantir a ampliação do processo participativo dos educadores nas decisões e ações do próprio processo formativo foi uma marca dessa fase da pesquisa-ação, em todos os dez ciclos efetivados. Em muitas das atividades propostas ficaram claros os princípios de respeito à autonomia individual e coletiva dos educadores, por meio do espaço aberto para que estes tomassem iniciativas, expusessem suas perspectivas e dialogassem acerca de aspectos e teóricos e práticos da práxis pedagógica.

A leitura das imagens, fotografias e produções dos educadores nos encontros formativos evidenciam mudanças no modo de participar, transformações no modo de ver a importância do espaço de formação e novas compreensões sobre o papel do educador e de quem é seu educando (ver p. 129-130).

3.3.4 ANÁLISES DAS FASES DE *OBSERVAÇÃO/MONITORAMENTO*

Como ser condicionado, assumir a pesquisa-ação como metodologia investigativa, é, antes de tudo, aceitar correr o risco, de ser desnudada, de ter reveladas as próprias discriminações, contradições histórico-sociais, limitações teóricas e incoerências práticas. Enquanto pesquisadora esta fase da investigação foi a mais significativa e exigente. No sentido de colocar em suspenso, em muitas ocasiões, as minhas implicações pessoais, para comprometer-me, epistemologicamente, com o ato de *pensar certo*, como diz Paulo Freire.

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 1996, p.35)

Observar, registrar, fazer inferências e depois colocá-las à prova, expondo-as, formal e informalmente aos educadores participantes foi a metodologia empregada para buscar a garantia, ética, científica, política e pedagogicamente correta, diante dos possíveis vieses que o olhar de gestora, formadora e coparticipante poderiam ocasionar.

As análises levaram a seguinte indagação: será que, de fato, esses deslocamentos se relacionam com o processo continuado de formação que a escola vem construindo? E para problematizar esta indagação a pesquisadora perguntou aos educadores se poderiam responder a um questionamento, numa entrevista virtual. Ao que todos responderam que poderiam. Como dispositivo da enquete virtual empregamos a seguinte indagação: *A formação docente oferecida na Escola contribui para sua prática de ensino? E para sua formação de professor/educador? De que forma?*

Nesse ponto quero dar destaque a resposta da única educadora da EJA, que, na ocasião, se dispôs a participar voluntariamente.

Ser educador é um desafio; é abdicar de alguns momentos em detrimento de outros; é compartilhar experiências, inovar e buscar novos saberes. É estar motivado, acolhido e valorizado, é aproximar-se do meio que se está inserido com zelo, compromisso, responsabilidade e dedicação. O nosso fazer pedagógico extrapola a sala de aula; é estarmos abertos ao diálogo, ao novo, de forma a repensar nossa prática pedagógica e construir novas posturas e caminhos diferentes. Nessa perspectiva, a escola tem encontrado formas plausíveis e acessíveis de proporcionar melhores condições de trabalho e de aproximar o educador de novos conhecimentos. E esta aproximação está atrelada a formações pertinentes, com ferramentas pedagógicas motivadoras. Tem oportunizado uma vivência que difere das

demais instituições escolares; uma instituição preocupada com a qualidade do processo ensino aprendizagem e o bem-estar de todos os envolvidos no processo. É repensar numa instituição com trabalho de qualidade, de forma compartilhada, que nos impulsiona a avaliar a nossa prática continuamente, a multiplicar novos saberes e construir experiências positivas. É o fazer pedagógico alicerçado na motivação e na construção coletiva. Pensando assim, acredito que não só tem contribuído para minha formação enquanto educador, mas para outros também. E essa contribuição é perceptível no meu novo olhar, num olhar diferente e cuidadoso, nas buscas de melhores metodologias e recursos inovadores, de me debruçar nas oportunidades do fazer diferente (Lúcia, professora polivalente da EJA, ciclo I, em 23/07/2016).

Considerando, então, o conjunto de documentos, sistematizações feitas a partir da observação, bem como a leitura das fotografias e vídeos produzidos durante a formação continuada, a seguir, listo as dez principais inferências surgidas neste ciclo da pesquisa-ação, considerando as implicações para a práxis destes educadores da Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida na Escola Damásio e, por vezes, além dela, podemos afirmar:

- Primeira afirmativa - Os professores da EJA passaram a se comunicar melhor com os demais professores, articulando ações para construção coletiva dos projetos da escola (Fotografias 24 e 25, p.133);
- Segunda afirmativa – Os professores passaram a incluir/convidar os colegas e demais funcionários da escola em ações administrativas e pedagógicas da escola (Fotografias 20, 26, p.131, 134);
- Terceira afirmativa – Os professores passaram a utilizar mais os meios de comunicação, como e-mails, redes sociais, para garantir o caráter continuado das ações pedagógicas, favorecendo o diálogo com a gestão, equipe pedagógica e entre seus colegas.
- Quarta afirmativa – Os professores passaram a ter mais iniciativas interdisciplinares e abertura para planejar e trabalhar juntos na construção do cotidiano de sala de aula (Fotografias 21, 31, 32, 33; p. 131, 136, 137);
- Quinta afirmativa – Os professores demonstraram mais interesse em compreender os processos políticos que permeiam a vida da comunidade e o funcionamento administrativo-pedagógico da escola (Fotografias 21, 24, 25; p.131, 133);
- Sexta afirmativa – Os professores se envolveram nas ações de militância social em favor das demandas da categoria, participando de movimentos na rua, indo às assembleias, sentando em roda com os colegas para dialogar sobre a conjuntura atual e os entraves na Educação Pública. Tendo a escola como referencial de análise primeiro (Fotografia 36, p. 139);

- Sétima afirmativa – Os professores passaram a participar mais das Reuniões com os pais dos estudantes e, no caso da EJA, passaram a promover mais diálogos sobre os problemas cotidianos da escola. Dando espaço para que os educandos se colocassem e propusessem melhorias (Fotografia 21, p.131);
- Oitava afirmativa – Alguns professores passaram a ter uma compreensão maior acerca da EJA e suas especificidades, enquanto modalidade de ensino (Fotografias 32 e 33, p.137);
- Nona afirmativa – Professores passaram a planejar de modo mais articulado com a realidade dos educandos, envolvendo-os num processo de busca reflexiva do saber, superando em alguns momentos a tradição conteudista (Fotografias 30, 32, 33, 34, 38, 39, p.136-138; 140).
- Décima afirmativa – Os professores apresentaram-se de maneira mais emancipada frente a gestão escolar, propondo mais, indagando mais, participando mais.

Para se pensar/formar educadores em uma escola pública numa perspectiva popular é preciso desatar os nós do controle das instituições governamentais. Este é um processo de muitas etapas, como afirma Betto (2005), no qual as adesões serão conseguidas aos poucos, bem como o despertar dos olhares para as contradições e para as possibilidades.

Oliveira (2016, p.5) compreende que, *é com esta consciência da complexidade do processo de formar educador e/ou aos educandos que se pode pensar uma proposta formativa inspirada na Educação Popular*. E para tanto, como afirmou Freire (1996, p. 37), *Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se aconchega a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento. E o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas co-participado*.

Distante do exposto, no capítulo seguinte iremos abordar as análises do conteúdo explicitado nas falas dos educadores participantes, buscando alinhar os sentidos atribuídos por estes às categorias empírico-teóricas à luz da Educação Popular.

4 ALINHAVOS DAS CATEGORIAS EMPÍRICO-TEÓRICAS À LUZ DA EDUCAÇÃO POPULAR NO DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DA EJA

Este capítulo foi destinado a ser o espaço da voz dos professores educadores/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que participaram da etapa de entrevistas, após o fechamento do ciclo da pesquisa-ação. Enfatizamos, nesse ponto que, dos 12 professores que iniciaram o ano letivo de 2016 na EJA, na EMEIF Damásio Barbosa da Franca, apenas 08 participaram nesta etapa, tanto pelo fator disponibilidade, quanto por motivos outros, como aposentadoria, remoção do quadro da escola por mudança de endereço do professor; transferência de escola por de carga horária insuficiente, devolução de educador à Secretaria, por ocasião de atitudes profissionais negligentes junto ao corpo discente. Em síntese, foi importante perceber, enquanto pesquisadora que, os 08 professores educadores que permaneceram durante todo o ciclo da pesquisa-ação (fevereiro de 2016 a fevereiro de 2017) atuando na EJA, todos aceitaram participar da etapa das entrevistas. Demonstrando abertura e disponibilidade para dialogar sobre aspectos da formação continuada construída na Escola e sua práxis pedagógica.

Como forma de melhor caracterizar o grupo de participantes desta investigação, reunimos num quadro síntese (quadro 9), os elementos chave do perfil profissional destes educadores. Elementos que dizem de sua formação inicial, das iniciativas de formação continuada individuais, bem como aspectos espaço-temporais de sua práxis profissional. Os nomes dados a estes profissionais são nomes fictícios, visando resguardar a identidade dos mesmos, elemento essencial da ética na pesquisa.

A observação do quadro 9 (p.153) nos remete a elementos interessantes acerca do perfil destes profissionais, tais como:

- A maioria dos educadores da EJA, o fazem complementando carga horária de outra modalidade de ensino, como o Fundamental II, em casos mais raros, do Fundamental I, Educação Infantil e temos no grupo uma educadora líder sindical;
- A maioria dos educadores participantes formou-se pela UFPB. Apenas um na UFPE e outro UEPB. Apenas um foi formado por uma instituição da Rede privada de Ensino. Ou seja, a maioria dos educadores vem da Rede pública de Ensino Superior;
- Todos os educadores apresentam apenas um curso de formação a nível superior, sendo que dois fizeram outra tentativa, mas não chegaram a concluir;

- Considerando a escala temporal, o professor com maior tempo de atuação está lecionando a 29 anos e o que possui menos tempo de profissão, atua a 1 ano e seis meses. Sendo que, do grupo de participantes os que apresentam maior tempo de experiência na EJA tem 10 anos com essa modalidade. A maioria dos participantes está entre 2 ou 3 anos de experiência com este público escolar;
- Na EJA, da EMEIF Damásio Barbosa da Franca, os professores, em sua grande maioria, são efetivos, concursados. E apenas um nunca trabalhou lecionando na rede privada;
- Todos tiveram algum tipo de iniciativa de formação continuada, seja em cursos livres para aprimorar a prática profissional ou em cursos de pós-graduação em nível de especialização ou mestrado;
- Uma participante se destaca dos demais, por apresentar uma sequência de três especializações, sendo todas relacionadas à sua área de formação inicial e a prática como professora ou especialista;
- Nenhum dos educadores buscou cursos de formação continuada específicos para atuação na EJA;
- A maioria dos participantes concluiu sua formação inicial entre 2003 e 2009, tendo dois dos participantes concluído em períodos bem distanciados da média do grupo, uma em 1987 e outro em 2012;
- Quanto ao tempo de trabalho/vivência na EMEIF Damásio Barbosa da Franca o professor mais recente tem sete meses de atuação na escola e a mais antiga tem 10 anos de escola. Sendo que a maioria apresenta um tempo/escola bastante diferenciado;
- Os professores de Artes desenvolviam um trabalho integrado, por meio do Projeto EJARTES, com a colaboração do professor de Matemática, também artista plástico. Alternativa encontrada para atender as necessidades e áreas de interesse dos educandos da EJA;
- Um dos educadores citou que fez seu trabalho de conclusão de curso sobre a EJA e o ensino da Matemática.

Quadro 9. Síntese do perfil profissional dos Educadores da EJA participantes na etapa das entrevistas.

Código Entrevista	Nome fictício	Disciplina/ciclo	Instituição Formação Inicial (FI)	Curso da Formação Inicial (FI)	Ano conclusão FI	Cursos Formação continuada	Vínculo	Tempo professor			Tempo Rede de ensino	
								Geral	EJA	Escola	Pública	Privada
E1	Davi	Teatro/Ed. Infantil/ Fund. I/ Ciclos I, II, III e IV	UFPB	Artes / Teatro	2009	Curso livre / Palhaço	Efetivo	12 anos	02 anos	05 anos	10 anos	12 anos
E2	Lúcia	Polivalente / Ciclo I	UFPB	Pedagogia	2003	Pós: Psicopedagogia; AEE; Gestão Escolar. Educação Especial (libras)	Efetivo	14 anos	03 anos	03 anos	09 anos	05 anos
E3	Roberto	Música/ Ciclos I, II, III e IV	UFPE	Artes/ Música	2012	Cursos técnicos de música	Efetivo	1 ano e seis meses	1 ano e seis meses	1 ano e seis meses	1 ano e seis meses	-
E4	Estela	História/ Fund. I e II, ciclos III e IV	UFPB	História	2006	Formação do Projovem Urbano	Prestadora de Serviço	10 anos	10 anos	10 anos	10 anos	03 anos
E5	Márcia	Língua Portuguesa/ Fund. II, ciclos III e IV	UFPB	Letras	2008	Esp. em Língua Portuguesa (Inc.)	Prestadora de Serviço	14 anos	03 anos	02 anos	13 anos	01 ano
E6	Joaquim	Matemática/ Ciclo III	UEPB	Engenharia Mecânica (Inc.)/ Matemática	2006	Especializações/ FC para E. Médio/ Mestrado Educação Matemática	Efetivo	11 anos	10 anos	Sete meses	11 anos	02 anos
E7	Marcos	Matemática/ Fund.II, Ciclo IV	CES/MG	Matemática	2003	Mestrado/ ProfMat/UFPB	Efetivo	15 anos	02 anos	03 anos	03 anos	12 anos
E8	Cecília	Língua Inglesa, Fund. II, ciclos III e IV.	UFPB	Letras	1987	Esp. Língua Portuguesa	Efetivo	29 anos	07 anos	07 anos	06 anos	29 anos

Fonte: Construção da pesquisadora, a partir das entrevistas. Dados de 2017.

Assim, como afirma Amado (2013, p.299), temos consciência científica de que *a análise dos dados é um aspecto central da investigação* e que, *não basta recolher os dados, é preciso saber analisa-los e interpretá-los*. Conforme explicitado no segundo capítulo desta dissertação quando tratamos dos procedimentos metodológicos desta investigação, a etapa de pré-análise foi iniciada com a *leitura flutuante* (BARDIN, 2011)

Para tanto, submetemos todo o corpo de textos recolhidos durante a pesquisa-ação, assim como as entrevistas gravadas a um processo de escolha dos documentos. Diante do volume de dados presentes nos materiais, decidimos que as transcrições das entrevistas seriam os documentos centrais de nosso corpus de análise. Embora os demais materiais aos quais recorreremos durante a pesquisa, como as produções dos professores; o cabedal de imagens e vídeos produzidos durante os encontros de formação ou recolhidos na etapa de observação e monitoramento da práxis pedagógica; bem as pautas dos encontros e os projetos políticos pedagógicos tenham figurado como elementos chaves para construção das primeiras análises, contidas no terceiro capítulo desta dissertação. E que também, reconhecemos que, o olhar de pesquisadora se aprimora cada vez que dados são inter cruzados visando uma maior coerência no processo de interpretação da realidade de nosso objeto de estudo: *a formação continuada de professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos*, no chão da Escola pública, lócus do presente estudo de caso, na perspectiva da Educação Popular.

A nossa investigação é considerada um estudo estrutural uma vez que objetivamos ao longo das entrevistas realizadas comparar o discurso dos professores entrevistados, buscando o que *cada um pensa a respeito do objeto de estudo; quais as diferenças e semelhanças em seus discursos; que discurso único podemos recolher a partir dos diferentes discursos individuais recolhidos* (GHIGLIONE; MATALON, 1992, apud AMADO, 2013, p. 307).

Lembramos que, o objetivo geral de nossa investigação trata-se de *analisar, à luz da Educação Popular, a construção e o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada de professores da EJA de uma escola da rede municipal de ensino de João Pessoa*. E para tanto, definimos como objetivos específicos *a) analisar o movimento participativo e as produções dos educadores durante o processo formativo por meio do ciclo da pesquisa-ação; b) analisar o conteúdo presente no discurso dos professores quanto às repercussões da proposta formativa para a práxis pedagógica no cotidiano da EJA, à luz da Educação Popular*.

Em um movimento paralelo à constituição do corpus e do andamento prático da pesquisa, fomos nesta etapa de pré-análise retomando aos objetivos do estudo e recolhendo as hipóteses criadas a partir dos estudos teóricos acerca de nosso objeto, bem como as hipóteses

que foram surgindo ao entrar em contato real com os sujeitos participantes em ação durante o ciclo da pesquisa-ação. Ações que nos remetiam a nosso objetivo, num movimento dialético permanente entre a teoria e a prática da formação continuada, sob o prisma epistemológico da Educação Popular.

Escolhemos neste ponto, explicitar por meio do Quadro 10, algumas das hipóteses constituídas nesse movimento pré-analítico.

Quadro 10 - Hipóteses teóricas e empíricas acerca da Formação continuada dos Educadores da EJA no chão da Escola Pública

Hipóteses Teóricas	Hipóteses Empíricas
Um processo de formação continuada dos professores da EJA, à luz da Educação Popular, na escola pública, seria uma alternativa para criação de “ <i>novos possíveis/inéditos-viáveis</i> ”.	Os princípios da Educação Popular tem um efeito mobilizador nos sujeitos, levando-os a um processo de reflexão crítica da prática, independente do local de atuação.
O processo de formação continuada à luz da EP pode favorecer o reconhecimento por parte do educador enquanto sujeito popular e agente possível de transformação.	O professor/educador precisa se reconhecer enquanto sujeito popular ou não para que possa definir o caminhar de sua práxis educativa.
A formação continuada, à luz da EP, quando acontece dentro do espaço público torna-se campo dialético e dialógico, potencializando a construção de novos saberes educativos acerca do contexto social, político, econômico e cultural, os quais refletirá na criação de novas práticas pedagógicas, mais significativas e fundadas nas necessidades dos sujeitos populares, na condição de aprendizes.	A Escola como instituição contida no Estado, portanto, enquanto Estado, é palco de possíveis conflitos entre os educadores, enquanto sujeitos populares de formação heterogênea e implicações sociais diversas.
A FC à luz da EP favorece a identificação das relações que os professoras/es mantêm com os sujeitos educandos e com o conhecimento. Possibilitando a construção de novas relações, mais igualitárias e sensíveis.	É por meio de uma identificação com os educandos enquanto sujeitos populares que a atuação do educador se torna intencionalmente política e pedagógica comprometida com uma educação que transforme circunstâncias e significados contextuais.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Desse modo, considerando a sequência metodológica da análise de conteúdo e a natureza qualitativa dos dados coletados definimos como índice a frequência com que determinado tema foi trazido pelo participante no discurso de sua entrevista, partindo do

princípio de que quanto maior a frequência de aparição de determinado tema, maior é a importância deste para o professor entrevistado.

Para definição dos indicadores de nossa análise, partimos da leitura flutuante do roteiro de entrevista, bem como da produção escrita de alguns educadores ao falar de sua formação anterior à profissionalização, da sua formação inicial e de sua avaliação da formação continuada construída na Escola Damásio. Esta produção escrita deu-se a partir de um dispositivo em formato de carta, produzido pela pesquisadora a qual deveria, a priori, ser respondida em formato de carta também. A ideia deste dispositivo surgiu durante o processo de formação.

Trazemos abaixo o dispositivo criado pela pesquisadora e na sequência o trecho da carta de uma das educadoras participantes da pesquisa:

Fotografia 40 – Carta para recolher a história da formação dos educadores. Dispositivo criado pela pesquisadora.

João Pessoa, 24 de setembro de 2016.

Querido (a) Professor (a) Educador (a),

Como vai você? Espero sinceramente que esteja bem. E que a cada amanhecer a dádiva da vida se renove. Renove seu pensar, suas esperanças. Que saibas fazer escolhas felizes. Que estas escolhas sejam repletas de sentido. Muitos momentos felizes é o que começo lhe desejando.

Esta carta foi o meio que encontrei para saber um pouco mais sobre você, sobre suas origens, sobre como você chegou até aqui e o que pensa para o futuro. Que tal voltar no tempo e me contar um pouco sobre o “caminho da sua formação”?

Quero pedir que você retorne essa comunicação, contando-me, com suas palavras, emoções, memórias e saberes o que é formação para você? Como, onde, com quem, de que modo começou a sua “formação”?

Estou tão curiosa para saber mais sobre sua trajetória formativa. Que bagagens você traz consigo? Por que escolheste ser professor (a)? Escreva como quiser e o quanto puder. Fique à vontade para entrar em detalhes, prometo guardar segredo. Os quais só revelarei a posteriori se você me permitir. Tudo que você lembrar sobre a sua formação é importante para mim, pois me ajudará a te conhecer mais e melhor. Conhecer é fundamental para conviver bem.

Ah, quase me esqueço de perguntar! O que você acha da formação que a Escola Damásio Franca tem construído com os professores (as)? Ela tem contribuído ou não para sua prática de ensino e para a sua formação, enquanto professor (a) educador (a)? Conte-me o que você pensa sobre isso.

Ficarei aguardando sua resposta, ansiosamente. Desde agora quero te agradecer por sua abertura e disponibilidade em contar um pouco (afinal o caminho é longo) sobre a sua formação.

*Um caloroso abraço,
Adriana Bastos Oliveira.*

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 41 - Carta Resposta de um professor da EJA – Narrativa sobre sua formação.

Caminho da minha formação

Faço aqui um recorte sobre a minha trajetória acadêmica dando ênfase a minha formação. A minha formação começa numa casa de tamanho aproximado 4m por 4m de 16 m² sem nenhuma divisão, onde morei até os 16 anos idade. Aos meus dez anos de idade imaginava a minha casa com todas as suas divisões com mesa farta sem faltar nenhuma refeição, então a sociedade capitalista me empurrava a pensar em profissões como delegado, juiz, médico etc. Profissões que aparentemente ganhava muito dinheiro.

Passando por muitas situações, vivencio uma situação aos 12 anos num estacionamento de um bar, no qual passei 6 anos como vigia de carro, um homem bem vestido com o “carrão” (lembrança daquela época), me disse que “eu só ia mudar a minha vida através dos estudos”, como naquela época o admirei muito por sua aparência, comecei a refletir mais ainda sobre a importância da educação na sociedade mais carente.

Então comecei a sonhar com profissões que me levasse a conquistar espaços na sociedade, aos meus 20 anos surgiu uma oportunidade para ministrar aulas, no entanto eu era muito vergonhoso era tudo o que eu não queria, ministrar aulas, a primeira semana foi um terror, não dormia direito cheguei até passar mal, no entanto naquela época era o que tinha e era um meio de sobrar espaço para estudar para faculdade pois era só um turno, meu pai influenciou muito nessa decisão.

Ao decorrer dos primeiros meses percebi que conseguia passar o conteúdo de maneira que os alunos conseguiam entender, comecei estudar com a finalidade de repassar, e percebi que meus professores anteriores, do ensino básico, deixavam de mostrar algumas coisas que faziam toda a diferença na absorção do conteúdo, então veio aquele pensamento “o que estou aprendendo vou deixar de repassar, todo esse meu conhecimento que adquiri não vou repassar”, logo percebi que seria difícil lagar a vida de professor.

Outras coisas pesaram também para esse meu apego pela profissão, ao fato de ter sido professor do meu irmão e da minha mãe me fizeram refletir também da importância da profissão. No entanto acredito que o ponto decisivo aconteceu em 2012, ao meus 25 anos, quando passei para oficial da marinha mercante, e passei ao mesmo tempo no concurso para professor do estado, advinha o que escolhi, muita gente não acredita que escolhi ser professor, as vezes nem eu (brincadeira), mas eu pensei “o que é melhor o dinheiro ou seguir o que lhe trouxe até aqui, a poder tomar a essa decisão, como um colega da minha rua falou: “Fico pensando como a pessoa tem a moral de dizer que não quer ser oficial da marinha”. Então não tinha como deixar a educação, pois sabia que tinha que repassar a importância da educação em nossas vidas em particular dos menos favorecidos, sabia que seria difícil, mas quem eu conseguisse influenciar seria brilhante.

Na verdade, acredito que não escolhemos ser professor, a vida nos mostra que somos professor. Acredito que já pequeno a imaginar a minha casa com todas as repartições e a mesa com muita comida e com cadeiras, já estava sendo um professor, pois muitas vezes quando estou em sala de aula, lembro da minha casa sem repartições, no entanto posso imagina-las, fazer daquela sala o que eu quiser, transformá-la fazer com que os alunos vivam e transforme comigo essa sala de infinitas imaginações.

Então acredito que a formação é continua, a cada dia aprendemos e ensinamos com a diversidade.

Adriana como já falei da minha vida acadêmica na entrevista não citei aqui, lembrando como te falei, estou na correria então fiz um pequeno recorte espero ter ajudado e não leva em consideração os erros ortográficos não tive muito tempo.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para dar continuidade a esta fase de pré-análise, passamos a organização das categorias temáticas e a definição da modalidade de codificação para registro dos dados coletados. Após refletir sobre as formas mais convenientes para este fim, decidimos que utilizaríamos a cor e as siglas para identificação das categorias temáticas. Após a leitura ativa da transcrição das entrevistas, definimos uma nova organização das perguntas-chave, para preparação da segunda etapa da análise de conteúdo, que consiste na *exploração do material*.

O quadro abaixo, mostra como organizamos as questões-chave da entrevista em blocos de questões.

Quadro 11 - Blocos de questões a partir das Categorias temáticas e empíricas. Dados 2016/2017.

Categoria Cor/Sigla	Código Questão	Descrição da Questão
Práxis pedagógica (PP)	Q6	Tempo de trabalho como professor?
	Q7	Professor da rede pública ou privada? Quanto tempo em cada?
	Q8	Tempo que atua como professor da EJA?
	Q11	Trabalha, atualmente em mais de uma escola? Como professor? De que ano/disciplina?
Educação Popular (EP)	Q18	O que você entende por Educação Popular? E como a proposta de formação continuada oferecida pela escola se relaciona com os princípios e métodos da Educação Popular?
	Q21	Como você compara a Formação Continuada que você participa dentro da Escola a outras oferecidas pela Rede de Ensino (ou outras instituições)?
Formação Continuada (FC)	Q4	Fez outros cursos após a Formação Inicial? (Pós-graduação? Outros?)
	Q9	Formação específica para atuar na EJA?
	Q12	Durante sua graduação você teve alguma formação específica para EJA?
	Q13	No decurso de sua atuação profissional na EJA, que espaços formativos você tem vivenciado com foco na EJA?
	Q14	Os cursos de sua formação (inicial/demais) contribuíram para o exercício de sua prática pedagógica?
	Q15	Para você o que é Formação Continuada?
Todas as categorias	Q16	Você participa da Formação oferecida na Escola? Por quê?
	Q17	Que outros espaços na escola você considera como formativo para o professor da EJA?
	Q20	Como a Formação Continuada oferecida pela escola alicerçada nos princípios e métodos da Educação Popular repercute na sua prática pedagógica como professor da EJA?

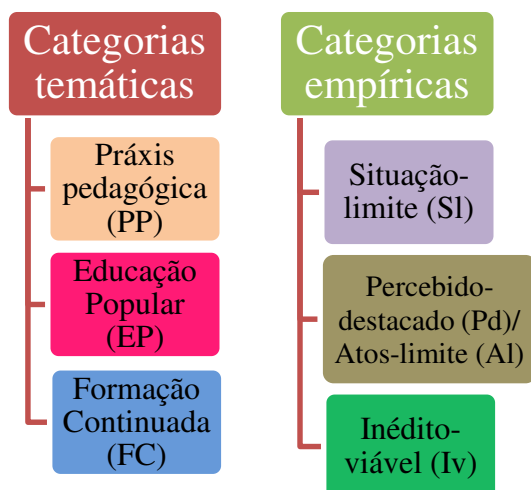
Fonte: Construído pela pesquisadora.

Percebemos que, para melhor analisarmos os dados presentes nas entrevistas, além dos três blocos de análise acima expostos, criados pelo critério de aproximação temática, precisaríamos construir, um quarto bloco de análise contendo as três questões, consideradas pela pesquisadora, como centrais, da pesquisa, na qual investigariamos a frequência de aparição de todas as categorias (temáticas e empíricas). De modo que, neste quarto bloco reunimos as questões 16, 17 e 20.

Além das categorias temáticas, detectamos ao longo do ciclo da pesquisa-ação que, os sujeitos remetiam indiretamente a três categorias freireanas para explicar suas percepções do processo formativo, bem como da práxis pedagógica. Embora, em momento algum empregassem o nome exato das categorias, que sejam: *situações-limites*; *percebidos-destacados/atos-limites* e *inéditos-viáveis*. Ao observar o ciclo da pesquisa-ação, tornou-se

imperativa a presença destas categorias no processo analítico da investigação, para melhor compreender a perspectiva dos educadores/as quanto ao objeto de estudo. Vejamos o sistema básico de categorias criado para orientar a etapa de exploração do material das entrevistas.

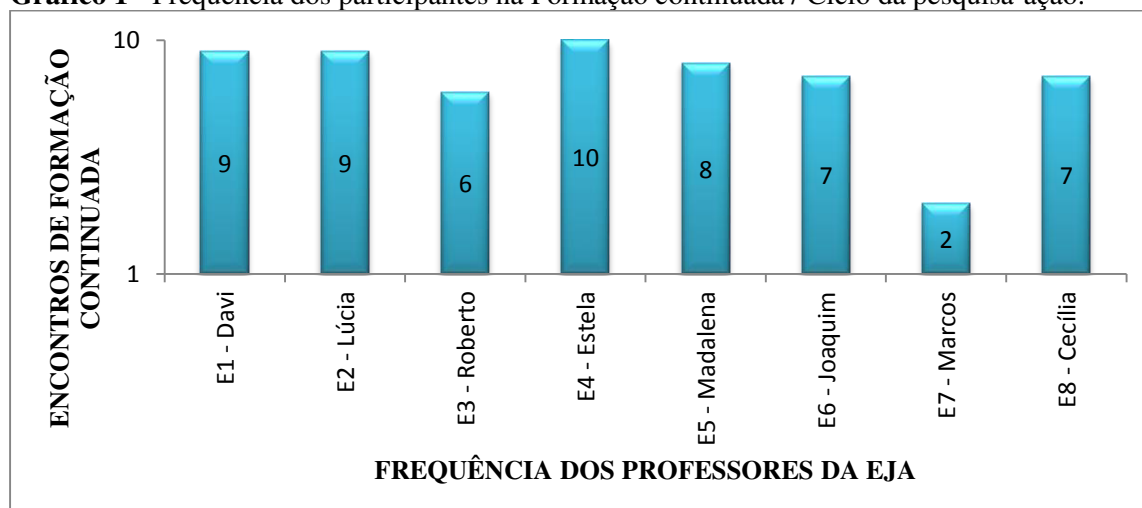
Diagrama 2. Sistema de categorias temáticas e empíricas do estudo de caso.



Fonte: Diagrama elaborado pela pesquisadora.

Antes de iniciar o trabalho de exposição das categorizações realizadas, decidimos inserir aqui, um gráfico com a distribuição da frequência dos participantes durante o ciclo da pesquisa-ação. Nossa intenção é fornecer mais elementos para interpretação coerente das falas dos participantes, adotando como princípio que a assiduidade dos mesmos interferiu na construção da percepção sobre o que foi o processo de formação continuada, bem como suas possíveis repercussões na práxis pedagógica da EJA.

Gráfico 1 - Frequência dos participantes na Formação continuada / Ciclo da pesquisa-ação.



Fonte: Gráfico construído pela pesquisadora.

De modo geral, a participação dos professores foi bastante positiva, em termos de frequência. Apenas um dos educadores, realmente se via com muita dificuldade de comparecer devido a coincidência dos dias e horários da formação com o cronograma de aulas do mestrado. E outro participante que não atingiu 70% de participação também justificava suas ausências devido à distância, pois o mesmo reside em Pernambuco e como as datas da formação tiveram que ser reprogramadas várias vezes devido o contexto de reforma escolar que vivenciamos em alguns dos encontros ele não conseguiu fazer o deslocamento Recife-João Pessoa, sem a margem de antecedência de datas que ele precisava para se organizar.

Com os demais a participação foi considerada de boa a excelente, ponderando que os que tiveram entre 70% e 90% de frequência todos/as trabalhavam em mais de uma escola ou desempenham a função de educador em outros locais de trabalho. E na maioria das vezes, pediram dispensa ou venceram o próprio cansaço para estarem presentes. Como vimos nos relatos das entrevistas e ao longo de todo o processo formativo.

Em busca de elementos para responder a questão central de nossa investigação, *De que modo, a formação continuada, à luz da Educação Popular, repercute na práxis pedagógica de professores da Educação de Jovens e Adultos em uma escola da rede municipal de ensino de João Pessoa?*, que passamos, a partir deste ponto, à segunda etapa da análise dos conteúdos presentes nas entrevistas realizadas.

Apesar de termos definido um quadro inicial de hipóteses, na tentativa teórico-empírica de responder a presente indagação, consideramos que este estudo adotou um procedimento misto de categorização. Ou seja, buscamos combinar um sistema de categorias prévias com outras categorias que indutivamente inserimos a partir da observação do processo e dos dados coletados, conforme orienta Amado (2013).

Esclarecemos ao leitor que, a partir de agora, esta fase de codificação das entrevistas, buscaremos agrupar os dados em unidades, visando a uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo. Ao passo, que a partir de Bardin (2011) e Amado (2013) denominamos de *unidade de contexto* tanto as questões-chaves (agrupadas em blocos) quanto os parágrafos/frases enunciadas pelos entrevistados. E por unidade de registro, optamos por proceder a uma *análise temática*, em duas direções, uma avaliativa, buscando a frequência de repetição/aparição de determinado tema, como também à uma análise contingencial, ou seja, buscaremos detectar a presença ou ausência de certo tema ou as coocorrências deste numa mesma unidade de registro.

Ao procedermos a uma análise do conteúdo temático em uma investigação, o que se está buscando é a interpretação do conteúdo em vista das ideologias, tendências, atitudes expressas. Assim como a direção deste conteúdo, no sentido de perceber se o sujeito se coloca de modo favorável, desfavorável ou neutro diante de determinado tema ou espectros deste.

Considerando o volume discursivo dos entrevistados, bem como o número de entrevistas, precisamos fazer uma adequação metodológica, com vistas a facilitar, de modo coerente, o processo de análise. Para tanto, ilustraremos, passo a passo, as análises feitas por bloco que questões temáticas dando maior ênfase, ao quarto bloco de questões, pelos motivos acima justificados.

Primeiramente, fizemos um levantamento das temáticas presentes por meio dos elementos temáticos contidos em cada pergunta-chave. Nossa intenção foi verificar a percepção construída por cada participante acerca das categorias do estudo. Para mais adiante, atrelar estas percepções àquelas sobre o processo de formação continuada.

Iniciamos o movimento analítico pelo bloco 1 de questões, representado pela categoria temática *Práxis pedagógica*. A partir do levantamento realizado, verificamos a presença das seguintes temáticas:

Quadro 12 - Categoria temática PRÁXIS PEDAGÓGICA

BLOCO 1	SUBTEMAS
Questões 6, 7, 8 e 11	
Tempo de experiência docente	1) Experiência informal 2) Papel do professor como orientador 3) Prática inovadora 4) Arte como meio de formação 5) Paixão por ensinar 6) Ingresso precoce na docência 7) Condições salariais inferiores
Tempo de experiência docente por rede de ensino	8) Múltiplas experiências 9) Condição de contratação 10) Formação inicial junto a docência informal 11) Concurso público 12) Críticas à Rede privada 13) Jornada dupla/tripla de trabalho 14) Sentimento de insatisfação
Tempo de experiência docente na EJA	15) Pouca experiência 16) Experiência precoce 17) Experiência profunda, complexa
Tipo e carga horária docente	18) Jornada dupla 19) Jornada tripla 20) Readaptação 21) Exaustão 22) Redução da carga horária 23) Outras funções: sindicalismo, arte educador popular 24) Deslocamento/viagem

Fonte: Construído pela pesquisadora.

No segundo momento, passamos a analisar o conteúdo temático, do bloco 2, referentes à categoria, Educação Popular. O que nos levou ao seguinte levantamento:

Quadro 13 - Categoria temática EDUCAÇÃO POPULAR

Bloco 2	SUBTEMAS
Questões 18, 18 e 21	
Concepção de Educação Popular	1) Reflexão sobre o meio 2) Educação transformadora 3) Novas relações na família, no trabalho 4) Cidadania 5) Contra-hegemônica 6) Considera a necessidade do aluno 7) Interessada no sujeito popular, o povo 8) Escola para vida prática 9) Busca a igualdade 10) Subversiva, quebra barreiras 11) Foco no sujeito aprendiz 12) Linguagem acessível 13) Prima pela conversa, pela escuta, pelo entendimento 14) Emancipa o sujeito para vida social 15) Respeita a diversidade 16) Considera a subjetividade do educando 17) Acessível, inclusiva 18) Baseada na cultura dos alunos
Relação entre a FC e a EP	19) Tentativa 20) Conflito de correntes de pensamento 21) Proximidade 22) Metodologia que desperta o educador para pesquisa 23) Problematização superando o conteúdo 24) Percepção nova sobre os sujeitos populares 25) Avaliação da qualidade da aula 26) Reflexão – replanejamento - mudança na prática 27) Abertura ao novo 28) Ousadia para inovar 29) Busca de sentido para a prática 30) Produção de novos saberes docentes 31) Troca de experiência 32) Encontro de alternativa para as dificuldades com o aluno 33) Promove a conversa, o diálogo, a produção de textos 34) Desperta para inclusão e abertura à comunidade 35) Trabalho de leitura 36) Teoria da Educação Popular
Relação entre a FC da escola e demais ações formativas (Rede de ensino; outras)	37) Oposição ideológica 38) Práticas diferentes 39) Participação do educador na construção da proposta 40) Teoria-prática 41) Sala de aula 42) Alheamento/Problemas e soluções 43) Críticas às ações de formação 44) Obrigatoriedade/obrigatoriedade dialogada 45) Punição/valorização 46) Satisfação/insatisfação 47) Imposição/Construção 48) Informação/Conhecimento 49) Lúdico 50) Atualidades 51) Especificidade da EJA 52) Presencial/ a distância 53) Sem reflexão/ Reflexão da prática 54) Reprodução / Criação de alternativas

Fonte: Construído pela pesquisadora.

O levantamento temático acerca da categoria Formação Continuada nos rendeu o seguinte quadro analítico:

Quadro 14 - Categoria temática FORMAÇÃO CONTINUADA

Bloco 3	SUBTEMAS
Questões 4, 9, 12, 13, 14 e 15	
Iniciativas Formação Continuada	1) Cursos técnicos livres 2) Especialização/pós-graduação 3) Qualidade da práxis 4) Aperfeiçoamento técnico 5) Impedimentos pessoais 6) Programas formativos 7) Inconclusão 8) Instituições privadas de Formação continuada 9) Identificação com o ensino
Formação específica para EJA	10) Discursos sobre a EJA 11) Orientação geral 12) Mais Paulo Freire 13) Exigência como motivação 14) Público invisível 15) Aprende-se na prática
Formação para EJA na formação Inicial	16) Nada 17) Muito pouco 18) Superficial 19) Ineficaz 20) Área de Aprofundamento 21) Concurso 22) Discurso sem prática 23) Incoerência 24) Exemplos 25) Estágio 26) Alguma teoria
Atuação profissional e espaços formativos para práxis na EJA	27) Planejamento escolar 28) Internet 29) Livros 30) Vivência na escola 31) Observação da práxis 32) Formação da Rede 33) Diretrizes gerais da Rede 34) Formação por disciplina 35) Crítica ao espaço da Rede
Contribuição da (FI/FC) para práxis pedagógica na EJA	36) Conhecimentos 37) Direcionamentos 38) Estágio 39) Prática 40) Contato 41) Experiência 42) Formação na militância 43) Excesso de prática 44) Militância/EJA 45) Teoria-sujeito-prática 46) Dificuldades – prática-possibilidades
Concepção de Formação Continuada	47) Reflexão 48) Prática 49) EJA 50) Aprendizagem significativa 51) Sentido 52) Tempo

	53) Transformações 54) Atualização em contexto 55) Foco na vivência 56) Troca de experiência 57) Construção coletiva de saberes 58) Manutenção de saberes 59) Profissão 60) Conhecimentos/aprendizagens inacabadas 61) Eterno aprendizado 62) Aprofundamento 63) Processo de autoavaliação da práxis 64) Aprender a ensinar 65) Exposição da prática 66) Dialogo / conversa 67) Novas práticas / metodologias 68) Prática docente 69) Correção da graduação 70) Buscar recursos e alternativas 71) Deficiências/dificuldades da prática
--	---

Fonte: Construído pela pesquisadora.

Apresentamos na sequência do texto, as análises interpretativas feitas a partir dos levantamentos das categorias acima expostos, promovendo uma costura entre discurso dos entrevistados e o que a literatura nos aponta, formando então nossas primeiras inferências sobre nosso objeto. Em Bardin (2011, p. 146), compreendemos que, o que *caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência, sempre que é realizada, ser fundada na presença do índice e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual*. Portanto, para nós, a ilustração da frequência temática, por meio das nuvens de palavras, com as quais abriremos as próximas sessões é, muito mais, uma forma de evidenciar a relevância do tema para o coletivo de professores participantes em nosso estudo. Outrossim, pelo prazo de não podermos darmos conta de todas os subtemas identificadas, as nuvens de palavras nos possibilitaram eleger aqueles que, pela presença mais recorrente, corroborando com as percepções da pesquisadora acerca da importância dada pelo participante a este subtema, tornaram-se mais relevantes para construção das inferências posteriores.

4.1 PRÁXIS PEDAGÓGICA – AÇÕES E RELAÇÕES COLETIVAS DOS SUJEITOS POPULARES NA EJA

Ao responderem as quatro questões do bloco 1, que diretamente, abordava aspectos da práxis pedagógica, verificamos a presença de uma gama de 24 subtemas relativos ao fazer docente. Dentre os temas mais presentes destacamos *o docente, a experiência informal e formal, jornada de trabalho; críticas, iniciação precoce na profissão*, ilustrados na nuvem de palavras abaixo, pelas palavras de maior tamanho. Mas veremos também a partir da ilustração

conhecimento em que atuam até 2024. De acordo com o Censo Escolar 2014, analisado no Relatório Todos pela Educação, em 2017, o percentual de educadores do ensino básico, com formação superior ainda estava em 78,3%. O mesmo relatório ainda informa que Após 2006, prazo dado às redes públicas e privadas para cumprir a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes (LDB/1996), somente os já formados puderam participar de concursos, mas os indicadores só refletem o fato a partir de 2010. Demonstrando que a falta desta formação inicial foi aceita durante muito tempo na história da educação brasileira, brecha legal que favoreceu a iniciação informal de muitos educadores, em todos os seguimentos da educação básica.

Trazendo para a realidade da EJA na capital paraibana, a tabela 5 demonstra o percentual de professores, da rede pública de ensino, com ou sem formação superior de 2007 até 2017.

Tabela 5 - Porcentagem de professores da EJA com curso superior

Ano	Com superior		Com licenciatura		Com bacharelado com complementação pedagógica		Sem licenciatura	
2007	90,4%	1.066	81,8%	965			8,6%	101
2008	85,9%	1.332	82,5%	1.279			3,4%	53
2009	86,6%	1.384	83,6%	1.337			2,9%	47
2010	87%	1.378	82,8%	1.311			4,2%	67
2011	86,4%	1.332	72,9%	1.124	10,7%	165	2,8%	43
2012	87,8%	1.416	73,4%	1.183	11,2%	181	3,2%	52
2013	89,7%	1.500	76,4%	1.279	10,2%	170	3%	51
2014	91,8%	1.603	78,7%	1.374	9,8%	171	3,3%	58
2015	93,5%	1.527	79,3%	1.295	7,3%	119	6,9%	113
2016	95,5%	1.512	83,5%	1.323	6,2%	98	5,7%	91
2017	95,4%	1.319	84,5%	1.168	5,4%	74	5,6%	77

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação.

Um ponto destacado por dois dos educadores e que se relaciona com o anterior foi o fato de, na época em que exerciam a docência informalmente, serviam para as escolas como mão de obra barata e por isso se sentiam inferiorizados. Como relatou um dos professores: *Contrataram como estagiário, mas eu dava aula como professor normal. Eu assumi a turma. Então isso era para quê? Só para pagar menos* (Marcos).

Quanto aos fatores que os levaram a iniciar a docência sem uma formação inicial, a maioria explicou que foi pela paixão que sentiu ao exercer a prática de professor/a, paixão que foi sendo despertada e que os levou a decidir por esta profissão, abrindo mão, como foi o caso de alguns dos educadores entrevistados, de outra formação/profissão, socialmente mais valorizada. Os relatos de Lúcia: (...) *Mas é paixão mesmo. Então, vinha dando aula de reforço há mais tempo.* E de Marcos: *Aí pelo gosto que a gente vai tomando por lecionar (...). Aí larguei Arquitetura e me dediquei mais a matemática. O curso que eu fiz ele me dava até licenciatura culta em Ciência, mas só que eu só dou aula de Matemática. Até já me chamaram para dar aula em Ciência, mas eu não tenho interesse.*

Como vimos até aqui, o grupo de professores participantes, em sua maioria, iniciou a práxis pedagógica ensinando na Rede privada de ensino, passando para a rede pública após a formação inicial, seja por meio de concurso público ou na condição de servidor prestador. *Na rede privada eu comecei antes, assim que eu terminei a universidade e eu terminei em 2003, tive oportunidade nessa escola particular, na escola particular eu comecei ensinando a 2ª série na época e no ano seguinte eu estava na supervisão (...). E foi o ano que eu passei no concurso aí eu fiquei com os dois vínculos (Lúcia).*

O relato de Madalena evidencia como é forte o sentimento de “insatisfação docente” quanto às condições de trabalho e a remuneração docente, principalmente para aqueles que lecionam na rede privada. Vejamos: *Eu já trabalhei na rede privada, mas um ano só. A remuneração é muito baixa, a cobrança é muito alta e as escolas não pagavam em dia. Dava aula passava dois, três meses para receber depois.*

Notou-se que, para este grupo de professores o concurso público é visto como via de superação da condição docente enquanto prestador de serviço; como uma oportunidade para sair da rede privada de ensino ou ainda como complementação da renda, no caso dos professores que optam por manter mais de um vínculo, em redes distintas. Sobre este ponto o professor referiu que: *Quando eu passei no concurso eu deixei a rede privada (...). Eu saturei. Foram 12 anos. Até aqui em João Pessoa eu vim para rede privada (Marcos).*

Segundo pesquisa realizada pela Agência Brasil, citada por Melito (2018), os professores citam como medidas mais significativas para a valorização da carreira docente: a formação continuada (69%); a escuta dos docentes para a formulação de políticas educacionais (67%). Considerando urgência a restauração da autoridade e o respeito à figura do professor (64%) e o aumento salarial (62%). E que, atualmente, metade dos professores no Brasil, não recomenda a profissão por não sentirem confiança nas Secretarias de Educação.

Quando voltamos o olhar investigativo para a práxis da EJA, a partir das entrevistas, ficou tácita a pouca experiência dos professores com essa modalidade de ensino. Tendo a maioria deles tem menos de 3 anos de práxis na EJA. Uma curiosidade entre nossos entrevistados é que, o educador mais jovem (29 anos) é o que tem mais tempo (10 anos) de docência com o público jovem e adulto. Destacamos aqui o registro de uma das educadoras que traça um paralelo entre a pouca experiência e a complexidade da práxis pedagógica na EJA: *Sou caçulinha. Ainda vou fazer três (3) anos na EJA. Mas para mim, Ave Maria, parece que faz uma eternidade* (Lúcia).

A maioria dos educadores da EJA da Escola Damásio Barbosa da Franca tem uma jornada tripla de trabalho, atuando em mais de uma escola e geralmente em mais de uma modalidade de ensino. Temos educadores que vem para João Pessoa, diariamente, de cidades distantes ou vizinhas, para lecionar na EJA. Assim, como entre os educadores entrevistados temos uma educadora atuando como líder sindical e um educador que trabalha como arte educador popular, atendendo a um público de crianças, jovens e adultos portadores de deficiência. A carga horária extensa e a jornada duplo-tripla de trabalho favoreceram para que em diversos momentos das entrevistas o fator cansaço fosse citado como elemento comum entre os professores, como algo que faz parte da profissão docente, atingindo à prática pedagógica, à saúde do trabalhador e reduzindo sua disposição para buscar uma formação continuada. Especialmente, na EJA, que geralmente, é o terceiro turno de trabalho.

Entre os entrevistados, vimos que àquelas educadoras que buscaram reduzir sua carga horária ou que buscou a readaptação, o fez por problemas de saúde física e ou emocional. Como relatou Madalena: *Não, só no Seráfico. Eu trabalhava nas duas, mas não aguentei não.* E Cecília: *Não. Só aqui. Estou me readaptando* (Cecília).

Partindo dessas observações acerca da práxis pedagógica vimos que o fazer do educador da EJA é atravessado por um conjunto de circunstâncias sociais e políticas que os dificultam de modo substancial. Exigindo do educador um tónus físico, emocional, cognitivo que nem sempre é possível manter. Dar-se conta destas circunstâncias, num plano individual e depois coletivamente, funcionou em nosso trabalho formativo como uma alavanca para pensar as condições atuais de trabalho dos profissionais da educação. E discutirmos de que modo cada um/a tem se posicionado frente a esse quadro. Considerando que nossa ação, em termos coletivos (como categoria) parece ser, ainda, a única capaz de provocar rupturas no massacrante jeito neoliberal de fazer educação: *à custa dos lombos dos homens e mulheres que abraçaram a profissão docente* (grifos próprios).

É uma educação que vem do povo e volta para o povo. Uma educação que possa fazer com que eles reflitam o meio em que eles estão dentro e como essa educação pode estar ajudando em todas as outras áreas, de trabalho, em relação com a família, enquanto cidadão político (Davi, em 12/04/2017).

É uma educação que a gente tem que levar em consideração o que a própria comunidade necessita não com imposição (Lúcia, 10/05/2017).

Educação popular é aquela que você busca despertar no seu aluno para vida, mas que realmente interessa a ele (...). Sem deixar os outros conteúdos de lado, mas assim, que ajude a ele no que ele está fazendo na vida, no que ele almeja fazer. De certo modo é levar a educação da escola a conversar com a vida do aluno (Roberto, 10/05/2017).

É uma educação que quer quebrar barreiras (...). É uma educação que tem o foco no sujeito aprendente (...). É uma educação e uma formação que quer buscar a igualdade (Estela, 06/05/2017).

Educação popular seria uma educação respeitando a diversidade. Onde na sala de aula você deixa de ser o centro e começa a perceber o aluno como pessoa (...) então a educação popular seria isso valorizar os aspectos de cada aluno como seu (Joaquim, 13/05/2017).

Educação acessível para todos independente da classe social (Marcos, 15/05/2017).

Educação popular deve ser baseada na cultura dos próprios alunos (...). Não ser aquela coisa erudita, pois no caso dificultaria muito para os alunos entenderem (...). É olhar para o aluno olho no olho, na mesma altura, nada de salto alto (Cecília, 09/06/2017).

As respostas dos educadores nos remete a discussão sobre a refundação ou refundamentação da Educação Popular, presente no início dos anos de 1990. Ao adentrar em outros espaços educativos, incorporando outras práticas, a EP teve a necessidade de buscar uma nova linguagem correspondente com esses novos espaços, a escola dentre eles. Analisamos que os educadores da EJA demonstram em seus discursos ter incorporado à sua práxis pedagógica princípios e métodos da EP, bem como terem construído uma percepção de quem é o sujeito da educação popular.

Como analisa Streck (2006, p.274),

Por exemplo, uma vez que o projeto pedagógico de uma secretaria de educação assume a educação popular como diretriz, precisa-se prever a incorporação de todos os segmentos da população dentro do discurso. Educação popular, nesse caso, de certa forma volta a ter a conotação de educação pública, de todos. Como encontramos expresso por Martí (2001, p. 375) na segunda metade do século XIX: ‘Educação popular não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre, mas que todas as classes da nação, que é o mesmo que o povo, sejam bem educadas’.

Uma das educadoras, Madalena, para responder acerca do conceito de Educação Popular, fez referência a sua práxis como educadora da EJA, tecendo uma crítica ao paradigma tecnicista, colocando, a nosso ver, a EP como prática pedagógica alternativa e mais eficaz para atender as necessidades dos educandos da EJA. Vejamos:

Às vezes no ensino na EJA eu vejo assim, num é para você chegar pegar o conteúdo do livro e aplicar. É você conversar, ouvir seu aluno, saber se ele entendeu aquilo que ele leu (...). Quando na verdade eles não estão ali querendo a técnica, eles querendo conseguir ler e não ser iludidos, assim enganados. Eles precisam entender aquilo que eles estão lendo. Se ele consegue ler e entender. Num vou dizer que ele vai escrever corretamente, a gente busca né, mas se ele não consegue? Muitos idosos já têm dificuldade, mas se ele entende, ele vai entender História, vai entender Geografia, Matemática. Então a gente tenta buscar esse entendimento deles que flui mais fácil e aí eles têm mais vontade de vir. Do que só a técnica mesmo (Madalena, 11/06/2017).

Sabemos que a EJA no Brasil, assim como em diversos lugares no mundo, é fruto merecido das lutas e reivindicações sociais. O povo não recebeu de mãos beijadas o fruto da consciência política dos governantes quanto aos direitos desta população excluída da escola formal em virtude das inúmeras situações de desigualdade social.

Pela luta dos movimentos sociais, do qual Paulo Freire é percussor no campo da Alfabetização de adultos, foi que a EJA conquistou seu espaço na escola institucionalizada. Em Política e Educação, Paulo Freire nos esclarece que, *a educação de adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como educação popular* (FREIRE, 1995, p. 27), uma vez que com essa denominação seu alcance se estende e agrupa os mais diversos modos de oferta da EJA.

Quando indagamos aos educadores acerca da relação entre a concepção de Educação Popular e a Formação Continuada que a EMEIF Damásio Barbosa da Franca vem construindo, os educadores apresentaram visões diferenciadas. Embora a grande maioria tenha afirmado que há uma relação direta entre essas.

Essa formação tem esse foco no aluno? No que ele realmente precisa. E entende que esse é um espaço em que a escola está tentando levar o professor a entender. Eu acho que é inovador (...). Sei que eu vou trabalhar, dar aula do assunto, metodicamente, aqueles assuntos que toda disciplina tem que ter. E tem isso! Mas a uma forma é muito diferente. Primeiro: Como é que eu vou fazer isso? É (...) eu ainda estou meio assim, mas acredito que está abrindo minha cabeça, tá chegando (...) (Roberto, em 10/05/2017).

O conjunto das reflexões apontadas pelos educadores acerca da EP e a Formação Continuada que se vivencia na Escola, deu-nos a perceber que foi por meio da metodologia aplicada na formação que os educadores passaram a fazer uma ponte entre a proposta de formação e a concepção de educação popular que costurou todo o processo, avançando em direção ao cotidiano escolar. Scocuglia (2005, p.84) coloca que,

Ao contrário, a educação estimulada por uma construção curricular problematizadora deve ser coletiva, fundada em perguntas e problemas, entre as quais: O que aprender? Como aprender? Por que aprender? Aprende-se individual ou coletivamente? O conhecimento é neutro? Quem deve escolher conteúdos programáticos, metodologias, comportamentos e procedimentos? O conhecimento dos alunos como parte do currículo é respeitado? Os diálogos de saberes serão validados? E a experimentação? E os livros didáticos: serão prescritivos ou interativos e criativos; normativos e preconceituosos ou democráticos e éticos?

Para os educadores a EP é uma forma de educação que produz a mudança na forma de pensar dos sujeitos educadores e que por meio da formação continuada estavam tendo a possibilidade de mudar a percepção sobre a práxis e sobre as formas de ver/relacionar-se entre os sujeitos populares. Conforme ilustra as seguintes unidades de contexto recortadas do discurso da educadora Estela (em 06/05/2017):

Eu percebo a relação (...). Eu percebo em mim quando eu mudo o meu olhar sobre os sujeitos, quando eu me preocupo na minha aula de trazer aquele conteúdo e aquela informação. Sim porque bota a gente para refletir, para repensar e para corrigir coisas que talvez não estejam tão bem. Porque talvez naquele momento a gente não estivesse tão focado em quem está do outro lado.

Para ela a formação continuada é potencialmente importante para o educador e para a construção de uma práxis mais significativa para os educandos, uma vez que, pela perspectiva popular trazida, ela instiga ao professor a sair da *zona de conforto, do mecânico*. O trecho abaixo denota essa compreensão:

Eu vejo tanto no meu trabalho quanto dos outros professores é como se fosse uma vitamina de coragem para a gente sair da nossa zona de conforto ou daquilo que já está mecânico e a gente já está acostumado a fazer. Para o desconforto do novo, né de tentar fazer uma coisa diferente ou só de parar de fazer aquilo quando não tiver sentido, então não tem para que fazer (Estela, 06/05/2017).

Considerando o pensamento de Estrela (2006, p. 55), quando afirma que *não basta prescrever a autonomia da escola, o seu papel na comunidade e a cultura colegial dos professores para que tudo se transforme em pouco tempo*. Como veremos abaixo com a fala do educador Davi, acerca da dificuldade de mudança da práxis tradicional à práxis na perspectiva progressista, Estrela esclarece que *Os professores foram, durante dezenas de anos, tratados como funcionários e a sua autonomia, sem dúvida exercida na sala de aula, manifestava-se mais por uma atitude defensiva do que activa no que se refere à escola e à comunidade (idem)*.

Avaliamos de fundamental importância trazer à luz, a reflexão crítica, feita pelo educador Davi, acerca das limitações de alcance da Formação continuada, considerando que a escola é campo de conflito permanente entre as diferentes perspectivas de Educação que cada educador traz consigo.

(...) a proposta de formação na escola tenta, mas por uma formação não popular que a gente teve na formação secundarista e a própria formação universitária não favorecer uma educação popular (...) às vezes tem conflitos, mas há uma tentativa de uma educação popular. Agora como conseguir que ela seja efetivamente popular esse é o segredo, é um mistério devido as nossas formações, enquanto aluno, que nós professores tivemos (Davi, 12/04/2017).

Nesse sentido, concordamos com Esteban e Tavares (2013, p.300), quando elucidam que a investigação do cotidiano escolar, e nesse sentido, também do espaço formativo ofertado na escola, a partir da perspectiva da Educação Popular implica em *robustecer o sentido dialógico e de encontro de sujeitos proposto por Freire na escola, compreendendo o caráter conflituoso inscrito na produção e circulação de conhecimento na esfera escolar*.

Ao serem convidados a traçar um paralelo entre a formação continuada que vivenciaram na EMEIF Damásio Barbosa da Franca e as ações formativas das quais participaram pela Secretaria Municipal de Educação, os educadores estabeleceram uma relação de oposição, acentuando a existência clara de conflitos epistemológicos, metodológicos e de objetivos entre essas práticas formativas. Como nos mostra a fala do educador Roberto:

Não tem comparação. Eu vejo como oposto. O que a escola está buscando o que se busca lá. Lá foi uma coisa muito informativa: o que está acontecendo, o que precisa acontecer. Daí eu não sei. Aqui a gente faz caso a caso, pensando diretamente na nossa situação é muito mais proveitoso infinitamente mais proveitoso do que o que foi feito lá (Roberto, em 10/05/2017).

Para melhor caracterizar as respostas dos participantes neste ponto da investigação, decidimos por construir o quadro abaixo, estabelecendo a partir da fala dos professores, um

contraponto entre as características da Formação construída na Escola (FC/DBF) e as demais ações formativas da Rede de Ensino (AFC/RE) (ou ainda outras que eles tenham participado recentemente). Analisemos:

Quadro 15 - Contraponto entre as características da FC/DBF e AFC/RE

Ações de formação continuada (Rede de ensino e outras instituições)	Formação Continuada à luz da EP (Escola em estudo)
• Apresentações teóricas, sem alusão à sala de aula; • Formação não é pensada pelos educadores; • Tradicional; • 30% presencial e 70 % a distância, sem retorno satisfatório das atividades propostas aos educadores; • Formação sem objetivo definido e claro para os educadores; • Ambientes desfavoráveis ao processo formativo; • Formação de caráter mais informativo, construída sem a participação dos educadores no planejamento das mesmas; • Obrigatória, sem prazer ou quase sem prazer de participar; • Momentos lúdicos com jogos matemáticos para o dia a dia; • Apresentação ampla de experiências exitosas/não exitosas de várias escolas.	• Teoria e prática articuladas às situações da escola; • Educadores pensam a formação, informando suas necessidades; • Focada na atualidade da sala de aula e da educação; • 100% presencial, com atividades discutidas e repensadas pessoalmente ou por meios de comunicação definidos pelo grupo; • Educadores percebem o objetivo da proposta e dos encontros; • Formação construída com e para o coletivo de educadores/as; que produz “bagagem e não peso”; • Obrigatória, com prazer em participar apesar do cansaço presente da rotina de trabalho; • Troca de experiência de sala em todas as áreas, com foco na atualidade da educação; • Trabalho centrado nos problemas e soluções para o dia a dia da escola.

Fonte: Construído pela pesquisadora, a partir dos dados das entrevistas com os educadores da EJA/2017.

Foi marcante a posição crítica dos educadores quanto às ações de formação continuada oferecida pela rede de ensino, tanto pelos objetivos não alcançados, quanto pela forma de condução do processo. Como reflete a professora Lúcia, uma das entrevistadas:

Eu tenho feito algumas críticas em relação a formação da prefeitura, porque, eu posso até está equivocada mais eu vejo muito solta. Você tem que ser disciplinado para fazer aquilo ali, você faz as leituras e coloca lá as respostas. Pelo acompanhamento das postagens as pessoas colocam lá o que não faz sentido (Em 10/05/2017).

Apenas um, dos educadores, mencionou ter se surpreendido com a formação ofertada pela rede de ensino. Sugerindo em sua expressividade que o ideal seria agregar à formação da

escola mais aspectos lúdicos, como jogos na Matemática. Embora tenha demonstrado que a formação da escola, busca ir além da Matemática, dos conteúdos, de uma única área do conhecimento. Ele colocou:

A dinâmica da formação foi bem legal, até me surpreendeu, muita coisa envolvendo jogos matemáticos e isso para gente no dia a dia é enriquecedor. A formação aqui que eu digo de muito legal é essa troca. Porque aí não é só matemática, são as coisas específicas do colégio, que eu acho importante. Essas combinadas entre o grupo e também a questão de você estar mais atualizado na educação mesmo. O que há de novidade na educação, essas coisas assim. A gente aqui tenta trazer isso (Marcos, 15/05/2017).

Ao analisar tanto as críticas feitas às iniciativas de formação da Rede, quanto às críticas sugestivas feitas ao processo continuado de formação para EJA consolidado na Escola, reportamo-nos às reflexões de Maria Aparecida Zanetti, em texto escrito por ocasião do II Seminário de Educação de Jovens e Adultos. A autora afirmou que os processos de formação dos educadores da EJA exigem uma infraestrutura muito diferente daquela que ocorre em uma palestra para um grande número de educadores onde a discussão sobre a prática ocorre de forma genérica. Para Zanetti (2008, p. 82), *A formação exige maior disponibilidade de tempo de seus formadores, bem como deslocamento para regiões onde estão as escolas para trabalhar com o coletivo.* A Formação de educadores exige uma reflexão sobre a articulação entre a “singularidade e totalidade no processo de conhecimento vivenciado na escola” (idem, p.82).

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA – CAMINHO PARA CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES

Quanto a esta categoria verificamos o maior número de elementos temáticos no processo de categorização do discurso dos educadores participantes, sendo as mais frequentes: *formação, práxis, EJA, Rede, saberes, aprofundamento, estágio.* Sendo as demais temáticas, de um total 71, menos frequentes. A nuvem 3, ilustra este levantamento.

Para sondar os caminhos de formação continuada percorridos até o momento pelos educadores da EJA, os indagamos acerca das iniciativas de formação continuada, conforme ilustra a primeira questão do bloco 3. Todos tiveram algum tipo de iniciativa de curso de formação, após o término da graduação. Como mostrado no quadro XX, neste capítulo, os

Uma fala que nos remeteu a insatisfação histórica dos educadores, que passam a atuar na EJA, com os cursos de formação inicial, em especial às licenciaturas, bem como com as propostas e programas de formação continuada, pois como criticamente coloca Zanetti (2008, p. 82) (...) *dada a precária abordagem sobre EJA em nossas universidades, os processos de formação continuada nas redes de ensino acabam se vinculando mais à ideia de formação inicial, do ponto de vista da temática, que na perspectiva da formação continuada.*

Outro elemento que nos chamou a atenção foi quando de maneira, emocionada, alguns educadores relataram ter tido dificuldades para concluir os cursos de pós-graduação. Apontando que o contexto do trabalho como docente não favorece. Uma vez que se sentem completamente, em termos de tempo e condições físico-mentais, completamente tomados pelo exercício da profissão.

Contudo, se no fordismo/taylorismo o trabalhador era tido como um prolongamento da maquinaria, os capitalistas neoliberais perceberam que os lucros poderiam ser maiores se, além da força de trabalho muscular, explorassem, também, subjetivamente o trabalhador, como um ser pensante que, conscientemente, poderia ser integrado ao processo produtivo (PAIVA, 2012, p.30).

As três questões seguintes do bloco c, podem ser consideradas complementares, e tratam da formação que os educadores tiveram ou não para atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Destacamos que:

1) Nenhum dos professores entrevistados buscou curso de formação continuada voltado para EJA por iniciativa pessoal de formação. Como demonstra as falas das educadoras:

Não! Porque eles não pedem uma formação específica de EJA. Para ensinar no ciclo III e IV. Tem que ter a mesma formação que para ensinar no fundamental II (Madalena, 11/06/2017).

É eu lembro, mas não com tanta clareza, mas lembro, assim que quando eu comecei, quando eu recebi essa proposta para trabalhar a noite também. Se falou muito do perfil do professor com relação à EJA. De ter esse perfil, num sei, de conseguir transformar aquele conteúdo que é formal numa coisa que eles entendessem a partir da realidade deles (Estela, 06/05/2017).

Os educadores alegaram que a Secretaria de Educação não exigia formação específica em EJA, nem inicial, nem continuada, para lecionar para este público. Quando os educadores ingressam na Rede para trabalhar na EJA recebem por parte da Secretaria de

Educação, através da coordenação da EJA, e dos gestores escolares certa orientação prática. Ou seja, há sempre um discurso acerca de *como lidar com o público da EJA*.

2) Os educadores relataram que durante a formação inicial o conteúdo da EJA foi trazido numa escala que variou entre o ‘nada-muito pouco-superficial-ineficaz. Como ilustra a fala do educador Davi sobre a sua licenciatura.

Não, nunca. Passou muito superficial no curso de licenciatura que acaba não sendo no meu ponto de vista eficaz. Eu nem lembro quem foi o professor que deu essa parte de licenciatura. Foi muito superficial (Em 12/04/2017).

3) Que os professores das licenciaturas não articulavam teoria-prática, quando acontecia de tratarem da EJA e ou acerca da Educação Popular. A educadora Estela reflete sobre esse ponto:

(...). Aí eu não lembro especificamente da EJA, mas eu lembro disso, que tinha um discurso, mas que não vinha acompanhando uma prática (...). Então eu lembro com clareza que a gente fazia uma distinção muito clara dentro do curso. Tinham aqueles professores que somavam que traziam coisas pra gente, que faziam sentido e tinham outros que eram muito desassociados. O que ele falava num tinha muito a ver com a prática. Nem dele, nem com a que a gente queria começar a ter (06/05/2017).

4) Os educadores relataram sobre a escassez de espaços formativos específicos para atuação na EJA e que a pouca oferta destes acontecia de forma não direcionada às reais necessidades do educador e de seus educandos. A educadora Lúcia se posiciona,

Como eu estava comentando aquela formação que tem a distância ela não tem direcionamento para EJA. É só para os ciclos de alfabetização que pode ser o os ciclos do PNAIC ou os ciclos da EJA. Então, não é específico. (Lúcia, 10/05/2017).

5) Queixaram-se do fato de professores que atuam em mais de uma modalidade, não poderem escolher fazer a formação da EJA, ao invés da formação por disciplina. Ou seja, na percepção dos educadores a prioridade é o conteúdo da disciplina e não o público, o que inviabiliza uma formação *interdisciplinar*, de fato, tanto para EJA quanto para as demais modalidades de ensino.

Não! Porque até a formação da prefeitura eu não conseguia fazer pela EJA. Eu fazia como professora de Língua Portuguesa. Porque a formação é feita de forma separada. A EJA hoje usa um outro formato (a distância, como se referiu a professora entrevistada Lúcia), já usava desde o ano passado (Madalena, em 11/06/2017).

Analisando os efeitos dessa escassez de espaço de formação específico para EJA dentro da rede de ensino, uma das educadoras se coloca:

Não, as formações de que participei foram sempre de Inglês para fundamental II. Uma coisa é você dar aula a um adulto ele tem um comportamento assim, por exemplo, um comportamento não aceitável, aí você tem que analisar mil coisas, quem é o adulto? Tem que ter um cuidado, num pode tratar ele do mesmo jeito que trata o adolescente. A gente olha para o aluno e não pode ter a mesma reação, por exemplo, saia da sala. Quer dizer tem todo um olhar diferente. EJA é EJA é um mundo diferente. Para você ver ate o ambiente da sala muda (Cecília, 09/06/2017).

6) Na percepção dos educadores as contribuições da formação inicial e das ações de formação continuada que haviam participado até o momento trouxeram de contribuição somente os conhecimentos gerais acerca do ensino. E não sobre o ensino na EJA. Frisam que, embora tenham sido experiência de contato com o outro, estas experiências não se aproximavam o suficiente de como se relacionar, ensinar ao aluno da EJA.

Contribuiu. Porque você ter o contato com o outro, mesmo não sendo de uma escola específica, sendo de música, são experiências. Mas, mesmo assim, ensinar na EJA é uma coisa nova para mim. De ter um aluno que vai para sala de aula querendo estudar música e outro aluno que esta na sala de aula e que você tem um monte de coisa para trabalhar que não é somente música (Roberto, 10/05/2017).

Contrariando a fala dos demais colegas, uma educadora citou que a formação na militância dos movimentos sociais favoreceu a uma compreensão da práxis pedagógica na EJA, como mostra:

Essa conjugação entre teoria e prática sempre esteve presente na minha formação porque foi assim e isso é muito igual para EJA. Não adianta eu estar na sala de aula sem passar para aquele aluno, diante dos olhos dele, a própria experiência dele. Porque tem muita gente que tem costume de olhar quem tem mais experiências de vida, mas não tem o conhecimento formal como uma criatura muito ingênua. Mas de ingênua não tem nada. Tem uma experiência que a gente nem se aproxima. Mas a gente chegar perto daquele aluno e tocar e fazer com que essa experiência transborde dele, aí é a prática de sala de aula. É o desafio que a gente lida (Estela, em 06/05/2017).

Em nossa avaliação, a educadora Estela, aborda em seu relato, uma concepção do que vem a ser práxis na EJA, a partir da perspectiva da Educação Popular.

A ausência da abordagem da EJA enquanto modalidade de ensino denota a imensa fragilidade curricular no campo das diversas licenciaturas. Delegando à EJA somente os espaços dos estágios e ou como área de aprofundamento. E como não há concursos públicos específicos para atuação na EJA, muitos professores optam durante a formação inicial por uma área de aprofundamento com mais oportunidades de trabalho/emprego. Fatos que contradizem a RESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos, definindo no Art. 10 que,

O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

Observando o que diz a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Nacionais para a Formação inicial e continuada dos professores da Educação básica em todas as etapas e modalidades de ensino analisamos que há uma distância significativa entre o que preconiza a legislação e as experiências formativas dos educadores da EJA, de modo particular, neste estudo.

Quando os educadores se colocam afirmando que somente por meio da prática é que poderão, pela primeira vez se aproximar, ter um olhar diferenciado para os sujeitos da EJA, formando saberes significativos para práxis pedagógica, fica evidente a deficiência das licenciaturas, quando comparamos ao que prevê a referida resolução, em seu Artigo 3º, § 5º, quando trata dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Por exemplo, quando Joaquim, um de nossos educadores se coloca afirmando que,

Eu já fiz monografia, pesquisa na EJA (...). O curso de pós foi voltado para educação. Eu estudei as dificuldades encontradas pelos alunos na Vila dos Pescadores. Dificuldades encontradas em Matemática. Aí fiz focando nas dificuldades encontradas em Matemática, não no público em si (...). Acredito que é a prática, o dia a dia, que nos faz ter um olhar diferenciado para o público da gente.

Podemos considerar com um dos fatos mais relevantes da prática da pesquisa, que ora efetivamos, quando o educador Joaquim, respondendo a entrevista, deu-se conta de que no momento em que investigou a aprendizagem/dificuldades dos alunos da Vila dos Pescadores

seu olhar voltou-se para o conteúdo da pesquisa e não para o sujeito da pesquisa. Apesar de ser com o público da EJA, ela notou que seu foco foram as dificuldades em Matemática.

Para analisar a concepção de Formação Continuada trazida pelos educadores participantes, ousamos construir um texto coletivo, reunindo as principais unidades temáticas e de contexto (quando necessárias) que se destacaram na fala de cada um dos educadores. Para identificação no texto, da contribuição de cada educador/a optamos por utilizar a diferenciação por cores, cuja legenda constará logo abaixo da caixa de texto. Vejamos juntos:

Formação continuada é...

Formação continuada é o momento para refletir sobre suas práticas e identificar quais são os pontos favoráveis e não favoráveis, na busca de oferecer uma educação de melhor qualidade (...). Enquanto educador, essa formação vai até o final dos nossos dias. A gente precisa entender o tempo em que estamos inseridos, as transformações no processo educativo.

Essa continuidade precisa ser focada naquilo que você está vivenciando. Não uma formação para que você continue vendo aquele conhecimento teórico (só teórico), mas um conhecimento prático da vivência do dia a dia. Conhecimentos vindos da troca de experiências e construção coletiva.

Formação continuada é 'como se fosse uma manutenção daquilo que você já traz consigo. Porque você está dentro dessa profissão, mas não consegue dar conta nunca, porque o conhecimento não acaba e o aprendizado também não.

É você observar continuamente como as pessoas estão trabalhando para você adequar seu pensamento e sua prática (Roberto). É um processo de autoavaliação da nossa prática. É aprender a ensinar e por isto tem que ser momentos para o educador se expor (a prática), para dialogar, conversar sobre o que está acontecendo e quais são as novas práticas e metodologias.

É um momento em que o educador pode corrigir defeitos da sua graduação que não abrangeu tudo sobre a prática. A formação continuada pode ajudar junto com a sensibilidade do professor, de no dia a dia, buscar novos recursos e alternativas para lidar com o público.

Formação continuada são cursos que tratam da prática de sala de aula, que visa melhorar a prática, discutir dificuldades para tentar resolver. É o eterno aprendizado, é não parar, é estudar, buscar conhecer sempre e se aprofundar.

A concatenação dos nomes aqui expressos representa a sequência das falas de cada participante no texto: Davi; Lúcia; Estela; Joaquim; Marcos; Cecília; Madalena.

O educador Marcos destoando dos demais demonstrou sua percepção de formação continuada a partir de um exemplo prático acerca do funcionamento da EJA, tecendo uma diferenciação entre o perfil desse público e o perfil dos alunos de fundamental II, na escola

pública e particular. Tentamos no fragmento de fala trazido abaixo recortar as unidades de contexto cujo foco estivesse no conceito de EJA:

(...) Na EJA eu acho muito tranquilo, muito tranquilo mesmo. Este é um dos grandes motivos que hoje em dia eu queria ficar só na EJA. Se eu tivesse carga horária para isso eu só ficava na EJA (...). Mas na EJA em si essa resposta é o que anima. É frustrante as vezes porque você tá falando uma coisa, e às vezes os alunos por vergonha da sua idade de ser mais novo, eles ficam com vergonha de admitir que não sabe. Ai quando eu percebo isso aí eu tento voltar. Aí ainda sinto que falta admitir mesmo que não sabe. Como matemática é sequencial aí é complicado você chega no ciclo IV. Às vezes eu não sei como corrigir isso. Porque eu penso assim na EJA, especificamente Matemática, eu não vou deixar o aluno deve ficar retido no ciclo III porque não aprendeu determinado conteúdo, porque é aquele aluno que vem que assisti, que está se esforçando, está querendo ali para tirar o diploma. Então a nota na EJA, no meu ponto de vista, é secundária. Eu não me preocupo com a avaliação. Eu me preocupo em ver o dia a dia e os exercícios, acabou. Então ao mesmo tempo só que isso em Matemática causa um problema. Tá, entendo, então eu acho assim, eu não sei sinceramente como resolver. Ai no ciclo IV você tem que fazer vista grossa. Eu não acho justo a gente ter como maior preocupação a prova, a nota. Aqui no EJA não, mas no ensino fundamental eu acho que tinha que ser (Marcos, em 15/05/2017).

Por motivos de ordem pessoal e de estudos, Marcos foi o educador com menor participação no processo de formação continuada desenvolvido durante o ciclo desta investigação. O que nos leva a considerar se ausência do educador no processo formativo pode ser um fator que realmente dificulta a superação de algumas percepções acerca do perfil social e escolar dos educandos, bem como de certos desafios da práxis pedagógica na EJA. Os aspectos para os quais o educador cita em sua fala não saber/não ter como resolver foram trazidos durante a formação pelos demais educadores da EJA (e mesmo nas outras modalidades) enquanto situações-limites e transformados em objeto de reflexão coletiva. Para na sequência problematizarmos as possíveis alternativas, considerando o perfil dos educandos em cada etapa do ensino ou na modalidade da EJA.

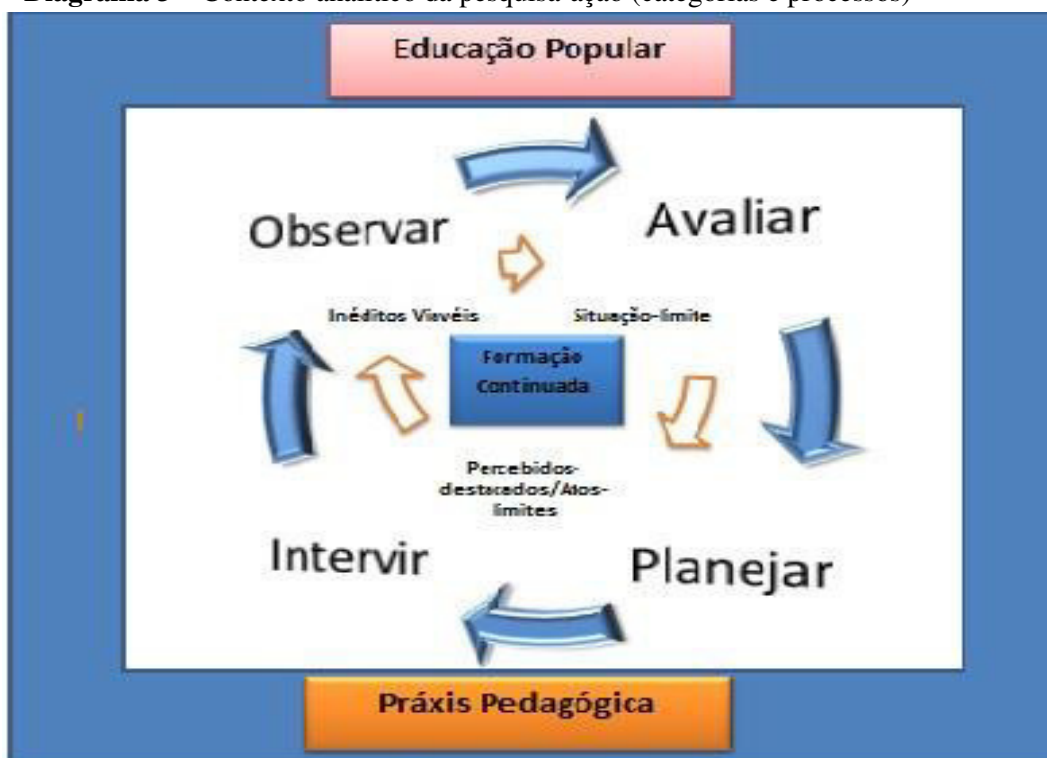
4.4 RETALHOS PRÁTICOS – ALINHAVOS ANALÍTICOS DAS CATEGORIAS EMPÍRICAS

Antes de introduzirmos as análises propriamente ditas acerca de cada uma das categorias empíricas desta pesquisa-ação, gostaríamos de esclarecer o modo como procedemos nesta fase. Buscamos, a partir das respostas dos entrevistados, às três questões centrais, contidas no bloco 4, conforme ilustra o quadro 13 no tópico de abertura deste

capítulo, para garantir a primazia das categorias freireanas mapeando fala por fala, num movimento de leitura-categorização-recorte-transposição-análise.

Chegando neste ponto, percebemos que, para melhor responder a questão central de nossa investigação, precisaríamos proceder de modo que, as categorias teóricas analisadas no tópico anterior, aparecessem como fundo e as categorias empíricas se destacassem como figura, num quadro onde a Formação Continuada à luz da perspectiva da Educação Popular passou por todas as etapas do ciclo da pesquisa-ação. No diagrama abaixo tentamos ilustrar esta nossa tomada de decisão.

Diagrama 3 – Contexto analítico da pesquisa-ação (categorias e processos)



Fonte: Construído pela pesquisadora.

4.4.1 SITUAÇÕES-LIMITES – *O QUE NÃO SABÍAMOS QUE SABÍAMOS?*

Segundo Freire (1997), a categoria *situações-limites* que agora analisamos, se constituem nas barreiras, obstáculos, das vidas pessoal e social dos homens e mulheres e que precisam ser vencidas. Diante dessas situações-problema os sujeitos podem ter diferentes atitudes. Podendo percebê-las como algo que não podem transpor, como algo que não querem transpor ou ainda como algo de cuja existência tomaram consciência e que, portanto, precisa ser rompido e que para isto se empenham.

Durante o ciclo da pesquisa-ação muitas foram as situações-limites que passamos a ter consciência da existência, tanto no plano da própria proposta de formação, quanto na práxis pedagógica dos educadores da EJA. Aqui destacaremos as situações-limites presentes nos depoimentos dos entrevistados.

Que sejam:

1. A obrigatoriedade da participação no processo de formação continuada na Escola;
2. A falta de experiência com a práxis da Educação de Jovens e Adultos;
3. Levantar entre os educadores as reais necessidades que traziam a partir de sua formação;
4. Perda de foco nos encontros de formação continuada;
5. Impedimentos que dificultaram a realização das Paradinhas Pedagógicas da EJA;
6. Acessar à história de vida dos educadores e promover o reconhecimento da identidade ou não enquanto sujeito popular;
7. A indisciplina do educando e do educador frente ao processo de aprender, ensinar, aprender a ensinar e ensinar a aprender;
8. Compreensão acerca dos princípios e métodos da Educação Popular dentro da Escola Pública;
9. Dificuldade de manter a assiduidade na formação continuada da escola;
10. Sentimento de impotência diante dos desafios da prática pedagógica e de como relacionar o conteúdo programático à vida do educando;
11. Percepção de pouca relevância da formação continuada construída para a práxis educativa no contexto da EJA;
12. Deficiências da formação escolar do educando e dificuldade de acompanhamento dos conteúdos programáticos da série/ano atual.

Como bem reflete Osowski (2010, p. 375 *apud* STRECK, 2010), as contradições que envolvem as situações-limites, e que as constituem, de fato, promove nos sujeitos uma percepção incoerente, contraditória, fatalista. Dada falta de consciência de sua submissão, os homens/mulheres se sentem impotentes diante do que lhes acontece.

Este foi uma dos pontos mais marcantes de nossa pesquisa: a constatação de que entre os professores da EJA participantes de nossa investigação havia *um imenso sentimento de impotência. Como se todos os problemas contidos na práxis da EJA ou mesmo no cotidiano escolar, não pudessem mais ser superados e que, por esta razão havia um fechamento do grupo ao processo de formação continuada.*

Mesmo havendo um conhecimento, no mínimo interessante, por parte de cada educador, acerca da Educação Popular, da práxis pedagógica, da formação continuada, este conhecimento não era suficiente pra que superassem o estado de fatalismo frente àquilo que lhes impedia de pensar ou agir diferente.

Desse modo, enquanto pesquisadora e uma das proponentes do ciclo de pesquisa-ação esta foi a primeira grande situação-limite considerada no ato de planejar a formação: *a consciência de que o coletivo de educadores da EJA estava envoltos num sentimento de impotência frente às dificuldades da práxis pedagógica, no seu sentido mais amplo.*

Esta constatação foi confirmada quando uma das educadoras que fundou a EJA na escola, atuante em 2016 como polivalente no fundamental I, ao entregar a cartinha³⁷ contando a história de sua formação disse a pesquisadora:

Minha flor faltou eu deixar registrado aí na cartinha uma coisa, que eu acho fundamental, mas assim...foi difícil colocar aí...por isso acho que esqueci de botar (risos) (...) 'eu não acredito mais, é, pronto, falei (sorriso triste) (...)eu não acredito mais (...) (saiu apressada, segurando o choro). (Margarida, depoimento informal, em outubro/2016)

Então, ao socializar (resguardando a identidade da professora) este acontecimento com a equipe de planejamento dos encontros de formação (ciclo de pesquisa-ação), compreendeu-se que esta era a realidade com a qual deveríamos trabalhar. E que, portanto, os encontros precisavam ser ricos em problematizações que despertassem os educadores a perceber em que ponto estavam com relação ao seu fazer: *Acreditam? Não acreditam? Acreditam muito ou pouco? Por quê?* E assim, aconteceu. Os planejamentos dos encontros sempre partiam de uma avaliação das percepções recolhidas no encontro anterior por cada membro da equipe de planejamento.

4.4.2 PERCEBIDOS-DESTACADOS/ATOS-LIMITE – E AGORA, *QUE SABEMOS O QUE SABEMOS?*

(...) então quando você percebe essas dificuldades menores (não menores porque sejam pequenas, mas às vezes desconexas ou não percebidas) é de certa forma uma prática da educação popular (...) (Davi, arte educador da EJA, em 12/04/2017).

³⁷ Cartinha – Dispositivo construído pela pesquisadora para sondar junto aos educadores a história de sua formação humana, social, profissional. Como ilustrado anteriormente no capítulo 3 desta dissertação.

Quando os homens e mulheres se separam epistemologicamente, tomando certa distância da *situação-limite* que os incomodava, de modo objetivo, para poder buscar o entendimento em profundidade do problema, destacando-o do que está posto no contexto e que se pode afirmar que uma *situação-limite* transformou-se num *percebido-destacado*. Como nos diz (Freire, 1997).

O estado de um problema enquanto um *percebido-destacado* não deve ser permanente. Ou seja, este precisa ser transformado em tema-problema que deve e precisa ser discutido, visando a sua superação. As ações necessárias para superação das situações-limites, Paulo Freire (1997) chamou de *atos-limites*. São ações que revelam a implicação dos sujeitos de superação e negação do fato de que as coisas são como são e que nada pode ser feito a respeito.

Entre tantos *percebidos-destacados* e *atos-limites* constatados nas falas dos educadores participantes, optamos por apresentar aqui, apenas os que apareceram como unidades de registro/unidades de contexto nas respostas das três questões, do bloco 4. Aquelas que fazem referência direta ao processo de formação continuada dos educadores da EJA dentro da Escola Damásio, nosso contexto investigativo.

Seguem:

1. Reflexão sobre o processo de formação continuada dentro e fora da escola – Participação voluntária dos encontros, apesar da obrigatoriedade posta pela profissão;
2. Percepção sobre a formação continuada como espaço-tempo de reflexão - Busca ativa por novos olhares sobre a prática-práxis pedagógica³⁸;
3. Reflexão sobre a necessidade de abertura a crítica – Ações para iniciar o processo contínuo de autocrítica e de avaliação coletiva da práxis pedagógica;
4. Reconhecimento das próprias raízes como sujeito popular – Ações de transformação das dificuldades sociais em potencialidades;
5. Reflexões sobre a condição de ser educador numa escola pública – Ações que efetivam o reconhecimento de que todos/todas estão inseridos na mesma práxis e temos necessidades parecidas;
6. Reflexão sobre a importância da assiduidade no processo de formação continuada – ações que demonstram o reconhecimento de que precisam do espaço formativo para ver novas possibilidades;

³⁸ A prática pedagógica tornou-se ao longo do processo em práxis pedagógica considerando o movimento de ação-reflexão-ação proporcionado pelos ciclos da pesquisa-ação.

7. Reflexão sobre o tipo de prática que se vinha desenvolvendo – Ações de superação dos limites impostos pela perspectiva tradicional à prática progressista na escola pública.

Diante do que nos oprime, do que nos limite, nem sempre é possível soltar a voz, verbalizar, reconhecer, expor-se. Considerando esta realidade a equipe de planejamento da proposta formativa buscou criar espaços para a *voz do educador*: fosse de modo, direto, como nas rodas de diálogo; ou de modo indireto, por meio das produções escritas, apresentações coletivas, momentos de humanização, etc.

O esperado era promover momentos de *reflexão crítica* de si, da práxis na EJA, da práxis na Escola, da práxis para além da escola. As situações-limites possuem uma força esmagadora, que precisa ser enfrentada por meio do ato de refletir. Mas de um refletir implicado com a *mudança*, seja ela qual for. Seja ela uma mudança que nos faça dar dois passos para trás ou dois para frente. O ritmo da música quem dita é o diálogo do sujeito com a realidade.

Segundo Freire (1980), todos os homens/mulheres podem se dar conta de sua condição social, ou seja, do como está inserido na realidade. Foi compreendendo esta afirmativa freireana que se buscou em todos os encontros formativos, enquanto equipe de preparação da formação, *refletir bastante antes de propor qualquer atividade aos educadores da EJA. Reflexões sobre: Como? Por quê? Quando? Para quê? Com quem?*

Essa atitude gerou no coletivo de professores uma abertura maior para o diálogo, sem tanto medo de expor suas situações reais, seus impedimentos individuais e coletivos, bem como, suas críticas à gestão atuante.

Cecília Osowski (2010), ao tratar da categoria das situações-limites para Freire, afirma que, nos dias atuais, é muito importante que os professores ensinem por meio de uma educação problematizadora, que ensine a ler criticamente as situações-limites que marcam e limitam o cotidiano, a realidade.

4.4.3 INÉDITO-VIÁVEIS – O SABER QUE DESCANSAVA E QUE ACORDAMOS!

Neste tópico buscamos reunir os inéditos-viáveis para a práxis pedagógica dos educadores da Educação de Jovens e Adultos, partindo do olhar destes, expressos em seus discursos nas entrevistas.

Antes abrimos um espaço para lembrar que um *inédito-viável* é uma categoria freireana que se refere às soluções criadas para as situações-limites, a partir da reflexão-ação

de homens e mulheres implicados com a práxis libertadora. Segundo Freire (1997), o inédito-viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada. E que quando se torna um ‘percebido-destacado’ pelos que pensam sobre ela, podem então deixar de ser mais um sonho e se tornar parte da realidade.

Com essa compreensão, listamos abaixo, os inéditos-viáveis percebidos/construídos pelos educadores a partir do processo de formação continuada:

1. Práxis renovada a partir das construções de saberes durante a formação continuada, como ilustra a fala do educador: *Então eu acho esses espaços, quando você observa que tudo isso pode ser levado para sala de aula, como conteúdo, como aula, eu acho que tudo contribui para o seu processo de formação* (Davi, em 12/04/2017).
2. Práxis pautada no princípio da alternativa, ou seja, educadores capazes de transformar limites em potencialidades. Acerca deste inédito trazemos a fala do educador quando conclui: (...) *A educação a serviço de resoluções do dia a dia dessas crianças, jovens e desses adulto* (Davi, em 12/04/2017).
3. Os professores passando a exigir publicamente um espaço permanente para a formação continuada da EJA dentro da escola: *Se a gente pudesse ter uma forma de trabalhar a EJA num determinado horário, fundamental II em outro (...). Eu sempre falo desse espaço de troca entre todos da EJA* (Lúcia, em 10/05/2017).
4. Valorização de todos os espaços coletivos de construção dos saberes docentes compreendidos pelos educadores como um espaço de formação continuada: *Eu achava aquelas reuniões que a gente fazia para reconstrução do PPP da escola, as paradinhas pedagógicas (...) eram importantes* (Madalena, em 11/06/2017).
5. Professores trabalhando juntos em sala de aula, para problematização de determinados conteúdos temáticos, de modo interdisciplinar, por meio das oficinas temáticas, com horários e planejamentos ajustados para garantir essa prática conjunta: *Duas pessoas na mesma sala, para mim está sendo enriquecedor (...)* (Roberto, em 10/05/2017).
6. Fortalecimento da dimensão da autonomia individual e coletiva dos educadores, por meio das práticas e diálogos na formação continuada: *Então eu acho que influencia muito porque*

os caminhos são mostrados/construídos cabe cada um querer seguir ou não, por algum caminho (Davi, em 12/04/2017).

Nita Freire (2010, p. 224), para designar o que vem a ser o inédito-viável para Paulo Freire, coloca que,

O inédito viável não é, pois, uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freireana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto, práxis, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (...) Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos de possibilidades humanas. Uma palavra que carrega no seu bojo, portanto, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas. Carrega inquietude sadia e boniteza arraigada na condição de ser-se homem ou mulher.

Os inéditos-viáveis destacados acima, compõem, de modo sintético o movimento de mudança dos educadores/as da EJA. Eles representam, de maneira ampla, o sentido emancipador, crítico, criativo, autônomo das ações pedagógicas que foram sendo observadas no cotidiano da práxis dos educadores e educandos da EJA.

Podemos citar outros tantos, inédito-viáveis, que foram brotando após revirmos o solo dos saberes trazidos pelos educadores/educadoras da EJA. A exposição, no capítulo III, de várias fotos tinha como objetivo servir aqui, neste momento, como exemplificação dos inéditos-viáveis que iremos agora listar:

- Professores visitando a escola em outros turnos de trabalho para se reunir com seus colegas para reuniões de caráter pedagógico (PPP; resolução de problemas, projetos pedagógicos);
- Professores coordenando reuniões de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola;
- Professores permanentemente preocupados com a construção das pautas dos Encontros de Formação Continuada e com a reflexão acerca do alcance da formação;
- Professores trabalhando juntos em oficinas temáticas para problematizações dos conteúdos temáticos de modo articulado com o conteúdo programático;
- Professores trabalhando juntos para construção do Projeto EJARTES, reunindo representações de toda escola neste evento cultural;
- Professores presentes nas lutas da categoria por melhores condições de trabalho e valorização da profissão docente;

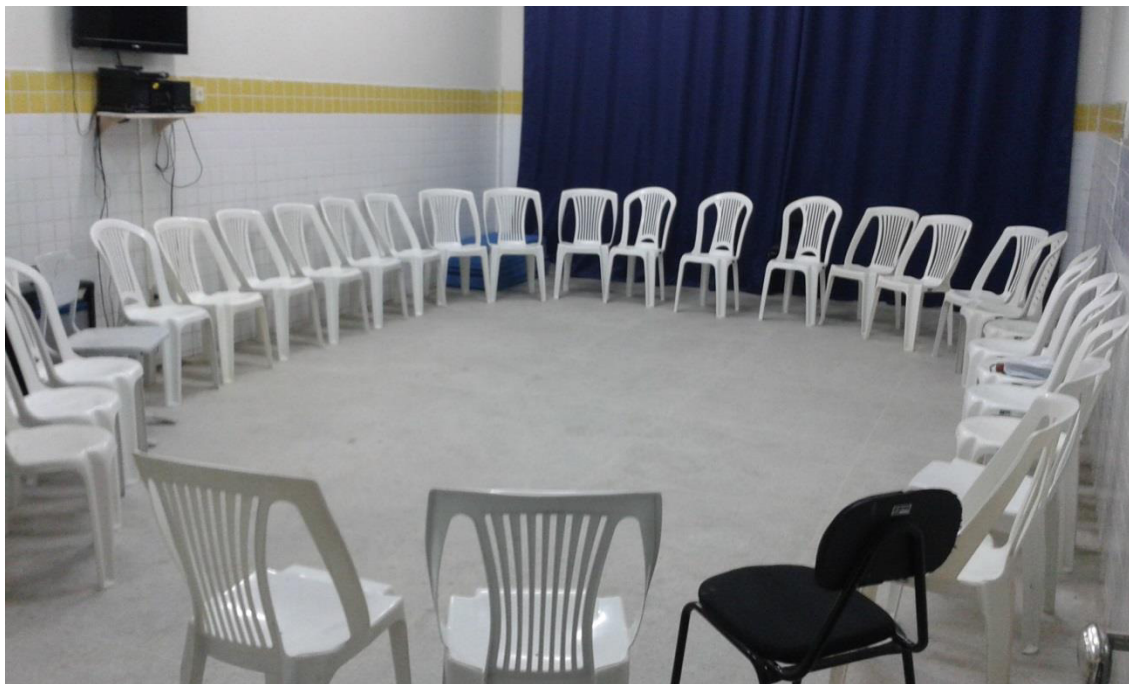
- Professores reunindo os educandos para refletirem sobre a realidade da reforma do prédio da escola, os problemas para o cotidiano escolar e a interrupção do processo de eleição da gestão escolar;
- Horta escolar criada e mantida pelos alunos da EJA, que visitam a escola até nos finais de semana para cuidar da horta, voluntariamente;
- Educandos e educandos participando dos mutirões da escola, bem como ajudando em iniciativas como o brechó solidário;
- Professores e funcionários trabalhando juntos na construção dos painéis temáticos da escola;
- Professores promovendo aulas mais contextualizadas e dinâmicas, despertando uma participação mais ativa e prazerosa dos educandos.

Analizamos que mais do que inovação, estas mudanças refletem o princípio da transformação. Sujeitos que se transformam, se formam, e, portanto, transformam e formam outros sujeitos. Demonstrando, na práxis, que é possível sim, ao mexer no solo da formação dos educadores, de modo, humanamente e eticamente implicado, promover o renovo dos pensamentos, favorecendo à passagem para uma consciência crítico-transformadora.

A nuvem 4 (p.191) reúne todas as categorias investigadas, revelando as temáticas centrais do discurso dos professores da EJA acerca da Formação Continuada construída na EMEIF Damásio Barbosa da Franca.

Como nos mostra a nuvem 4, o processo de formação do educador resguarda espaço para uma infinidade de temas, uns mais relevantes, outros menos, no entanto, todos compõem o mosaico do fazer do professor, no dia a dia da EJA, em relação com seus educandos. No coletivo de educadores entrevistados escola é lugar de *gente*. A formação continuada é espaço para quem se reconhece *gente*. A práxis pedagógica é espaço para “gente” que pensa e faz. A Educação Popular é uma educação de gente que forma e se forma como gente, no espaço da escola, no contexto da EJA e onde mais estejam os sujeitos populares em ação-reflexão permanentes.

Fotografia 42 – Sala de Arte/vídeo preparada para o Encontro de Formação Continuada



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Escola é...

o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...Escola é, sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente. O coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se 'amarrar nela'! Ora, é lógico...numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Fazer ciência, consolidar nos dias atuais, uma pesquisa-ação, não é brincadeira de roda. Mas pode trazer o prazer que se sente ao brincar nela. Numa roda de diálogo como esta fazemos ciência, construímos ações de Educação Popular para o chão da Escola Popular, transformamos o mundo, a partir das circunstâncias mais próximas de nós e, quanto ao alcance de nossos atos? Que o tempo traga as respostas e, claro, as novas perguntas. Somos im/perfeitamente inacabados e nossos saberes também.

5 A COLCHA DE RETALHOS – O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As considerações finais do presente texto se constituem, talvez, em termos de construção escrita um grande desafio e uma imensa alegria. Assim sendo, buscaremos agregar num mesmo espaço-tempo os diversos olhares que, direta ou indiretamente, contribuíram para o caminhar da presente pesquisa. Desde a definição de nosso objeto de estudo, passando pela revisão da literatura, pela construção do aparato metodológico da pesquisa-ação, pelas hipóteses teóricas e àquelas que empiricamente foram a essas se articulando, até chegarmos à voz dos sujeitos participantes, que ecoou nos encontros de formação, na práxis que se dava no cotidiano da EJA (pós-formação), chegando ao momento das entrevistas e das análises das mesmas. Entendendo as entrevistas/análises destas como meio de ouvir mais uma vez, a voz destes que são a força motriz junto a seus educandos do fazer pedagógico, portanto, os legítimos porta-vozes do sentido desta ação de formação mútua.

Por respeito a essas vozes e mesmo pelo grau de interdependência formativa que a pesquisadora desenvolveu ao longo deste processo, anunciamos que, neste espaço a voz da cientista se entrelaçará a voz dos educadores, educandos, gestores, especialistas, funcionários, que voluntariamente fizeram parte desta investigação. A pesquisa-ação enquanto meio de aproximação do sujeito investigador de seu objeto de estudo favorece a que o primeiro enquanto ser que busca conhecer não fale mais por si, apenas, mas transforme-se num agente anunciador de outras vozes. O coletivo passa a ser de uma ponta a outra dos extremos da investigação-ação o único espaço legítimo de produção dos novos saberes acerca do objeto ou mesmo de ressignificação de saberes anteriores, para não dizer, antigos. Uma vez que esta segunda expressão denota certa invalidade/inviabilidade ao saber. O que não se faz verdade, do ponto de vista que se validou ao longo desse estudo.

Partindo de nossa questão central, analisar a construção e o desenvolvimento da proposta de formação continuada de educadores da Educação de Jovens e Adultos em uma escola da rede municipal de ensino de João Pessoa, nos indagamos acerca do lugar da Educação Popular (EP) nesse processo de formação, considerando se ações-reflexões oriundas deste lugar poderiam favorecer ao surgimento de novos possíveis para o chão da escola pública. Foi pela natureza de nossa pergunta, iminentemente teórico-prática que decidimos pela pesquisa-ação. Caminho escolhido por tantos outros educadores da Educação Popular, à exemplo, do próprio Paulo Freire, Orlando Fals Borda, para citar os que mais contribuíram

para/nesse momento. Esse tipo de escolha revela em tempos remotos e atuais a implicação científica e social do investigador e seu compromisso de articulação entre estes saberes/fazer, igualmente necessários à transformação da realidade e do conhecimento desta.

Dialogando com a literatura, afirmamos que a pesquisa-ação deveria ser capaz de fazer a ligação tanto da teoria para a transição da prática quanto da prática para a transformação da teoria. Foi com esta provocação que buscamos descobrir se isto seria possível, uma vez que diferentes autores, dentre eles Tripp (2005) afirma que haja poucos sinais de que isto aconteça, justificando que isso acontece porque este tipo de investigação orientasse em grande medida para a melhora da prática.

Constatamos que, dado movimento permanente e continuado da pesquisa-ação, é comum que o pesquisador seja levado a olhar mais atentamente para uma das etapas desta, num movimento interessante de retorno reflexivo e logo em seguida, propositivo. Fazendo-nos perceber que, também o coletivo participante, envolve-se nesse movimento participativo, retomando, refletindo para em seguida propor mudanças.

É neste sentido, que compreendemos que este tipo de pesquisa favoreceu uma avaliação mais coerente acerca do lugar da Educação Popular na escola pública a partir da experiência de formação dos professores da EJA. Uma vez que nos serviu como uma lente de maior alcance acerca da presença/ausência dos princípios da EP, bem como sobre como os modos de apreensão da metodologia da EP pelos educadores/as.

Assim como afirmou Gadotti (1997), acerca das inúmeras lições que aprendeu a partir das práticas políticas e pedagógicas que oportunamente vivenciou junto a Paulo Freire, confirmamos neste estudo que o conhecimento funciona como uma ferramenta essencial para intervir no mundo. Em outras palavras, saber o que os educadores da Educação de Jovens e Adultos pensam acerca da Educação Popular, da práxis pedagógica e sobre qual seria o melhor modelo de formação é uma ferramenta essencial para intervir, de modo significativo, no próprio processo de formação continuada do educador/a e em sua prática. Por isso partimos desse ponto: saber o que os educadores sabiam? Para em seguida, responder com eles: E agora, o que faremos com o que sabíamos? Para enfim, descobrirmos juntos, os novos possíveis, os inéditos viáveis a partir da junção dos olhares individuais, formando um novo olhar coletivo. Esse olhar é sempre um inédito-viável, oportunizado pela concretude de princípios da Educação colocados em prática, como o diálogo, a busca pelo novo, a consciência do inacabamento, o reconhecimento de si e do outro, a leitura de mundo, a

reflexão-ação, a humanização, a amorosidade nas relações, a conquista da autonomia individual e coletiva dos educadores, dentre tantos outros.

(...) Se eles voltam à noite em busca de algo é porque eles têm esperança. E eu acho que o processo de formação do educador é justamente para a gente identificar essas esperanças, esses motivos que cada um e cada uma tem para voltar a sala de aula e depois tentar potencializar, maximizar isso aí (...) (Davi, 12/04/2017).

Nesta reflexão do educador Davi, notamos sua atenção às motivações e esperanças dos educandos da EJA. Destacamos que, para ele, assim como para os demais educadores, o espaço da formação, como constituída na escola lócus, tornou-se um espaço para “identificação dessas esperanças e das motivações dos educandos”. Em outros termos, para esses educadores aquele espaço é formativo porque auxilia o educador a ver melhor o educando em suas expectativas, aspirações, motivações práticas.

Mas ele mesmo diz, não só para ver melhor, mas para aprender a potencializar, maximizar o que se vê. Uma vez percebendo melhor o seu educando em sua integralidade e especificidades o educador pode aprender a transformar esse saber num instrumento de potencialização das aprendizagens de seus educandos. Como? Pela via do incentivo, do reconhecimento de si, da transformação da consciência ingênua para uma consciência crítica do seu lugar no mundo, bem como dos sentimentos de pertencimento àquela comunidade educativa e de corresponsável, sujeito ativo, em seu processo de aprender, de formação.

E sendo assim, a partir de falas como estas do educador Davi, concluímos que os princípios da Educação Popular são as linhas que possibilitam aos sujeitos educadores em formação continuada a feitura de novas costuras, o entrelaçamento dos saberes individuais e a confecção de novos entendimentos acerca do sujeito e da práxis pedagógica da EJA, numa realidade tão desafiadora como é a das escolas públicas.

O que nos levou a constatar também que, a ausência e ou presença dos princípios da educação popular na práxis do educador é primordial quando intentamos avaliar com qual educação se está comprometidos? Com quais finalidades? E este processo de avaliação é fundamental para o reconhecimento de nossas raízes formativas, para uma possível e ou necessária mudança de atitudes frente à práxis como educador popular que trabalha com sujeitos populares, que precisam se reconhecer como tais.

Durante o ciclo de formação continuada e investigação, um dos momentos mais oportunos para esta constatação das raízes formativas dos educadores foram as rodas de diálogo. Os motes eram sempre as temáticas sociais presentes na proposta pedagógica da

escola ou os textos do livro Pedagogia da Autonomia. Os diálogos, por vezes, acalorados, tornaram-se fundamentais para esses dois processos: a) reconhecimento acerca da visão de homem, mundo, sociedade de cada educador/a; b) para a proposição e consolidação de pequenas e grandes mudanças tanto no discurso dos educadores, quando em suas práxis.

Este aspecto descortinado durante a investigação nos levou a reflexão de que a maturidade da Educação Popular enquanto corrente de pensamento é fruto de sua ação-reflexão no campo dos debates, assim como das práticas transformadoras, em nível de micro experiências (como as rodas de diálogo da formação da escola), nas políticas públicas e nas esferas do poder formal. Consideramos por esta razão, dentre tantas outras, que suas contribuições são inegáveis, promovendo, dentro e fora de seu campo, possibilidades concretas de ver, ler e agir no mundo de modo transformador.

Sabemos que, de acordo com a literatura latino-americana, no campo da Educação Popular, dada legitimidade dos saberes produzidos a partir das práticas e da capacidade destes saberes de ir respondendo as reais demandas das classes populares as discussões no campo da EP tem adentrado cada vez mais as áreas de pesquisa, pondo em xeque explicações positivistas e racionalistas, vistas e justificadas até então como ciência de verdade.

Afirmativa que nos levou a outro ponto interessante deste estudo, que foi a constatação de que a Educação Popular já fazia parte dos discursos dos educadores da EJA, mesmo quando misturado ao discurso de outros tantos paradigmas que compuseram tanto a formação inicial destes educadores quanto suas formações sociais. No entanto, quando estes saberes da Educação Popular foram destacados, percebidos no contexto da práxis destes educadores com os sujeitos da EJA, percebemos que houve certa comoção coletiva, como se dissessem: *não acreditamos que já sabíamos?* Fato que se tornou ainda mais notório quando nas entrevistas, a maioria dos educadores, apesar de trazerem definições coerentes acerca do paradigma da Educação Popular, sempre iniciavam suas falas com expressões que denotavam insegurança, receio de se afirmarem como sabedores de tal conhecimento.

Dentro de nossa experiência investigativa, a presença da Educação Popular, como paradigma de orientação e inspiração da proposta de formação continuada dos educadores da EJA, serviu como meio para garantir o caráter democrático e pedagógico de todo o processo. Nesse sentido, pudemos refletir no coletivo, que assim como na formação continuada em processo, na práxis pedagógica, o pedagógico e o político não se separam. E que esta visão é primordial quando tentamos compreender às várias conjunturas, contextos e os sujeitos para então, de modo crítico, poder ensinar.

Diante da fala dos educadores participantes, percebemos que, as características de abordagem da Educação Popular têm servido historicamente, por isso mesmo, na história atual, para questionar paradigmas que se pautam na neutralidade do saber e dos sujeitos. Por sua leitura crítica permanente dos contextos (social e pessoal) dos excluídos, bem como pela crítica à própria instituição escolar. A troca de experiências entre os que fazem a Educação Popular, também no chão da escola, tem favorecido o surgimento de novas ferramentas de análise, como a pesquisa participante, a pesquisa-ação e servido de base para que se reorientem projetos e se projetasse intervenções futuras, partindo do concreto.

Analizamos, a partir deste lugar de pesquisadora-participante que, assim como mostra a literatura, muitos processos emancipadores (dentro e fora dos espaços formais de educação) são hoje possíveis de ser pensados e gestados mediante a capacidade que vimos ganhando, como educadores que se reconhecem sujeitos populares, como seres capazes de crescer em autonomia e na valorização de nossa própria identidade. A Educação Popular contribuiu muito para que, durante o processo formativo, os educadores pudessem se olhar e olhar para fora (EJA<ESCOLA<SOCIEDADE) sob esse prisma, reconhecendo os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que vem determinando lugares no mundo.

Desse modo, concluímos coletivamente, que é uma contribuição da Educação Popular para as práticas educativas (populares ou não) do passado, presente e futuro a consciência de que se faz necessário: *tomar o contexto e a prática como referenciais; reconhecer-se como sujeito capaz de provocar mudanças; promover sempre a articulação entre o pedagógico e o político.* Ou seja, vimos ao longo do processo educadores da EJA criticando aberta a própria prática e a prática do colega, atos educativos, que até então eram intencionalmente concebidos e repassados ideologicamente enquanto práticas neutras passaram a ser questionados e reconfigurados. Ler notícias no jornal da cidade, aprender a ler mapas identificando o próprio lugar, falar de alimentação saudável ganhou um novo sentido, um sentido pedagógico-político.

A Educação Popular está dentro da Escola porque os sujeitos que lá estão e suas experiências; suas histórias, suas aprendizagens e suas práticas revelam que eles/elas também se sentem/se vêem como sujeitos populares. Assim vimos junto aos educadores participantes. Reconhecer-se como sujeito popular é o primeiro passo para novas práticas, mas não é o último. Muitos seguem com práticas motivadas por outros paradigmas. No entanto, a consciência do fato, não pode ser negada. E esta consciência é uma contribuição de uma formação implicada com a crítica transformadora.

Em termos críticos, abrimos aqui o espaço para colocar alguns desafios percebidos durante o ciclo desta pesquisa-ação, ou seja, no período em que aconteceram os encontros de formação continuada e nos intervalos entre um e outro. Fatores que, de certo modo, enfraqueceram o processo ou forçaram seu redimensionamento por algumas vezes. Dentre eles: a) Perda de foco na construção da identidade institucional; b) desarticulação de alguns encontros dadas as problemáticas do processo de reforma da escola; c) interrupção do processo eleitoral da gestão escolar.

Estes três fatores serviram de teste tanto para o processo de construção da pesquisa em si, quanto do processo de formação continuada. Levantando dilemas de natureza prática quanto ao que seria mais relevante se garantir a continuidade do processo junto aos professores ou dar conta das urgências do cotidiano escolar nos mais diversos aspectos administrativos, principalmente. A solução foi trazer os três pontos para dentro da formação continuada e decidirmos coletivamente os rumos, passo a passo, envolvendo os educandos em boa parte das ações. De modo que, os dilemas tornaram-se conteúdo para formação e para a práxis. Aprendemos muito com esse processo. O discurso dos educadores demonstrou essa aprendizagem.

Por exemplo, a reação da escola, frente à notícia de interrupção do processo eleitoral da gestão escolar, mediante ordem judicial, foi de manter uma eleição mesmo que simbólica junto a comunidade escolar. Comunicando via abaixo assinado à Secretaria de Educação quais eram os gestores escolhidos pela comunidade e o porque desta escolha. Embora houvesse clareza de que os gestores municipais não trabalhariam oficialmente com esta escolha, a participação da comunidade foi muito significativa.

Este acontecimento gestado no interior da formação continuada dos professores nos levou a concordar com as reflexões de Hurtado (2005) quando afirmou que continuar o percurso da Educação Popular é educar e educarmo-nos no sentido de assumir a capacidade crítica e de denúncia diante dos absurdos da ideologia neoliberal e de sua tentativa de nos convencer da normalidade, pós-modernidade e fatalidade dos fatos sociais. A atitude necessária é de *atrevidimento*, uma vez que os dogmas não mais nos assustam e que temos no campo da EP teorias e práticas capazes de contribuir com a formulação de propostas alternativas.

O olhar metodologicamente implicado do educador popular pode trazer a tona soluções / inédito-viáveis para transformação das condições limitadoras dos sujeitos, da escola, da comunidade. Como afirmava Freire (2010), é a relação entre a dificuldade (situação-limite) e possibilidade de mudar (inédito-viável) que coloca a questão do quanto é

importante o papel da consciência na história, que coloca a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites. O que pode surgir no chão da escola, na práxis de sala de aula, não se pode prever, de certo. Mas se pode, a priori, concluir que será uma nova possibilidade de aprendizagem, de formação do sujeito. Este olhar atento à realidade, curioso, flexível, aberto ao novo, certamente, pode ser considerado uma das contribuições para a formação dos educadores da EJA.

Vimos ao longo das análises que, para os educadores da EJA, após o processo de construção da formação, uma nova compreensão acerca do sentido do saber tornou-se necessária. Foi consenso em muitas das rodas de diálogo que, todo saber, para ser válido, no sentido de ter sentido para os sujeitos, deveria partir do saber da experiência feita, pois este saber do mundo precede o saber da palavra mundo. Não se pode negar que todo o saber que um dia se constitui científico, foi antes doxa (δόξα), como diriam os gregos. Um saber que nasceu da observação feita pelos homens/mulheres em seus cotidianos, com base em suas crenças e intuições. Compreender as naturezas diversas dos saberes é essencial para concluirmos que, sem exceções, todos os saberes são importantes.

Na fala dos educadores acerca dos educandos e da relação que estabeleciam com estes foi ficando evidenciada a importância que passaram a dar ao cotidiano destes sujeitos e às suas experiências, a partir do momento em que viram a relevância de seus próprios saberes e histórias de vida/formação. Saber-se produtor do conhecimento é chave para o processo de protagonismo e para passagem de um saber ingênuo para um saber crítico, transformador, que pertence a quem o produz e não a uma classe (grupo) detentor de saber. Não é quem dirige a escola ou media o processo de aprendizagem que detém o conhecimento/currículo. O saber está para ser construído, problematizado, encarnado; não aplicado ou meramente consumido (de fora para dentro).

E isso é o papel fundamental da formação, ela mantém a gente em movimento, a nossa cabeça em movimento. Para que isso movimente as outras partes, que movimente nossas aulas, nossas formas de trabalhar (Estela, 06/05/2017).

Reservamos agora um tempo-espço para tecer algumas considerações a respeito da formação continuada, conforme a percepção dos educadores participantes, à luz do paradigma da Educação Popular. Escolhemos a contribuição da professora Estela para abrir esse ponto por avaliarmos seu teor crítico-pedagógico e ao mesmo tempo representativo do coletivo de educadores.

Por que esta formação mostrou-se diferenciada aos olhos dos educadores? Primeiramente, ela superou o formato de instrução ou de treinamento tão comum, infelizmente, quando se trata de ações formativas para EJA. A constituição de coletivos de educadores (as) da EJA, com este espaço e esse tempo (carga horária) garantidos para finalidade formativa foi, realmente, o grande diferencial apontado pelo grupo. Constituindo-se enquanto um espaço privilegiado para problematizar o trabalho pedagógico.

O coletivo traz a possibilidade de surgimento de diferentes olhares acerca de uma mesma situação-limite, oportuniza pesquisas, favorece as problematizações e o descobrimento de soluções/criações viáveis para o melhoramento da práxis pedagógica. Gerando articulações diferenciadas entre os saberes de cada educador e os saberes que se faziam necessários ao coletivo de educadores.

Vimos que fatores como a grande rotatividade dos educadores atrapalha o processo em termos de continuidade da formação e da construção da identidade coletiva enquanto educadores públicos populares da EJA na realidade daquela escola. Dificultando a formação do conhecimento necessário acerca do entorno da escola e de que como as relações com a comunidade escolar se relaciona com o seu fazer.

Considerando a fragilidade da formação inicial dos educadores quanto a abordagem dos temas relativos à EJA percebemos o quanto ainda é necessário ser feito em termos de formação específica para atuação na EJA. Em nossa pesquisa os educadores sinalizaram o desejo de que outros momentos, além dos encontros de formação continuada e planejamento acontecessem com esta finalidade. Na experiência da Escola, este espaço já existe e se chama de *Paradinha Pedagógica*. No entanto, os educadores solicitaram que aumentasse o número de Paradinhas voltadas exclusivamente para a práxis com os alunos jovens e adultos.

Este reconhecimento por parte do coletivo dos professores demonstrou a existência de uma abertura, de disponibilidade de tempo, à revelia do cansaço e das condições de trabalho adversas, o que oportunizou para equipe de especialistas e de gestão um novo olhar para com os educadores da EJA, em sua maioria. Ficou oficializado o desejo de mais espaço e tempo para reflexões sobre a singularidade da EJA e a totalidade no processo de conhecimento que construímos na EMEIF Damásio Barbosa da Franca. Assim como solicitaram maior abordagem em nossos encontros formativos dos temas mais amplos relativos à EJA, considerando que pouco se pôde trabalhar nesse sentido, pelos motivos anteriormente mencionados relativos aos atropelos das demandas administrativas da escola.

Constatamos coletivamente que o desafio maior agora, para continuidade da formação continuada da EJA, é exatamente auxiliar ao coletivo de educadores a construir

alternativas para o ensino-aprendizagem do público jovem e adulto, vendo não apenas seus déficits de aprendizagem escolar como frutos de suas trajetórias incompletas, mas considerando o potencial presente em sua diversidade. É pensar e encaminhar ações pedagógicas considerando os educandos em sua formação social-cultural, ofertando uma educação diferenciada, mas sem reduzir, em nenhum aspecto, seus direitos. Incluindo a carga horária letiva, sempre que possível.

As rodas de diálogo formadas em torno da leitura e discussão sobre o livro da *Pedagogia da Autonomia*⁴⁰ foram momentos marcantes. Os educadores até brincavam que passariam o dia todo participando da aula do colega. Dada a profundidade e coerência do conhecimento apresentado. A temperatura aumentou várias vezes, quando a teoria questionava à prática e descortinava seus limites, suas incoerências, suas amarguras e desesperanças, até podemos dizer assim. Mas a percepção do movimento de mudança no pensamento dos professores foi, diga-se de passagem, um espaço formativo a parte. O agente da transformação foi a experiência de problematização dos saberes e das práticas.

Professores relatando abertamente aulas que deram certo e aulas que não deram certo. Demonstrou para nós, como confirma Arroyo (2006), que ao refletir sobre a sua práxis, como um momento de formação para si, o educador da EJA tem a oportunidade de perceber qual o melhor currículo para EJA, assim como o tipo de postura que o educador precisa desenvolver junto ao público jovem, adulto e idoso, como é o caso da maioria dos educandos da EJA, EMEIF Damásio Barbosa da Franca.

Uma atitude aberta ao diálogo e à pesquisa, uma relação de respeito e reconhecimento da subjetividade do educando, com estratégias metodológicas que despertem a curiosidade para a busca do conhecimento, permitindo uma nova leitura da realidade. Estas foram algumas das características do educador da EJA, discutidas ao longo da formação continuada. Passando pela superação da visão de que é natural reprovar ou evadir na EJA. Reflexão que levou o coletivo de educadores a uma busca ativa na comunidade para renovação do público da EJA. Bem como a realização de uma festa de formatura como sonhavam os educandos do ciclo IV.

Olhar para trás e para o presente, de modo analítico-crítico, articulando as compreensões entre as influências bidirecionais entre o micro e macro, por meio das mais diversas experiências das classes populares, dentre estas estão os educadores e educandos da EJA, promove um salto na capacidade de pensar na perspectiva de um homem integral,

⁴⁰ Referência completa na parte pós-textual pertinente.

diverso, que espera ser reconhecido enquanto ser capaz de produzir e de produzir-se. Parece ser este o homem atual. É preciso oportunizar a este homem experiências de formação de uma nova consciência relacional, tolerante, solidária e respeitosa para com o outro, o saber do outro e ao meio ambiente.

Em tempos e espaços de efetiva complexidade, os sujeitos, instituições, ações, movimentos populares não podem se desviar da intenção primeira de transformação. O desafio profundo da Educação Popular é contribuir para redefinir as práticas e concepções sobre educação, inclusive dentro da escola pública. Sem uma educação libertadora não há mudança social. E uma educação libertadora é comprometida, prioritariamente, com a libertação do próprio olhar. Assim, fazer EP é mover-se num processo contínuo de crítica e autocrítica.

Sabemos que, numa via de mão dupla, a Educação Popular ajudou a fortalecer dinâmicas como a Teologia da Libertação, a Pesquisa Ação Participativa, ao passo que foi fortalecida por estas consolidando-se enquanto campo de saber e como proposta de poder alternativo. Por meio desta formação continuada, inspirada em seus marcos referenciais, constatamos que o educador participante ativo de um processo de pesquisa-ação, descobre-se como potencial pesquisador de sua práxis. Adotando ações mais sistemáticas e ao mesmo tempo ações pedagógicas que questionam os paradigmas clássicos da modernidade.

A experiência vivida nos permite afirmar que a realização de uma pesquisa-ação dentro do espaço escolar público, colabora para consolidação de um pensamento de alternatividade entre os educadores. Ou seja, a práxis pedagógica passa a ser pensada e planejada com mais atenção à sua natureza complexa, diversa, interligando os fatos para potencializar a criação de alternativas pedagógicas. Se em muitas situações formativas avaliar é último ponto do processo, num ciclo de pesquisa-ação a avaliação da realidade é sempre o ponto de partida. E compreendida como tal sempre incita o novo passo.

Se antes (da formação em coletivo) ter um problema pedagógico era um grande problema, a partir desta experiência, notou-se que entre os educadores, o reconhecimento do problema passou a ser encarado como o início da solução. Este modo de pensar-agir, dinâmico, curioso, questionador e ativo é próprio do paradigma da Educação Popular. Se tivemos que historicamente incorporar ao nosso fazer tantas práticas educativas importadas, precisamos nos orgulhar e reconhecer que, este jeito de pensar-fazer, pautado na alternatividade, na criação de um pensamento crítico-alternativo é uma das maiores contribuições da Educação Popular brasileira, latino-americana, para a educação no mundo.

Se foram importados *jeitos de fazer*, orgulhemo-nos porque, a partir dos saberes construídos nas práticas de educação popular, que em grande parte se iniciaram no nosso país, exportamos um jeito de pensar, de ser, de estar no mundo. Um jeito de ser que não acultura, mas que favorece o reconhecimento das raízes, que liberta, que transforma, que produz conhecimento, sem aculturar.

Parafraseando aos próprios educadores, formação continuada, neste sentido popular, voltado para uma educação popular, é caminho para melhorar a prática; é tempo para visitar a teoria e repensar a prática; é sentir-se um ser pensante em exercício de transformação; é um espaço importante para criação de outros espaços de formação; é quando a gente aprende a aprender com as experiências com os alunos; é espaço de escolha, de criação ou produção, é tornar-se consciente; é espaço de reconhecimento de si e de em que pé estamos como educadores; é momento de aprender com o pensamento do outro; é espaço para interligar.

A perspectiva popular, da formação continuada realizada junto com os educadores da EJA, na EMEIF Damásio Barbosa da Franca, foi pensada e desenvolvida, nas diferentes etapas, partindo sempre do reconhecimento de que os educadores/educandos da EJA precisavam se descobrir como construtores do currículo escolar, acessando ativamente o direito cultural de conhecer. Poder participar da construção do currículo, da proposta pedagógica da escola, das ações-intervenções significou garantir para o processo formativo as características de permeabilidade, complementaridade e complexidade. Partimos da necessidade de garantir aos sujeitos populares (educadores/educandos) o direito de a) conhecer o que não conhecem; b) conhecer melhor o conhecimento da experiência feita (o que já conhecem); c) construir seu próprio conhecimento.

Participar da formação continuada da escola tem todo sentido quando a gente vê o resultado, quando a gente dá aquela aula que percebe que todo mundo interagiu (...). A gente percebe que é importante seja quando a gente vê o adulto da EJA vencendo aquela dificuldade de ler, ou quando me vejo vencendo a minha dificuldade de ao invés de trazer uma coisa que já está pronta, optar por buscar e trazer uma coisa nova (Estela, em 06/05/2017).

Comunicar os inéditos-viáveis gestados durante este ciclo investigativo, descortinados por meio do discurso dos educadores da EJA é, sem sombra de dúvidas, uma ação dialética. Uma vez que, como esclareceu Freire (2010), comunicar essa palavra (inédito-viável) é o mesmo que reconhecer o dever e o gosto humano pela mudança. Pela transformação de si e do mundo. A fala da professora Estela torna clara essa consciência

lúcida, acerca da transformação de si e do outro que acontece por meio da práxis pedagógica, tanto na formação junto a outros educadores quanto na sala de aula junto aos educandos.

Podemos considerar que, dentre os inéditos-viáveis, a serem aqui anunciados, a clareza demonstrada pelos educadores de que todos os espaços e relações no chão da escola pública, na práxis da EJA (e além dela) são formativos é um dos mais significativos e potentes em termos de mudança da subjetividade dos educadores. Ao serem indagados, os educadores afirmaram que esta compreensão decorreu do trabalho de reflexão-crítica da prática que se desenvolveu nos encontros de formação coletiva.

O que vimos com este trabalho é que, formar não é prescrever. Não tem sentido, quando a intenção é formar educadores para uma prática pedagógica significativa, ações de prescrição, informações sobre autonomia da escola, o seu papel na comunidade, sobre a cultura dos educandos. Não se pode prescrever a transformação esperada. Mudança é fruto do trabalho. Durante dezenas de anos os educadores receberam uma formação para atuar como funcionários. A autonomia que os professores manifestavam em sala revelava muito mais uma atitude defensiva em relação à escola e à comunidade, do que qualquer outra coisa.

O lugar da Educação Popular no espaço de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos, dentro da escola pública é, a priori, um lugar de incômodo. É promover nesse espaço um contexto de provocações pedagógicas que visem tirar os sujeitos de possíveis zonas de conforto. Ou seja, é tirar os educadores do lugar de quem estrategicamente se conforma para um lugar de quem constantemente se incomoda. Incomodados com as circunstâncias excludentes da realidade política, social e cultural, educadores se posicionam a favor ou contra o movimento de mudança desta.

É papel de uma educação/formação comprometida com o popular favorecer para que educadores/educandos descubram qual seu lugar no mundo e quais suas implicações com este mundo. A história da EJA na EMEIF Damásio Barbosa da Franca é um exemplo de uma história nascida do incômodo de três educadoras, frente a triste realidade do analfabetismo na comunidade e o modo como esta condição dos pais estava prejudicando a formação escolar dos seus filhos/as.

Ousamos dizer, diante dos tempos atuais, dos assombros diários com os dilemas da realidade do ensino público, que os tempos não exigem mais o natural, estamos em tempos que exigem o extraordinário. É urgente, é necessário, pensar coletivamente meios de transformar a realidade, a partir de nossos espaços micros, que seja. É preciso desenvolver consciência política, valores, referências que orientem os seres humanos à descoberta de si e a

transformação dos fatos que limitam sua inclusão na sociedade de modo digno, igualitário, ético. ´

O extraordinário está na implementação de princípios que deem sustentação às decisões individuais, quando necessárias, mas que nos ensinem a agir em prol do coletivo. Que favoreçam a uma disciplina consciente em busca de respostas para as situações que limitam à práxis pedagógica, bem com a vida em sociedade. É preciso ensinar a dar sentido às coisas, a constituir simbologias para os ciclos da vida. É preciso formar educadores capazes de aprender para ensinar, quebrando as próprias resistências ao processo formativo por meio de uma participação ativamente crítica, reflexiva e propositiva.

O lugar da Educação Popular é ser ponte para busca-criação de alternativas viáveis à práxis pedagógica. A partir da qual são formados, cotidianamente no chão da escola pública, educadores e educandos, nas diferentes etapas e modalidades de ensino, de um particular, na Educação de Jovens e Adultos. Superar a lógica dominante de que o fazer pedagógico é um trato individual é parte fundamental nesse processo de renovação da ação pedagógica. A formação continuada é um espaço de experimentação da vocação ontológica do ser humano por ser mais. Educadores que se formam mutuamente, por meio da práxis, com a práxis, para a práxis.

A formação que acontece dentro da escola deve ser considerada como um microcosmo dentro de um macrocosmo. Sendo a partir dessa perspectiva um ponto fixo de cruzamento entre o que há de mais local com o que há de mais global/mundial. Aproveitar esse espaço como campo de diálogo entre as múltiplas identidades e a diversidade de saberes é criar, por assim dizer, um novo possível para o chão da escola pública. E qual seria este grande novo possível?

Um espaço continuado e permanente em que sujeitos populares se formam para formar /formarem em relação com outros sujeitos populares por meio de uma educação que ensina a esperar. E o que é esperar? Respondendo a partir da poesia de Gonzaguinha: Esperar é plantar sementes no solo da educação; é coletivamente fazer o que será. E este é o lugar da Educação Popular. Re/começemos a caminhada! Quando? Agora! A estrada é longa!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Roberta Rotta Messias. **A formação de professores nas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação entre os anos de 1999 e 2003**. São Paulo: PUC, 2006. Dissertação de mestrado.

ANDRE, Marli; SIMOES, Regina; CARVALHO, Janete M. *et al.* **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação e Sociedade, v.20, n.68, p.301- 309, dez. 1999.

AMADO, J. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 301-351.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19- 50.

ARROYO, Miguel González. Formar educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Bauman sobre Bauman**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **Desafios pedagógicos e modernidade líquida**: entrevista de Alba Porcheddu sobre a educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661- 684, mai/ago. 2009

_____. **A sociedade líquida**. Entrevistado por Maria Lúcia Garcia Palhares-Burke. São Paulo: Folha de São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v16n1/v16n1a15.pdf>>

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-Ação**: uma Metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Pelotas: Sociedade em Debate, v.7, n.2, p. 5-25, ago. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BETTO, Frei. **Los desafíos del movimiento social frente al neoliberalismo**. Revista Consciência Latinoamericana, v. XII, n. 1, p. 2-4, 2005.

_____. **Los desafios de La educación popular**. Revista Decisio, 2005.

BORGES, Liana. Duas experiências em duas redes de formação: aprendizados e desafios. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A participação da pesquisa nos trabalhos de educação popular. In: MONROY, Gilberto Vejerano (Org.). **La investigación participativa em América Latina**: Antologia. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1983, p. 89-110.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, Resolução Nº 2, DE 1º de Julho de 2015.

_____. **LDB 9394:** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11 /2000. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, mai.2000.

BUBER, Martin. **Eu e Tu.** 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben.

CANÁRIO, Rui. **Escola: Das promessas às incertezas.** Educação Unisinos, v. 12, n.2, 2008.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-32.

Conclusões do XXXII Congresso Internacional de Fé e Alegria. Venezuela: Revista Internacional Fe y Alegría, n. 3, p. 15, 2002. (Retos de la educación popular).

DESLAURIERS, Jean-Pierre & KÉRISIT, Michéle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean. et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 3.ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

Di PIERO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, 2001, ano XXI, nº 55, novembro.

DORNELAS, Nelito Nonato. **A identidade das CEBs.** Publicado em 2006, maio, p.3-5. Disponível em: <<http://www.vidapastoral.com.br/artigos/eclesiologia/a-identidade-das-cebs/>>

ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação Popular e a Escola Pública: Antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: Lugar de Construção Social coletiva.** Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

ESTRELA, Maria Tereza. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Formação Continuada e gestão da educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FABRE, Michel. **Penser La Formation.** Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino.** Porto Alegre (RS): Artmed, 2001.

FELDFEBER, Myriam; IMEM, Pablo. A formação continuada de docentes: os imperativos da profissionalização em contextos de reforma educativa. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Formação Continuada e gestão da educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Popular na Escola Pública?** Uberlândia: Educação e Filosofia, v. 4, n. 8, p.159-162, jan/jun.1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. ; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular: Utopia Latino-americana**. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.

_____. **Lições de Freire**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo. Jan./Dec. 1997, Vol. 23, n. 1-2.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Regina Leite. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação [online]. v.13, n.37, p.57-70, 2008.

_____.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.) **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em ciências sociais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GÓMEZ, A. Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

GUEVARA, Nicolás. A Educação Popular no Século XXI. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

HADDAD, Sergio **Os desafios da EJA contemporânea**. Jornal CEFE, 2012, Março. Disponível em: <www.ucs.br/ucs/tplNoticias/noticias/1333031036/jornal_cefe.pdf>

HOLLIDAY, Oscar Jará. Resinifiquemos as propostas e práticas de Educação Popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JALBUT, Magdalena Viggiani. **Fundamentos teóricos para a formação de professores: a prática reflexiva**. Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz, v.1, n.1, 2011.

JANUZZI, Gilberta. **Entrevista concedida a AMDVG**, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. 5. Ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de Educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

MARTINS, André Silva. **A direita para o Social: a educação na sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.

MCLAREN, Peter. **Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p. 171-188, jul/dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org 171>

MEJÍA, Raul Marco J. Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde o Sul. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

MELITO, Leandro. **Falta confiança entre os professores e secretarias de educação**. Reportagem da Agência Brasil, publicada em 30/07/2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-07/metade-dos-professores-no-pais-nao-recomenda-propria-profissao>>

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária: uma abordagem crítica**. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1996. Tese doutoral.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. **Formação Docente Continuada: uma exigência frente à proposta da educação inclusiva.** In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* **Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros contextos.** EDUFRN. Natal, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. **Aprendizagem da docência: professores formadores.** São Paulo: Revista E-Curriculum, v. 1, n. 1, dez. jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>

MOLL, Jaqueline. **EJA como política pública local: atores sociais e novas possibilidades educativas.** Porto Alegre: Educação e realidade, v.1, n1, p.9-24, jul-dez.2004.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos. **Constituição da identidade docente na Educação de Jovens e Adultos.** BRAGANÇA: UFPA/FACED, 2016. XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores.** 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995a.

_____. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995b.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **Formação continuada de professores: contribuições para o debate.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

OLIVEIRA, Adriana Bastos. **Formação docente como campo de re/construção do professor/educador popular:** inquietações, deslocamentos e implicações para prática educativa. Artigo publicado nos Anais do XXIII Encontro de Pesquisa Educacional no Nordeste, 2016.

OSOWISK, Cecília Irene. Situações-limites. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAIVA, Lauriana G. de. A formação continuada dos professores como estratégia para Toyotização da educação. In: OLIVEIRA, Daniela Motta de. **Formação Continuada de professores: Contribuições para o debate.** Juiz de Fora: UFJF, 2012.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. **Formação Continuada de Professores: Ampliando a Compreensão Acerca Deste Conceito.** Revista Thema, v. 07, n. 01, 2010.

RAMOS, Marilú Dascânio. **Formação continuada de professores: novos arranjos institucionais após a descentralização do ensino fundamental.** Campinas, São Paulo. Unicamp, 2013.

RIBEIRO, Elisabete Aparecida. **Democracia, pragmatismo e Escola Nova no Brasil.** Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 4, n. 2, 2004.

SAUL, Ana Maria. **A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo**. São Paulo, Campinas, 2012. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v.19, n.40, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003.

_____. **As reflexões curriculares de Paulo Freire**. Revista Lusófona de Educação, 2005, N.6, p.81-92.

_____. **A teoria só tem utilidade de melhor a prática educativa: as propostas de Paulo Freire**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora De Petrus et alii., FAPERJ, 2013.

SANTOS, Elci; MORAIS, Carlos; PAIVA, João. **Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino da Matemática: Um Estudo na Região Autónoma da Madeira**, 6º Simpósio Internacional de Informática Educativa, Cáceres, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (SEDEC). **Instrução Normativa**. João Pessoa/PB, Nº 001/2017.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes. **Prática discursiva de professores alfabetizadores de jovens e adultos numa experiência de Educação Popular**. Recife: UFPE/PPGE, 2011. (Tese de doutorado).

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores**. Recife, 2005. V Colóquio Internacional Paulo Freire.

SOARES, Leônicio. Avanços e desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de Educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife, Pernambuco: 2006. Ensaio ao CE/UFPE.

SPOSITO, Marília. **O povo vai a escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1984.

STRECK, Danilo R. **A educação popular e a re(construção) do público. Há fogo entre as brasas?** Revista Brasileira de Educação. ANPED, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Maio/Agosto. 2006, V 11, n 32, pg.272-284

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. São Paulo: Revista Educação e Pesquisa, v.31, n.3, p.443-466, set/dez. 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Administração pública brasileira e a educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.25, n.63, p.3-23, 1956.

UBILLA, Pilar. **Los desafíos de la educación popular para el siglo XXI**. México, Revista La Piragua/CEAAL, n.18, 2000.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **História da Formação de Professores no Brasil: O primado das Influências externas**. São Paulo: EDUCERE, 2008. Disponível em:
< http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf>

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZANETTI, Maria Aparecida. Reflexões sobre a Formação de Educadores de Jovens e Adultos em Redes de Ensino Públicas. In: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A – Proposta de pauta do Encontro de Formação Continuada



ESCOLA MUNICIPAL DAMÁSIO BARBOSA DA FRANCA ANO LETIVO 2016 ENCONTRO DE FORMAÇÃO E PLANEJAMENTO



Data: 12 de fevereiro de 2016

Horário: 08h às 11h30 / 17h às 20h

Local: Sala de Arte/ Vídeo

Público Alvo: Professores de todas as modalidades de Ensino

Proposta de pauta:

I Momento - Acolhida Eu te desejo (Flávia Wenceslau) (Tempo máximo - 10min)

- Ao som da música os educadores terão duas tarefas (Oferecer um gesto afetivo a outro e guardar uma frase da música que lhe chamou atenção).

II Momento: O que é ser professor educador? (Tempo máximo 30min)

- Entregar revistas, cartolina, lápis, régua e pedir que através de um painel os educadores respondam as seguintes perguntas: a) O que é ser professor educador? b) O que é ser professor educador de uma Escola Municipal como a Damásio? c) Como você pode contribuir para a Missão dessa Escola, considerando seu segmento de ensino?
- Desafiar o grupo a produzir um texto coletivo com o que se pode ver em cada painel (trocando os segmentos). Esperar a socialização dos segmentos de Ensino.

Intervalo para lanche – 20 min

III Momento: Retomando a caminhada pedagógica (40min)

- Resgatar do grupo na Oralidade com registro no flip sharp – Quais os pilares pedagógicos da Escola Damásio? Quais os temas Eixos temáticos bimestrais? E em quais Princípios da Educação Popular fundamentamos nossa caminhada de ações e de relações?
- Entregar o Norte Pedagógico para 2016 e pedir que apontem os pontos em que diferem do Norte pedagógico de 2015. Entregar folha com as quatro Tarefas que deverão ser trabalhadas na Primeira Paradinha Pedagógica:

IV Momento: Acolhendo nossos Estudantes (30min)

- Dividir o grupo por segmento de trabalho e solicitar que escrevam como deverá ser o primeiro dia de aula, quanto a acolhida dos alunos. Socialização

V Momento: Como caminharemos – O cotidiano Escolar em pauta (30min)

- Entregar os Calendários escolares e discutir datas;
- Entregar Material – O cotidiano da Gente. Dialogar com o grupo!
- Projetos Damásio 2016 e Prêmio turma “Mais que 10”.

VI Momento: Informes e avaliação

- Escolher uma pessoa e entregar o desejo que escreveu no papel no início do encontro. Surpresa: Você cuidará dessa pessoa, como sujeito e como profissional!

Apêndice B – Roteiro de entrevista

Roteiro de entrevista com os professores

1. Perfil do professor

Nome, Disciplina ou ciclo que leciona,

Instituição de formação?

Curso da Formação inicial?

Fez outros cursos após a Formação Inicial? (Pós-graduação? Outros?)

Vínculo empregatício: professor efetivo, prestador de serviço?

2. Perfil profissional

Tempo de trabalho como professor?

Professor da rede pública ou privada? Quanto tempo em cada?

Tempo que atua como professor da EJA?

Formação específica para atuar na EJA?

Quanto tempo atua na escola na qual você é professor da EJA?

Trabalha, atualmente em mais de uma escola? Como professor? De que ano/disciplina?

3. Formação Continuada

Durante sua graduação você teve alguma formação específica para EJA?

No decurso de sua atuação profissional na EJA, que espaço formativo você tem vivenciado com foco na EJA?

A formação contribuiu para o exercício de sua prática pedagógica?

4. Formação Continuada na Escola

Para você o que é Formação Continuada?

Você participa da Formação oferecida na Escola? Por quê?

Que outros espaços na escola você considera como formativo para o professor da EJA?

O que você entende por Educação Popular? E como a proposta de formação continuada oferecida pela escola se relaciona com os princípios e métodos da Educação Popular?

Como a Formação Continuada oferecida pela escola alicerçada nos princípios e métodos da Educação Popular repercute na sua prática pedagógica como professor da EJA?

Como você compara a Formação Continuada que você participa dentro da Escola de outras oferecidas pela Rede de Ensino (ou outras instituições)?

Apêndice C – Carta de anuência

ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
E. M. E. I. F. DAMÁSIO BARBOSA DA FRANCA
E-mail: damasioescola@gmail.com/ (83) 3241 2047

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, **Vanilda Ferreira Lopes**, na condição de Gestora Geral da Unidade Escolar Damásio Barbosa da Franca, declaro para fins de comprovação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação – CE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, a aceitação da mestranda **Adriana Bastos Oliveira**, matrícula de nº 20161011613, turma 36, para realizar sua pesquisa intitulada **O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS POSSÍVEIS NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA**.

A pesquisa objetiva investigar as repercussões do processo de formação continuada vivenciado pelos professores da Educação de jovens e Adultos, à luz da Educação Popular, para a construção de novos possíveis no chão da Escola.

A mesma será desenvolvida durante os encontros coletivos de Formação e Planejamento dos Professores, bem como nos demais espaços/momentos de formação dentro da Unidade Escolar, num ciclo investigativo que se estenderá de fevereiro de 2016 a fevereiro de 2017.

João Pessoa, 03 de fevereiro de 2016.

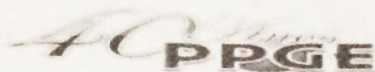
Vanilda Ferreira Lopes

VANILDA FERREIRA LOPES

Gestora Geral

Apêndice D – Certidão de Aprovação do Colegiado do PPGE para o Comitê de Ética

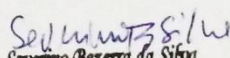
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CERTIDÃO

Certificamos, para os devidos fins, que foi Aprovada "AD REFERENDUM" do Colegiado do Programa de Pós- Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa da mestranda ADRIANA BASTOS OLIVEIRA matrícula:20161011613, intitulado " O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS POSSÍVEIS NO CHÃO DA ESCOLA" a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 28 de agosto de 2017


Dr. Severino Bezerra da Silva
Coordenador do PPGE
UFPB – Campus I
Mat. SIAPE 0338352

Universidade Federal da Paraíba – Campus I
Centro de Educação – Bloco III
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Cidade Universitária – João Pessoa – PB – Brasil
CEP 58051-900 - Telefones (83) 3216-7702 e (83) 3216 7140 (fax)
<http://www.ce.ufpb.br/ppge> - E-mail: ppge@ce.ufpb.br

Apêndice E – Declaração do Exame de Qualificação de Mestrado

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que os professores doutores, abaixo relacionados, participaram do Exame de Pré-Banca da mestranda: **ADRIANA BASTOS OLIVEIRA**, intitulada “O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS POSSÍVEIS NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA”, realizada no dia 30 de novembro de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFPB.

Eduardo Jorge Lopes da Silva (Orientador/PPGE/CE/UFPB);
Nilvânia dos Santos Silva (PPGE/CE/UFPB);
José Batista Neto (PPGE/UFPE).

João Pessoa, 30 de novembro de 2017


Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva
Coordenador do PPGE
UFPB – Campus I
Mat. SIAPE 0338352

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS POSSÍVEIS NO CHÃO DA ESCOLA**, na condição de participante/ entrevistado (a), sem obrigatoriedade e sem ressarcimento (compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – Item II.21, da Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde). A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento do conteúdo parcial ou total do depoimento prestado. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição. A pesquisa objetiva investigar as repercussões, à luz da Educação Popular, do processo de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atuam na Escola Pública.

As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua identificação, atribuindo-lhe uma pseudoidentificação. Lembramos ainda que, apesar da sua participação na condição de entrevistado, e, conforme ressalta o Item 5 (DOS RISCOS E BENEFÍCIOS), da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 que diz: “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”, para esta pesquisa, os “riscos em tipos e gradações variadas” (seja no bem-estar, seja físico, moral, intelectual, etc.) é mínimo para o sujeito entrevistado. Os benefícios superam os riscos.

Você receberá uma cópia desse Termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Local, data e assinatura do pesquisador

Adriana Bastos Oliveira - Matrícula 20161011613
E-mail: adipsic@gmail.com / (83) 9 9821 9129
Programa de Pós-graduação em Educação - Centro de Educação da UFPB
Campus I - Cidade Universitária – João Pessoa - PB - CEP: 58059-900
Fone: (83) 3216-7702 e Fax: (83) 3216-7140

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local, data e assinatura do participante/entrevistado (a) da pesquisa

Anexo B – Parecer de Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA 
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA
Título da Pesquisa: O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS POSSÍVEIS NO CHÃO DA ESCOLA
Pesquisador: ADRIANA BASTOS OLIVEIRA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 71666417.2.0000.5188
Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
DADOS DO PARECER
Número do Parecer: 2.351.467
Apresentação do Projeto:
O Projeto- O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS POSSÍVEIS NO CHÃO DA ESCOLA - pesquisador responsável: ADRIANA BASTOS OLIVEIRA/Mestrado/Programa de Pós- Graduação em Educação/UFPB,
Desenho:
A presente pesquisa tem como objetivo principal investigar as repercussões de uma proposta de formação continuada à luz da Educação Popular na prática educativa de professores da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino.
Objetivo da Pesquisa:
Objetivo geral:
A pesquisa objetiva investigar, à luz da Educação Popular, as repercussões do processo de formação continuada vivenciado por professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, buscar-se-á analisar a elaboração e o desenvolvimento dessa proposta formativa no chão da Escola Pública.
Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900 UF: PB Município: JOÃO PESSOA Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticacoufpb@hotmail.com

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Projeto: 2.351.467

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A partir do estabelecido na Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, assumimos eticamente a posição de que a presente pesquisa apresenta um nível risco mínimo, considerando se tratar de um estudo no qual serão empregadas técnicas e métodos que não caracterizam intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas e ou sociais dos participantes;

Benefícios:

Espera-se contribuir teoricamente para uma reflexão prática acerca da formação continuada oferecida aos professores da EJA, abrindo espaço político para indagações pedagogicamente necessárias frente ao objetivo maior que é a promoção de uma educação de qualidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente Projeto de Pesquisa- O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS POSSÍVEIS CHÃO DA ESCOLA- está descrito com as diversas etapas necessárias para que o mesmo seja desenvolvido incluindo: apresentação, desenho do estudo, resumo, introdução, objetivos, riscos/benefícios, metodologia, cronograma, orçamento e outros.

A documentação exigida pela Resolução 466/2012/CNS/MS que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos está incluída: Projeto, folha de rosto, TCLE, Carta de Anuência da Escola Pública, Certidão, roteiro de entrevista e outros.

METODOLOGIA:

- ESTUDO: estudo de natureza quanti- qualitativa,
- LOCAL: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Damásio Barbosa da Franca
- POPULAÇÃO E AMOSTRA: gestores e professores/15 indivíduos,
- COLETA DE DADOS: observação participante; diário de campo; entrevistas; análise das produções,
- ANÁLISE DE DADOS: Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin, como referencial orientador.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação estão compatíveis com o tema abordado, foram feitas as correções nos documentos e a documentação está anexada.

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N		CEP: 58.051-900
Bairro: CASTELO BRANCO		
UF: PB	Município: JOÃO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: elicacc@ufpb@hotmail.com

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 2.261.467

Recomendações:

Aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_903505.pdf	23/09/2017 17:47:41		Aceito
Outros	Certidão_aprovacao_PPGE.jpg	23/09/2017 17:48:41	ADRIANA BASTOS OLIVEIRA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	23/09/2017 17:45:09	ADRIANA BASTOS OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pesquisa_Mestrado_Revisao_Comite.pdf	23/09/2017 17:27:41	ADRIANA BASTOS OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_Revisao.pdf	23/09/2017 17:26:22	ADRIANA BASTOS OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pesquisa.pdf	22/07/2017 19:32:17	ADRIANA BASTOS OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_anuencia.pdf	22/07/2017 19:31:19	ADRIANA BASTOS OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	22/07/2017 19:26:05	ADRIANA BASTOS OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccsu@pb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.351.687

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 30 de Outubro de 2017

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: elianecc@ufpb@hotmail.com