



ESPERANÇANDO POR VIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA: REPERCUSSÕES NA PRÁXIS COM A EJA

HOPING THROUGH CONTINUING EDUCATION ON THE PUBLIC SCHOOL FLOOR: REPERCUSSIONS ON PRAXIS WITH EJA

Adriana Bastos Oliveira ¹
 Djanice Marinho de Oliveira ²
 Eduardo Jorge Lopes Silva ³

RESUMO: O presente texto objetiva apresentar algumas repercussões na práxis pedagógica de um grupo de educadores/as da EJA de uma escola pública do município de João Pessoa, após um processo de formação continuada vivenciado durante um ano letivo, fundamentada nos princípios da Educação Popular. Tal experiência configurou-se como uma investigação de caráter qualitativo, especificamente, um estudo de caso, seguindo metodologicamente os ciclos da pesquisa-ação (Thiollent, 1986; Tripp, 2005). Foram empregadas técnicas como observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas para coleta de dados, os quais foram analisados à luz da Análise de

Conteúdo de Laurence Bardin (2011). A participação dialógica neste espaço de reflexão-ação sobre a práxis pedagógica proporcionou aos educadores da EJA a oportunidade de repensar sua própria formação, reconfigurando seu papel na construção de uma educação pública popular, levando a um cotidiano de planejamento de ações educativas comprometidas com as necessidades subjetivas e sociais dos educandos jovens e adultos, em tempos das complexidades que atravessam os dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Esperançar. Práxis pedagógica. EJA.

¹Universidade Federal da Paraíba, Doutoranda em Educação (UFPB), Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDEC), João Pessoa, PB, Brasil, E-mail: adipsic@gmail.com

²Universidade Federal da Paraíba, Doutoranda em Educação (UFPB), Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDEC), João Pessoa, PB, Brasil, E-mail: marinhodjanice@icloud.com

³Universidade Federal da Paraíba, Prof. Dr. do Departamento de Fundamentação da Educação (DFE/UFPB) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), João Pessoa, PB, Brasil, E-mail: eduardojorgels@gmail.com





ABSTRACT: This text aims to present some repercussions on the pedagogical praxis of a group of EJA educators from a public school in the city of João Pessoa, after a process of continuing education experienced during a school year, based on the principles of Popular Education. This experience was configured as a qualitative investigation, specifically, a case study, methodologically following the cycles of action research (Thiollent, 1986; Tripp, 2005). Techniques such as participant observation, field diary and semi-structured interviews were used for data collection, which were analyzed in

the light of Laurence Bardin's Content Analysis (2011). The dialogic participation in this space of reflection-action on pedagogical praxis provided EJA educators with the opportunity to rethink their own training, reconfiguring their role in the construction of a popular public education, leading to a daily planning of educational actions committed to the subjective and social needs of young and adult students, in times of complexities that cross the present day.

KEYWORDS: Continuing education. Hope. Pedagogical praxis. EJA.

INTRODUÇÃO

Seres humanos são movidos e impulsionados pela curiosidade, ela nos coloca no mundo e nos desperta para a condição de eternos aprendizes. A história da Educação em nosso país carrega as marcas da aculturação, da importação do saber, da negação dos saberes populares e da hegemonia de certos conhecimentos em detrimento de outros. Enveredar os caminhos epistemológicos da formação docente em solos brasileiros é, sem dúvida, deparar-se com desafios históricos, sociais, políticos, pedagógicos e, efetivamente, culturais.

A temática da formação dos trabalhadores e trabalhadoras de educação é marcada por avanços e retrocessos legais e práticos, ou seja, a trajetória docente no Brasil, especialmente daqueles que compõem o corpo docente da Educação de Jovens e Adultos é caracterizada por um conjunto de emaranhados do tempo, do contexto, das mentes e





mãos dos que fazem e/ou deveriam fazer acontecer as políticas e as práticas educativas no chão da escola pública.

Nas palavras de Freire (1997) 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.

Quando no presente texto trazemos o tema **Esperançando por via da formação continuada no chão da escola pública** queremos mobilizar a seguinte reflexão: É possível que a Educação de Jovens e Adultos oferecida no chão da escola pública continue sendo, nos dias atuais, um lugar onde os sujeitos populares atravessam o túnel da desesperança e passam a esperar acerca das situações limites que atravessam seu caminhar escolar e social? É possível que professores/as educadores/as se reconheçam em um processo formativo desenvolvido no seu chão de trabalho como agentes de uma esperança que faz, junto com os estudantes educandos, mudanças acontecerem na escola, na comunidade, em suas vidas?

Com essa perspectiva em mente, que ora nos dedicamos a apresentar os frutos da coleta, dos recortes e das costuras dos fragmentos de uma experiência formativa realizada com professores da EJA, de uma escola pública, do município de João Pessoa – PB, considerando suas produções durante os encontros de formação e as repercussões analisadas conjuntamente durante os ciclos da pesquisa-ação realizada.

Nos propomos aqui a aproximar o concreto do teórico, o simples do complexo, o pontual do contínuo, o necessário do viável, revelando as possibilidades que uma prática





continuada de formação realizada no chão da escola, à luz dos princípios da Educação Popular. Como marca analítica, revelamos primeiramente, que refletir sobre a Formação Continuada é uma práxis, ou seja, é pesquisa, é ciência, é formação, é educação, é arte, é vida.

METODOLOGIA/ REFERENCIAL TEÓRICO

De natureza qualitativa, a pesquisa-ação se delineou como a metodologia a ser utilizada na presente investigação, com base no entendimento empírico em relação ao objeto de estudo a pesquisa-ação demanda uma estrutura de relação entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas no estudo da realidade, do tipo participativo/coletivo. A participação dos pesquisadores é evidenciada dentro do processo de conhecer, com os cuidados necessários para garantir reciprocidade/complementaridade por parte das pessoas e grupos envolvidos, que têm algo a contribuir e realizar. Não se trata apenas de uma simples coleta de dados (Baldissera, 2012, p.2).

Sabemos a partir dos estudos de Thiollent (1986), ao problematizar a tradição da pesquisa-ação na educação que, devido a resistências institucionais e aos hábitos dos professores, a aplicação desse tipo de pesquisa foi rara e difícil durante muito tempo. No entanto, ele observa que atualmente há uma maior receptividade, o que pode estar relacionado, segundo o autor, a uma desilusão dos profissionais da educação com as pesquisas convencionais.

Desse modo, diante da análise inicial, a primeira grande situação-limite considerada no ato de planejar a proposta de formação com o grupo de 10 professores da





EJA da escola lócus foi a consciência de que este coletivo de educadores estava envolto 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, ao entregar o instrumento³ a pesquisadora no corredor da escola, disse informalmente:

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, outubro/2016). (Ver Oliveira, 2018).

Dáí surge a real necessidade e aceitação pela pesquisa-ação, cujo foco está em transformações específicas que exigem, constantemente, uma direção bem definida. A pesquisa-ação, tanto em termos políticos quanto éticos, deve gerar ideias que projetem o real ou esbocem um ideal. Foi a partir desse ponto que, coletivamente, comprometidos política e eticamente, definimos recortes de conhecimento que contribuiriam, de maneira realista, para solução de alguns dos problemas que a EJA-escola-comunidade, estava enfrentando, visando à sua transformação.

Em síntese, acerca do corpus metodológico, é válido esclarecer 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

³ Esse instrumento configura de uma “Carta aos educadores/as” na qual as questões centrais sobre a formação inicial e continuada dos professores foram colocadas de modo que os mesmos poderiam responder de modo mais livre, mas sem deixar de pontuar pontos importantes que seriam objeto de análise futura. O viés construtivista da metodologia inspirou a criação de tal instrumento.





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 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.

A pesquisa-ação teve seu ciclo inicial aberto com uma etapa de reconhecimento situacional (janeiro/fevereiro/2016) da realidade da Formação continuada desenvolvida na escola, 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.

O Quadro 1, retirado de Oliveira (2018), resume as etapas da investigação, pontuando as ações prioritárias, em cada uma delas, permitindo ao leitor, uma melhor compreensão do processo de ação-reflexão-ação desenvolvido.

A pesquisa-ação desenvolvida apresentou 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 formativa e a pesquisa.

No processo de entrevistas os 08 (oito) educadores participantes foram indagados individualmente, em espaço reservado, na maioria das vezes, dentro da própria escola, nos horários de intervalo de um turno para outro ou quando já haviam concluído o turno de trabalho. As entrevistas foram gravadas após a assinatura do Termo de





Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual também informava aos professores participantes acerca da análise de outras de suas falas/escritos durante o processo de formação continuada.

Quadro 01. Sistematização da Fase inicial da Pesquisa-ação desenvolvida.

Etapa 1 – Reconhecimento situacional
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.
Etapa 2 – Sistematização do diagnóstico inicial
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.
Etapa 3 – Socialização da proposta formativa
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.
Etapa 4 – Implementação da proposta de formação continuada
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, ver Oliveira (2018).

Para as análises do material coletado durante os ciclos de nossa pesquisa, optamos por utilizar a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin como nosso referencial metodológico. De acordo com Bardin (2011, p. 15), a Análise de Conteúdo (AC) é





atualmente um conjunto de ferramentas metodológicas cada vez mais refinadas e em constante aprimoramento, aplicáveis a discursos extremamente variados.

No que diz respeito ao esforço interpretativo da AC, pode-se afirmar que essa abordagem transita entre os extremos do rigor da objetividade e da subjetividade. A análise de conteúdo da investigação também se estrutura em torno de três fases cronológicas: a) a pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados, que inclui a inferência e a interpretação.

No quadro abaixo, sintetizamos como metodologicamente, articulamos os objetivos da pesquisa-ação, em cada fase da análise realizada, assim como pontuamos algumas ações-repercussões a partir da observação da práxis:

Quadro 2. Esquematização da pesquisa-ação e análise de conteúdo com as repercussões na práxis pedagógica na EJA.

Ciclo da pesquisa-ação/ Análise inspirada na AC	Objetivo do Ciclo da Pesquisa-ação	Ações-Repercussões
--	------------------------------------	--------------------





ANÁLISES DAS FASES DE AVALIAÇÃO/REFLEXÃO	Garantir um espaço e tempo (quinzenal/mensal) reais entre equipe pedagógica e da pesquisadora, como co-participantes da pesquisa, para dialogar acerca das necessidades/situações-limites que envolviam a práxis dos professores da EJA	Ter garantido este espaço-tempo de avaliação/reflexão foi de grande importância para a formação dos educadores; 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; Professores assumindo 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.
ANÁLISES DAS FASES DE PLANEJAMENTO	Buscar no próprio grupo de educadores durante os encontros a inspiração criativa para oportunizar aos mesmos vivências significativas de produção de saberes a partir do diálogo com os saberes trazidos pelos mesmos.	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. Presença no discurso da tônica da valorização da autonomia coletiva. 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.





ANÁLISES DAS FASES DE INTERVENÇÃO/ DESENVOLVIMENTO	Integrar saberes favorecendo a leitura do real e a construção contínua de novos conhecimentos, buscando garantir a ampliação do processo participativo dos educadores nas decisões e ações do próprio processo formativo	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. 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
ANÁLISES DAS FASES DE OBSERVAÇÃO/ MONITORAMENTO	Observar, registrar, fazer inferências e depois colocá-las à prova, expondo-as, formal e informalmente aos educadores participantes	Suspensão das implicações pessoais, para comprometer-se com o ato de pensar certo (como diz Paulo Freire) Evidências que os deslocamentos no modo de pensar e agir se relacionam com o processo continuado de formação que a escola vem construindo.

Fonte: Construção dos pesquisadores/as.

Para auxiliar na compreensão dos resultados alcançados, é válido salientar acerca dos participantes da pesquisa que na EJA, da escola lócus, o quadro docente estava composto, por 06 (quatro) professores efetivos e 04 prestadores de serviço. Todos trabalhavam também em 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.

Para registrar essas observações e outras percepções durante o ciclo de investigação, utilizamos um caderno diário de campo, que é uma ferramenta essencial da observação participante. Neste estudo, o caderno de campo foi utilizado para registrar informações que não seguem o critério do cotidiano, mas sim para avaliar a relação entre a prática pedagógica diária e a proposta de formação continuada que estávamos vivenciando.





Conforme orientado por Minayo (2013, p. 295), buscamos diretrizes sobre o que deveria ser anotado no caderno de campo. O diário de campo é, essencialmente, um caderno de notas onde o pesquisador registra diariamente o que observa, excluindo qualquer tipo de entrevista. Nele, devem ser anotadas impressões pessoais que evoluem com o tempo, resultantes de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios em relação às falas, manifestações dos interlocutores sobre os diversos pontos investigados, entre outros aspectos.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com uma pesquisa realizada pela Agência Brasil e citada por Melito (2018), os professores destacam como medidas mais relevantes para a valorização da carreira docente: a formação continuada (69%) e a participação dos docentes na formulação de políticas educacionais (67%). Outras medidas urgentes mencionadas incluem a restauração da autoridade e o respeito pelo professor (64%) e o aumento salarial (62%). Além disso, atualmente, metade dos professores no Brasil não recomenda a profissão devido à falta de confiança nas Secretarias de Educação.

Andrade (2006) observa que, na década de 1990, os estudos sobre formação continuada de professores representavam 17,8% do total de 410 teses e dissertações publicadas nesse período, com a formação inicial sendo o tema predominante (72%). No início dos anos 2000, a porcentagem de pesquisas sobre formação continuada aumentou para 21%, embora tenha sido superada por temas como identidade e profissionalização (41%) e formação inicial (22%). Isso indica uma mudança no foco das investigações.





Enquanto na década de 1990 o foco investigativo estava voltado para os cursos de formação inicial, nos anos 2000 a atenção se deslocou para questões relacionadas à identidade e profissionalização docente. Silva (2011) afirma que as pesquisas sobre esse tema, sob a perspectiva da Educação Popular (EP), ainda são muito limitadas, o que revela um campo vasto e aberto para novas indagações. O autor destaca que, quando a Formação de professores da EJA é o foco das investigações, geralmente os pesquisadores se concentram nas experiências proporcionadas pelo governo.

Ao voltarmos nosso olhar investigativo para a prática da EJA, as entrevistas revelaram uma experiência limitada dos professores com essa modalidade de ensino, com a maioria possuindo menos de 3 anos de prática na EJA. Em relação ao nosso objeto de estudo, verificamos que a construção da formação continuada dos professores, nos diversos espaços oferecidos pela escola, contribui para o surgimento de novas relações entre os sujeitos e a produção de saberes. Essas ações pedagógicas e políticas, presentes no cotidiano escolar, renovam a compreensão do que significa ser professor em uma escola pública popular.

Analisando a fala de um dos participantes, observamos acerca da compreensão do que é a formação continuada para o educador e onde/quando ela ocorre 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).





Considerando o conjunto de documentos, as sistematizações derivadas da observação, e a análise das fotografias⁴ e vídeos produzidos durante a formação continuada, apresentamos a seguir as dez principais inferências emergidas deste ciclo da pesquisa-ação. Estas inferências têm implicações significativas para a prática dos educadores da Educação de Jovens e Adultos na escola onde o estudo foi realizado. Assim, 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;
- Segunda afirmativa - Os professores passaram a incluir/convidar os colegas e demais funcionários da escola em ações administrativas e pedagógicas da escola;
- 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;

⁴ Para melhor conferência da qualidade das análises postas por meio das afirmativas acima citadas o leitor pode acessar o conjunto de fotografias presentes em Oliveira (2018), a partir da página 131 a 140.





- 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;
- 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;
- 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;
- Oitava afirmativa – Alguns professores passaram a ter uma compreensão maior acerca da EJA e suas especificidades, enquanto modalidade de ensino;
- 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;
- Décima afirmativa – Os professores apresentaram-se de maneira mais emancipada frente a gestão escolar, propondo mais, indagando mais, participando mais.

Nesse contexto, a estratégia formativa mais eficaz é aquela que maximiza o potencial do ambiente de trabalho, o que denominamos formação centrada na escola. Com o retorno ao processo democrático, as relações entre a sociedade civil e a política, bem como entre movimentos populares e o Estado, passaram por novas definições. A Educação





Popular, neste processo de ressignificação atual, tem visto seus educadores buscando espaço para desenvolver a educação pública popular, na tentativa de tornar a educação oferecida pelo Estado mais acessível e representativa (Vale, 2001).

Baseando-se nas reflexões de Betto (2005), para abordar a escola pública e, conseqüentemente, a formação de professores sob uma perspectiva popular, é necessário romper com o controle das instituições governamentais. Segundo o pensador, esse processo envolve várias etapas, onde as adesões ocorrerão gradualmente, assim como o despertar para as contradições e as oportunidades presentes.

Mudanças legais foram ao passar dos anos de luta pela Educação brasileira 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.

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.

Segundo Miranda (2008, p.12), os novos estudos e propostas para a formação continuada sugerem que (...) a atuação do professor reflexivo em contextos de pesquisa sobre problemas educacionais deve ser intencionalmente planejada pelos centros formadores de professores, como universidades e ambientes de trabalho, especialmente nas escolas.





Para evidenciar, empiricamente as reflexões postas acima, listamos abaixo, os inéditos-viáveis⁵ 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. 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).
3. 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 adultos” (Davi, em 12/04/2017).
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 O "inédito-viável" é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (NITA FREIRE, 1992, p.206).





5. Professores trabalhando juntos em sala de aula, para problematização de determinados conteúdos temáticas, 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).

Esperançando a partir das reflexões de Gadotti; Torres, 1994 (p. 332-333), podemos então afirmar que 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.

A partir das análises realizadas podemos citar outros tantos, inédito-viáveis, que foram descortinados após revirmos o solo dos saberes trazidos pelos educadores/educadoras da EJA. Dentre eles,

- 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 EJARTES⁶, 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.

⁶ Projeto desenvolvido interdisciplinarmente pelos professores da EJA, com vistas a culminar na apresentação do espetáculo “Severinos e Severinas”, no Teatro Lima Penant, nas imediações da escola lócus. Neste os educandos se dividiram por afinidade entre os campos da música, das artes plásticas e do Teatro.





Este reconhecimento por parte do coletivo dos professores acerca da importância da formação continuada que estávamos coletivamente desenvolvendo 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.

CONCLUSÃO

A partir das observações sobre a prática pedagógica, constatamos que o trabalho dos educadores da EJA é profundamente impactado por uma série de circunstâncias sociais e políticas que dificultam significativamente suas atividades. Isso exige do educador um esforço físico, emocional e cognitivo que nem sempre é sustentável. Reconhecer essas circunstâncias, tanto individualmente quanto coletivamente, serviu em nosso trabalho formativo como um impulso para refletir sobre as condições atuais de trabalho dos profissionais da educação e para discutir como cada um se posiciona diante desse cenário.

Considerando que nossa ação coletiva (enquanto categoria) ainda parece ser a única capaz de provocar mudanças no sistema educacional neoliberal opressor, que sobrecarrega os homens e mulheres que dedicam suas vidas à profissão docente, atrelamos nosso pensar ao pensar certo de Paulo Freire (1997), quando afirma, que este não é uma “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”.

Assim como Gadotti (1997) destacou sobre as numerosas lições que aprendeu com as práticas políticas e pedagógicas vivenciadas ao lado de Paulo Freire, este estudo confirma que o conhecimento é uma ferramenta crucial para atuar no mundo. Em outras palavras, compreender as opiniões dos educadores da Educação de Jovens e Adultos sobre a Educação Popular, a prática pedagógica e o modelo ideal de formação é fundamental para influenciar de maneira significativa o processo de formação continuada do educador e sua prática.

Por que essa formação se destacou aos olhos dos educadores? Em primeiro lugar, ela foi além do formato tradicional de instrução ou treinamento, que é tão comum, infelizmente, nas ações formativas para a EJA. A criação de coletivos de educadores da EJA, com um espaço e tempo (carga horária) dedicados especificamente para a formação, foi realmente o grande diferencial destacado pelo grupo.

(...) 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).

A formação que ocorre dentro da escola deve ser vista como um microcosmo dentro de um macrocosmo. Sob essa perspectiva, a escola torna-se um ponto de convergência entre o local e o global. Utilizar esse espaço como um campo de diálogo entre diversas identidades e saberes é, portanto, uma maneira de criar novas possibilidades para a realidade da escola pública. A formação de qualquer pessoa ou profissional,





incluindo os educadores, não resulta apenas da prática docente, mas da práxis das várias instituições à qual o sujeito fez-faz parte.

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.

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.

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.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.





FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular: Utopia Latino-americana**. São Paulo: Cortez/Edusp, 1997.

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>

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**. EDUFRRN. Natal, 2008.

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**. João Pessoa, 2018. (Dissertação de mestrado)

SILVA, Eduardo Jorge Lopes. **Prática discursiva de professores alfabetizadores de jovens e adultos numa experiência de Educação Popular**. Orientador: José Batista Neto. 2011. 430f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 2001.

Recebido em: 21/04/2025

Aprovado em: 02/05/2025



||João Pessoa-PB| v. 13 | p. 1-22, **Dossiê: XII Colóquio Internacional Paulo Freire - Educação libertadora: esperar para a reconstrução do Brasil**, 2025.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>