

## Auto(trans)formação permanente com professores da eja ensino médio: diálogos problematizadores, amorosidade, rigorosidade e inovação

LARISSA MARTINS FREITAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

CELSONILGO HENZ

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

### RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar reflexões sobre os desafios para a auto(trans)formação permanente com professores do Ensino Médio EJA, realizadas com estes profissionais durante uma pesquisa de dissertação de mestrado, concluída no ano de 2015. Metodologicamente, este estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso (multicasos), porém também possuiu características de pesquisa-formação, uma vez que os sujeitos participantes da pesquisa se assumiram em processos de auto(trans)formação. Para a dinâmica dos encontros, utilizamos a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, inspirada nos Círculos de Cultura freireanos em aproximação com a pesquisa-formação (JOSSO, 2004, 2010). Constatamos que, na EJA, os docentes possuem um olhar diferenciado para os jovens estudantes e comprometem-se a refletir sobre seus *quefazeres* docentes com vistas a melhor acolher esses educandos e tornar o ensino na modalidade efetivamente significativo e mobilizador de aprendizagens. Dialogando com os professores da EJA, concluímos que são muitos os desafios que se colocam à auto(trans)formação permanente de docentes do Ensino Médio, com vistas a propiciar uma educação conscientizadora e libertadora que possibilite o *ser mais* tanto dos próprios docentes quanto dos estudantes, assim como percebemos que a EJA tem procurado caminhar nessa direção.

**Palavras-chave:** Auto(trans)formação permanente com professores; Ensino Médio EJA; Autonomia; Ação-reflexão-ação; Desafios.

## Permanent self(trans)formation with eja high school's teachers: problematizing dialogues, loveliness, rigorousness and innovation

### ABSTRACT

This study aims to present reflections on the challenges to permanent self(trans)formation to EJA High School's teachers, conducted with these professionals for a master's thesis research, completed in 2015. Methodologically, this study was based on a qualitative approach of case study type (multicases), but also owned research-forming characteristics, since the survey participants subjects are taken in processes of self(trans)formation. For the dynamics of the meetings, we used the methodology of Dialogical Circles Investigative-training, inspired by Freire's Culture Circles in approach to research-training (JOSSO, 2004, 2010). We note that, in EJA, the teachers have a different look for young students and undertake to reflect on their teaching *whatdoings* in order to better accommodate these students and make an effectively and mobilizing education. Dialoguing with EJA teachers, we conclude that there are many challenges facing the self(trans)formation of High School teachers, in order to provide an awareness and liberating education that enables the being more of the teachers themselves and the students, as we realized that the EJA has sought to walk in that direction.

**Keywords:** Permanent self(trans)formation to teachers; High School EJA; Autonomy; Action-reflection-action; Challenges.

## PRIMEIRAS PALAVRAS...

Muito discutimos, tanto na academia quanto na escola de Educação Básica, sobre a formação de professores como possibilidade de busca da inovação necessária para a educação e como espaço coletivo de diálogo e de reflexão sobre a prática educativa, com vistas à melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. Contudo, mesmo em um momento de amplos questionamentos sobre o tema, pouco temos avançado efetivamente na prática da formação de educadores baseada na autonomia e na democracia.

O fato é que a formação docente, no decorrer da história do Brasil, sempre careceu de políticas públicas adequadas que visassem à melhoria da qualidade social da educação. O que predominou foi um modelo individual de formação continuada entendida como uma compensação à formação inicial em muitos casos precária e genérica – visão que, de certa forma, permanece na atualidade –, ao invés de uma formação voltada para a realidade concreta dos professores e dos estudantes, que possibilite a tomada de consciência e mudanças efetivamente significativas no espaço da escola.

Desse modo, os contextos de formação de professores são normalmente momentos de transmissão de conhecimentos teóricos pré-definidos por técnicos e especialistas. Esse modelo de formação padronizado desconsidera as reais necessidades e as especificidades de cada grupo de professores, bem como do coletivo de suas escolas, “voltando-se à melhoria da cultura do docente, mas não à mudança e à inovação” (IMBERNÓN, 2009, p. 33). Nessa dimensão, o educador não se coloca como um sujeito *no e com* o mundo, inserido em um contexto sócio-histórico-cultural, mas assume apenas uma postura de passividade perante a sua condição de oprimido e diante das relações com os estudantes e a comunidade, o que o impede de interferir na realidade que o cerca, dificultando também que ele se reconheça e assuma como alguém em processos de auto(trans)formação permanente.

Acreditamos, no entanto, na formação permanente como espaço para o diálogo e a reflexão crítica, em que cada professor tem o direito de efetivamente *dizer a sua palavra*, manifestando-se como sujeito da práxis capaz de trabalhar em prol do *ser mais* dos estudantes e do dele próprio. Por isso, temos realizado nossas pesquisas auto(trans)formativas com os professores e não para os professores, ou

seja, partindo das situações-limites levantadas pelo grupo com base na realidade vivenciada por ele.

Apresentamos, neste trabalho, algumas reflexões sobre os desafios que se colocam à auto(trans)formação permanente com professores do Ensino Médio EJA, realizadas com docentes de duas escolas públicas de Santa Maria, durante uma pesquisa de dissertação de mestrado concluída no ano de 2015.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho fundamentou-se em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso (multicasos). Além disso, apresentou também características de pesquisa-formação (JOSSO, 2010), em razão de que os sujeitos se assumiram em processos de auto(trans)formação (HENZ, 2015) pelos diálogos-problematizadores realizados ao longo da pesquisa.

Para a dinâmica dos encontros com os professores, utilizamos a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2015), inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire em aproximação com a pesquisa formação de Josso (2010). O diferencial desta metodologia é que, através diálogo-problematizador, buscamos proporcionar espaços-tempos de reflexão crítica sobre o ato educativo, com um coletivo de pessoas, professores e/ou estudantes, com base nas questões levantadas pelo grupo, a partir de seus problemas reais. Essa metodologia

possibilita reconhecer cada homem e cada mulher na sua singularidade e na sua capacidade de construir conhecimentos que ajudem no desvelamento da condição de condicionados; mas, porque condicionados e não determinados, no seu inacabamento está a possibilidade para transformar a si mesmo e à realidade vigente, sempre pelo diálogo e intersubjetividade de uns com os outros (HENZ, 2015, p. 20-21).

Realizamos cinco encontros dialógicos em duas escolas da rede pública estadual da cidade de Santa Maria, RS – aqui denominadas de Escola do Centro (EC) e Escola do Bairro (EB) – que oferecem Ensino Médio diurno e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Os sujeitos participantes do estudo foram professores da EJA que necessariamente deveriam estar atuando também no Ensino Médio diurno das escolas investigadas. Antes de efetivamente concreti-

zamos os diálogos com os referidos professores, escutamos os estudantes da EJA das escolas participantes, a fim iniciar às discussões a serem problematizadas nas formações a partir das falas deles.

Elegemos para análise, neste artigo, a temática geradora intitulada **o desafio da dialogicidade, da amorosidade, da rigorosidade e da inovação para a auto(trans)formação permanente com professores da EJA**, a qual emergiu através do diálogo com os docentes. Nesse sentido, consideramos pertinente fazer alguns delineamentos teóricos acerca da concepção de auto(trans)formação permanente com professores que acreditamos.

### AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES: ESPAÇOS-TEMPO DE DIÁLOGOS SOBRE O PRÓPRIO SENTIR/PENSAR/AGIR

Tendo em vista nossos estudos, defendemos a perspectiva de auto(trans)formação permanente de professores centrada nos problemas práticos desses profissionais, visto que acreditamos que esse tipo de formação “responde às necessidades da escola que passa a ser foco do processo ‘ação-reflexão-ação’ como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2011, p. 54). Refletindo sobre as situações-limites vivenciadas no contexto escolar, tomamos consciência da realidade que nos condiciona, e temos a possibilidade de nos assumirmos como sujeitos capazes de agir sobre essa realidade e de, então, transformá-la. Daí a importância de buscarmos uma auto(trans)formação que passe “da ideia dos outros para a ideia de nós”; ou seja, que favoreça momentos democráticos em que todos possam “*discutir sobre as próprias práticas educativas que auxiliam o trabalho pedagógico desenvolvido*” (PROFESSORA BRÍGIDA/EB), em busca de um espaço que priorize a identidade da escola e dos sujeitos que fazem parte dela.

Diante disso, as equipes gestoras das escolas têm o desafio maior de proporcionar espaços de auto(trans)formação permanente “*mais autônoma e humanizadora aos docentes*” (PROFESSOR ZEZEU/EC), capazes de mobilizá-los à reflexão sobre seu próprio *quefazer*, pois “[...] se os homens são seres de *quefazer* é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo.” (FREIRE, 2011b, p. 167). Como sujeito de *quefazer*, os professores precisam buscar a superação de um saber-fazer, ascendendo para a uma postura autônoma de saber

crítico, de ação em busca da sua auto(trans)formação. Se a escola não der voz aos docentes, como vai conseguir dar voz aos estudantes? Por isso mesmo é que

A formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por uma própria formação e desenvolvimento na instituição educativa e na realização de projetos de mudança (IMBERNÓN, 2009, p. 53).

Desse modo, estes participam dos momentos de auto(trans)formação docente não mais como meros espectadores, mas como sujeitos concretos, ativos no processo de *sentir/pensar/agir*, movendo-se sempre “entre a dialética do aprender e desaprender” (Ibidem, 2009, p. 106). Assim, conquistam o direito a *dizer a sua palavra* e a dialogar com os demais colegas em busca de alternativas viáveis para que a mudança efetiva aconteça. Ao problematizar as próprias práticas pedagógicas, os docentes permitem-se o movimento da ação/reflexão/ação, e passam a (re)construir coletivamente os próprios *quefazeres*. Além disso, passam a descobrir juntos novas formas de educar de maneira consciente e transformadora.

Discutindo e refletindo sobre os nossos *quefazeres* educativos, na formação docente, vamos nos fazendo e refazendo permanentemente como seres humanos e como professores, pois “somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (FREIRE, 2011a, p. 34); assumindo-nos como seres humanos que constroem a sua própria história, assumimo-nos também como seres capazes de mudar essa história e de reconstruí-la, proporcionando, com isso, que a escola seja um lugar de conscientização e de libertação tanto dos professores quanto dos estudantes e de todos os demais sujeitos nela envolvidos.

Para isso, as escolas precisam investir em processos cooperativos de auto(trans)formação, ou seja, em “estratégias de formação que facilitem a compreensão, o planejamento, a ação e a reflexão conjunta acerca do que se quer fazer e de que caminhos percorrer para alcançar os objetivos pretendidos.” (CUNHA, 2006, p. 353). A escola conseguirá conquistar sua própria autonomia e caminhar rumo a uma educação inovadora no momento em que possibilitar que seus professores dialoguem sobre quais ações querem concretizar, a fim de ter bem definidos os objetivos os quais querem alcançar e que perfil de estudante e de sociedade buscam ajudar a formar.

Entendemos que os espaços de “formação” são importantes para a nossa auto(trans)formação e para a transformação do modelo de escola que serve a um sistema excludente e silenciador. Discutindo nossas fraquezas e frustrações, passamos a encaminhar novas atitudes e posturas e temos a possibilidade de refletir e ter bem claro a serviço de que e de quem estamos trabalhando. Repensar a prática e refletir sobre a educação e o fazer docente ajuda-nos a ir constantemente nos constituindo como produtores de saberes e de conhecimentos de maneira crítico-reflexiva.

Nessa dimensão, acreditamos que a auto(trans)formação constitui-se como “um processo permanente e dialógico-reflexivo, sempre intersubjetivo e amoroso, em que cada um tem o direito de *dizer a sua palavra*, para que juntos todos possam ir repensando seus *quefazeres* e encontrando formas de ensinar-aprender com seus pares” (FREITAS, 2015, p. 139), para ter a possibilidade de ensinar-aprender com os estudantes. E isso inclui buscar uma auto(trans)formação específica que respeite as características e as necessidades de cada etapa e modalidade de ensino. Dialogando com os professores durante os encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a crítica mais forte apontada por eles foi a falta de incentivo para uma auto(trans)formação voltada para a Educação de Jovens e Adultos, visto que os desafios que se impõem a essa modalidade são muito diferentes dos do Ensino Médio regular, embora tenham sido provocados, muitas vezes, por ele.

No entanto, essa ausência de incentivo não se justifica, visto que, já no Parecer 11/2000, documento que orienta essa modalidade, enfatiza-se que “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (BRASIL, 2000, p. 56). Mas pouco ou quase nada se investe em processos de auto(trans)formação para a EJA. Recentemente o PNE (2014) definiu como uma das metas a de garantir aos profissionais da educação formação continuada na sua área de atuação, considerando as necessidades de cada sistema, no entanto, não colocou dentre as estratégias nada que contemple diretamente os docentes dessa modalidade. Do mesmo modo, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013) desenvolve formação para docentes dessa etapa da educação, mas também de maneira genérica, e muitas vezes na perspectiva de que algum especialista venha de fora para “palestrar” aos professores sobre temáticas específicas.

Esse emaranhado de políticas paliativas e assistencialistas não oferece aos docentes a formação necessária para melhor considerar a complexidade da EJA. Isso se torna um grande desafio para os professores que precisam encontrar formas de “trabalhar práticas diferenciadas que possibilitem a integração desse sujeito à escola e a sociedade” (PROFESSORA TAMIS/EC). Entretanto, na maioria das vezes, sem o apoio necessário, passam a apenas reproduzir a mesma educação bancária e excludente que se oferece no Ensino Médio regular, silenciando mais uma vez esse estudante que já vem sendo vítima de experiências mal sucedidas. Por isso, consideramos importante propor aos docentes participantes deste estudo o diálogo aberto sobre os desafios para a sua auto(trans)formação permanente como professores da EJA nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

### O DESAFIO DA DIALOGICIDADE, DA AMOROSIDADE E DA RIGOROSIDADE: CONCEDENDO A PALAVRA AOS DOCENTES

A forte presença dos jovens, advindos do Ensino Médio regular, na EJA requer novas formas de garantir o direito à educação de qualidade para todas as pessoas que a buscam, não só lhes proporcionando o acesso, mas a permanência e a conclusão dos estudos. Nesse viés, os docentes salientaram que EJA é uma modalidade que os desafia muito, já que, nesse espaço, acolhem os jovens que tiveram, de alguma forma, seus direitos negados.

Diante dessa anunciação, solicitamos que os docentes trouxessem à reflexão, nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, quais eram/são esses desafios. Antes de expormos as reflexões realizadas, consideramos relevante explicar que as discussões foram provocadas a partir das falas dos próprios estudantes da EJA, os quais sinalizaram os principais desafios dessa modalidade. No entanto, deixamos os docentes livres para irem dialogando-refletindo sobre cada fala e acrescentando aos desafios expostos pelos jovens outros que considerassem importantes. Os principais desafios destacados foram: priorizar os conteúdos e a aprendizagem significativos; valorizar as relações interpessoais; estabelecer práticas de escuta e de diálogo com os estudantes; fazer avaliações diferenciadas na escola; trabalhar com os conflitos entre os estudantes com diferentes idades; incentivar permanentemente os estudantes; investir em espaços de formação dialógica na escola.

Iniciamos a conversa com os professores apresentando as seguintes falas: *aqui os professores acompanham o tempo do aluno e não o aluno acompanha o tempo do professor. (estudante da totalidade 8/EB); eu aprendo mais aqui na EJA, pois os conteúdos são mais dentro do que a gente vive. As aulas são menos cansativas (estudante da totalidade 8/EC).* De posse desse relato, a educadora Mariposa enfatizou: *“Eu trabalho no Ensino Médio regular e na EJA e acho que na EJA é melhor [...] nós não temos tanto compromisso com o conteúdo, pois a EJA não é conteudista. Não é para isso! É para uma inserção na sociedade” (MARIPOSA/EB).*

Nesse momento, todos foram se manifestando e salientado que, inúmeras vezes, precisam parar e repensar o seu *quefazer* na EJA, com vistas a propiciar aulas com conteúdos mais significativos para a aprendizagem dos estudantes. A educadora Brígida revelou que o grupo tinha vivenciado, nos últimos dois anos, a difícil experiência de ficar sem Coordenação Pedagógica, precisando trabalhar sozinho. Entretanto, afirmou que, com a chegada da Coordenadora e com os encontros formativos da pesquisa, o grupo tinha novamente se mobilizado e começado a fazer as reuniões de planejamento, justamente para pensar formas diferentes de trabalho integrado e diferenciado.

Com base nessas revelações e em outras divididas naquela noite, tivemos a nítida impressão de que os docentes da Escola do Bairro gostavam muito de trabalhar com a EJA e que, para eles, esse era um desafio prazeroso. Então perguntamos isso aos professores, os quais concordaram plenamente. A educadora Júlia, inclusive, proferiu:

*Ah, sim, com certeza! Trabalhar na EJA é muito mais prazeroso!”. Enquanto que no médio eu sou muito engessada [...] na EJA não, pois tenho liberdade e procuro trazer aquilo que realmente é útil para eles. Eu estou me sentindo muito satisfeita, por trabalhar na EJA, porque parece que eu estou fazendo algo útil. Às vezes eu ensino uma coisa lá no Ensino Médio que eles não vão aplicar e que eu sei que eles não vão aplicar. E acabo ficando frustrada (JÚLIA/EB).*

Da mesma forma que ela, outros manifestaram ter esse sentimento e disseram que, por isso, trabalhavam na EJA há vários anos. Essas colocações, principalmente a de Júlia, a qual revelou que no “médio” é “muito engessada”, permitiram-nos compreender que as experiências mal sucedidas nessa etapa da Educação

Básica não foram/são apenas vivenciadas pelos estudantes, mas também por alguns docentes; estes se sentem, muitas vezes, frustrados com o ensino conteudista que oferecem no regular, ao mesmo tempo em que se sentem mais satisfeitos e felizes nas salas de aula da EJA. Esses sentimentos foram despertados pela sensação de liberdade de trabalhar com um currículo menos gradeado, mais significativo e humano, e estimulador da curiosidade dos jovens e adultos. Mas nem por isso menos sério; mas, sim, afetuosamente rigoroso.

E essa foi uma constatação possível de ser feita também na Escola do Centro, em que todos os professores expressaram grande satisfação em trabalhar com a EJA. Justificaram que uma das razões está relacionada ao fato de que nessa modalidade *“existe um retorno e uma receptividade [...] esse lado de humanizar, de trabalhar diferente, [...] sempre tu vais aprendendo com alguma coisa”* (PROFESSORA JACQUE/EC) e isso os desafia a constantemente *“trazer uma novidade [...] a (re) construir as aulas todos os dias”* (PROFESSORA TITA/EC). Sim, ensinar e aprender são atos de reciprocidade! E se os professores conseguem esse retorno dos estudantes da EJA é porque existe uma troca, um encontro significativo em que ambos ensinam e aprendem. Para Freire (2013, p. 57), não existe o ato de ensinar sem aprender e *“há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes e, portanto, ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também”*.

Essas relações de reciprocidade possibilitaram/possibilitam também uma aproximação entre os professores e os estudantes, apontada por ambos como um diferencial na EJA, e pelos docentes como o desafio de valorizar as relações interpessoais e estabelecer práticas de escuta. Esse desafio, embora não tenha sido sinalizado pelos jovens, emergiu das seguintes falas deles: *“aqui os professores são mais amigos, mais carinhosos. Fazem parte do nosso dia a dia. Muitos perguntam se a gente está bem, se a gente melhorou”* (estudante da totalidade 7/EC); *“Na EJA os professores são mais parceiros, gostam dos alunos”* (estudante da totalidade 8/EB).

Refletindo com os professores sobre esse aspecto, estes realçaram que os jovens e adultos dessa modalidade adoram sentir que são *“amigos dos professores”* (PROFESSORA JACQUE/EC). Compartilhou dessa mesma percepção o educador Guto, o qual afirmou que: *“Eles (estudantes) adoram atenção. Tu chegas na classe*

*deles e pergunta: - Oi como é que tu estás? Como foi teu serviço? Ele começa a falar da vida toda. Eles se entregam, porque eles gostam” (PROFESSOR GUTO/EC). Na Escola do Bairro, a educadora Mariposa revelou que “é muito bom ter essa aproximação com os estudantes” (PROFESSORA MARIPOSA/EB). E Preta complementou: “Sempre brincar com eles e fazer darem risada [...] Mostrar que somos humanos tanto quanto eles [...] é aquela figura que está lá na frente, vestida para aquele momento ali que temos que desconstruir. Eu aprendi muito rápido que tenho que chegar ali pertinho do aluno e dizer: - Vamos lá tu consegues!”. (PROFESSORA PRETA/EB). Essas relações de afeto demonstram o compromisso com o outro e o acolhimento às diferenças, bem como exigem dos que a elas se dedicam a humildade e a abertura ao diálogo.*

Após esses relatos, consideramos ser importante problematizar um pouco mais as discussões e, para isso, apresentamos mais duas falas dos estudantes: *“Os professores, na EJA, tratam a gente com mais seriedade que lá na escola regular. Respeitam a opinião da gente. A opinião dos alunos também conta”. (estudante da totalidade 8/EC); “Na EJA a gente tem mais liberdade de falar as coisas. Acho que por causa da idade né que é maior. Os professores nos respeitam e consideram mais. E também dá para falar os assuntos mais abertamente”. (estudante da totalidade 8/EB). Contudo, inicialmente, os professores não se mostraram muito abertos ao diálogo sobre isso e mantiveram-se em silêncio. Até que, de repente, a educadora Kaká, lembrando-se do nosso primeiro encontro da pesquisa, relacionou as colocações feitas pelos estudantes com a dinâmica que fizemos com os professores, vendando-os e aguçando os sentidos de seu corpo. Ela enunciou:*

*Uma coisa que lembrei aqui que, no início, na dinâmica do primeiro dia, que vocês não solicitaram para a gente ficar em silêncio. Não foi solicitado, mas o pessoal foi silenciando. Então eu pensei na nossa relação com os alunos em sala de aula, tu fica falando (pedindo silêncio), querendo a atenção deles, e eles não escutam. Nós, na noite, até não é tanto, porque eles são adultos, mas pelos menores, adolescentes do diurno, nós não somos ouvidos e eles também não, então talvez se a gente não cobrasse tanto silêncio, fosse mais significativo. (KAKÁ/EB).*

Observamos nessa fala que a professora, lembrando a experiência vivenciada, percebeu que, às vezes, é necessário saber escutar para também conseguir conquistar a atenção das pessoas. Essa profunda relação feita por ela demonstrou o seu envolvimento nas discussões e reflexões realizadas durante os encontros auto(trans)formativos, bem como a sua percepção de que algo precisava ser repensado não só na sua prática em sala de aula como na de seus colegas, visto que ela dividiu com eles e conosco a sua constatação, provocando todos ao diálogo. No entanto, ambos ficaram pensativos com a reflexão feita por *Kaká* e permaneceram em silêncio até passarmos para a discussão do próximo desafio sinalizado por eles. Entendemos que essa reação apresentada pelo grupo demonstrou que estabelecer práticas de escuta nas salas de aula do Ensino Médio, principalmente regular, ainda é um desafio a ser problematizado na auto(trans)formação permanente na escola e superado pelos docentes.

### DESAFIOS DA JUVENILIZAÇÃO, ESCUTA, CURIOSIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Entretanto, estabelecer práticas de escuta e “reconhecimento sobre os jovens pode significar a construção de pontes de entendimento entre professores e alunos. A prática do diálogo possibilita a construção de caminhos para aprendizados significativos” (CARRANO, 2011, p. 173). Percebemos, a partir das reflexões com os professores, que essa prática tem sido, sim, uma forma de abrir espaço para que os jovens sintam-se mais acolhidos na EJA das escolas participantes. Todavia, compreendemos, diante das reações dos docentes, que estes não conseguem ter o mesmo entendimento da importância dela na relação com os jovens do Ensino Médio regular. É com estes estudantes que há um distanciamento e são eles que buscam ser escutados e reconhecidos na EJA. Um tanto contraditório!

No que se refere ao desafio de oportunizar uma avaliação diferenciada na EJA, apontado pelos estudantes, apresentamos aos professores as seguintes falas: “*Aqui a gente é avaliado pelo nosso desempenho em sala de aula. No regular eles têm outras formas de avaliação e daí é muito puxado*” (estudante da totalidade 7/EC); “*Aqui os professores acompanham o tempo do aluno e não o aluno acompanha o tempo do professor*”. (estudante da totalidade 8/EB). Diante dessas colocações, os docentes das duas escolas revelaram que na EJA é possível avaliar os estudantes ao longo

do processo em sala de aula, visto que são menos pessoas na turma e eles são mais maduros.

Na Escola do Centro, os professores destacaram ainda que fazem “*um trabalho de finalização do semestre por eixos temáticos*” (PROFESSORA QUESTIONADORA/EC), o qual envolve os jovens durante todo o processo e que eles adoram, pois cada grupo pesquisa sobre a temática de seu interesse e apresenta para todos os estudantes da EJA. E esse envolvimento acontece também deles com os docentes, pois ambos vão dialogando sobre cada nova descoberta que vai sendo realizada. Constatamos, nessas colocações, que os professores estão se sentindo mobilizados a trabalharem a partir do que é significativo para os estudantes, o que faz com que o processo de ensinar-aprender na EJA tenha sentido não só para os jovens como também para esses professores, os quais sentem que suas práxis estão dando um bom retorno. Isso é ótimo, visto que “*não ensinamos-aprendemos para a avaliação, mas avaliamos para melhor ensinar-aprender e para melhor viver; a avaliação não é um fim, e sim um auxiliar dos processos de ensino-aprendizagem e da vida*” (HENZ, 2011, p. 04).

Durante essas discussões, surgiu outro desafio que precisa ser problematizado nas reuniões de auto(trans)formação permanente da EJA, levantado pelos próprios professores, que são os “*conflitos dos mais velhos com os mais jovens*” (PROFESSORA MARIPOSA/EB). Segundo os docentes, os mais velhos ficavam/ficam irritados com os mais jovens, pois estes são mais barulhentos e acabam atrapalhando a aula; os mais jovens, por sua vez, acham os mais velhos muito lentos. Ela ainda complementou: “*agora até que está mais amenizado, [...] mas [...] há uma rivalidade e, se a gente não intermediar, acaba sendo bem conflitante*” (PROFESSORA MARIPOSA/EB).

Já na Escola do Centro, os professores enunciaram que a presença dos mais velhos faz com que os jovens “*respeitem*” mais o andamento da aula e, se “*esse jovem chegou com a intenção de atrapalhar ou bagunçar, ele recua*” (PROFESSORA JACQUE/EC). Na sequência do diálogo, ela ainda salientou: “*eles acabam se moldando, acabam escutando o colega que é porta voz do grupo. Porque, às vezes, eles vão tomar uma atitude imatura em sala de aula e eles olham para os mais velhos que são referências para eles*” (PROFESSORA JACQUE/EC). Então perguntamos qual a

razão de os mais jovens olharem primeiro para os mais velhos antes de agirem na sala de aula. A educadora *Maria* respondeu que tem uma senhora na totalidade 8 (oito), por exemplo, que “*é uma líder nata, positiva. Então quando eles vão fazer uma bobagem [...] olham para ver se ela vai acenar ou não*” (PROFESSORA MARIA/EC), ou seja, para ver se ela concorda com a “*atitude*” deles ou não.

Nesses contextos de diálogo com as escolas, os professores foram refletindo sobre a necessidade de encontrar formas de lidar com essas situações-limite, de maneira que fossem/sejam consideradas as diferentes especificidades e singularidades de cada um dos estudantes. Tanto os docentes da Escola do Centro quanto os da Escola do Bairro enfatizaram que não é fácil trabalhar com pessoas que possuem interesses e dificuldades tão diversos, sem contar que se reúnem, em um espaço único de sala de aula, educandos com diferentes culturas, conhecimentos, gostos e percepções de vida e de educação. Nesse instante, levamos à reflexão a importância de despertar nos estudantes, independente dessas diferenças formas de “viver”, o gosto pela curiosidade. Freire afirmou sempre que

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 2011a, p. 83).

Verificamos que cada grupo de professores compreendeu a importância de buscar alternativas de trabalho diferenciadas para as distintas especificidades, e, após as reflexões, todos ficaram entusiasmados em (re)pensar práxis coletivas que pudessem despertar nos jovens e adultos a curiosidade. No entanto, alertamos para o fato de que era necessário dialogar bastante, nos espaços de auto(trans) formação, sobre como agir em relação aos *silenciamentos* que acontecem entre os próprios estudantes, pois “a curiosidade que silencia a outra nega a si mesma também” (FREIRE, 2011a, p. 82). Isso porque sentimos, a partir das revelações feitas pelos docentes, que os estudantes mais jovens, os quais já vinham sendo silenciados no ensino regular, acabam sendo também silenciados na EJA pelos próprios colegas que possuem uma visão de escola mais tradicional.

Outro desafio que foi mencionado pelos professores e problematizado durante os encontros nos Círculos Dialógicos foi a importância de estar constante-

mente incentivando os estudantes, uma vez que estes já procuram a EJA com um sentimento de incapacidade e de impotência em relação às práticas desumanizantes que vivenciaram ao longo de sua vida escolar. A docente *Preta* salientou que é preciso mostrar a eles que todos são capazes: “*Daí a gente sempre incentiva que eles continuem estudando, que eles têm potencial. Eu acho que o incentivo do professor é fundamental. Acho que na sala de aula tem que incentivar que hoje a noite vai valer a pena!*” (PROFESSORA PRETA/EB). Na Escola do Centro, os professores também destacaram o quanto é necessário incentivar os educandos, mostrando para eles “*que cada um tem sua forma de aprender*” (PROFESSORA MARIA/EC). Durante essas reflexões, a docente *Jacque* lembrou-se do dia em que estava conversando com os estudantes das totalidades 7 (sete) e 8 (oito) sobre o trabalho interdisciplinar que eles estavam realizando; relatou que o fato de ela estar interessada no que cada um vinha desenvolvendo fez com que eles se sentissem valorizados. “*Era a professora que estava interessada na pesquisa dele, ou seja, ele não era inferior ali [...]*” (PROFESSORA JACQUE/EC).

As colocações feitas pelos docentes das duas escolas revelaram a importância do papel que ocupam na vida desses jovens estudantes, visto que precisam ajudá-los não só a resgatar a sua dignidade perante o espaço da escola, fazendo-os sentirem-se acolhidos na EJA, quanto perante a própria sociedade. Esse desafio que se coloca aos professores precisa ser constantemente analisado nas reuniões de auto(trans)formação, a fim de que a EJA, além de estimular esses estudantes, consiga despertar neles a compreensão de que é possível transformar a realidade em que vivem, superando concepções e práticas conformadoras, buscando a emancipação e a libertação de suas vidas. Esse é o grande papel da escola e da educação que não são neutras. “*Se a educação sozinha não transforma a realidade, sem ela tão pouco a sociedade muda*” (FREIRE, 2011a, p. 77).

Na sequência dos encontros auto(trans)formativos, diante de todos os desafios que foram sendo apontados, os docentes compreenderam que o principal deles é buscar um espaço de auto(trans)formação e diálogo entre eles próprios e deles com os demais professores do Ensino Médio regular. Essa compreensão nos deixou muito felizes, pois demonstrou que os momentos de pesquisa-formação (JOSSO, 2010) na escola, através das reflexões realizadas nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, possibilitaram que os docentes problematizassem ques-

tões que precisavam ser repensadas, bem como proporcionaram uma abertura ao diálogo franco entre esses profissionais e suas equipes da coordenação pedagógica. Em um dos encontros na Escola do Bairro, a professora Kaká asseverou:

*Que pena... que estamos só nós aqui hoje. Porque esta formação, esta conversa que nós estamos tendo, ver essas falas dos nossos alunos [...] é muito importante, pois estimula a reflexão sobre a forma com que a gente está trabalhando, como pretendemos trabalhar. O aluno que tu tens na sala de aula, como fazer para valorizar os sonhos deles* (PROFESSORA KAKÁ/EB).

A fala de Kaká revelou seu entendimento a respeito da importância de estar ali dialogando e refletindo com os colegas sobre os *quefazer*s de cada um e sobre situações-limite vivenciadas por eles e pelos estudantes dentro da própria escola. Ou seja, demonstrou o quanto se faz relevante investirmos em uma auto(trans) formação que,

[...] partindo das complexidades educacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação; que ajude mais do que desmoralize quem não pode pôr em prática a solução do especialista porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas que é impossível reproduzir a solução, ao menos que esta seja rotineira e mecânica (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Nessa perspectiva, acreditamos que essa auto(trans)formação permanente precisa ser construída “a partir das dificuldades e necessidades do contexto” (PROFESSORA ZEZEU/EC). Além disso, necessita permitir que os professores tenham o direito e o dever de *dizerem a sua palavra*, refletindo seriamente sobre seu próprio *quefazer*, com vistas a buscar novas posturas, mais humanizadoras e menos excludentes, capazes de ajudar o estudante a compreender que é possível transformar a sua realidade. A docente Mariposa enfatizou que “*se nós queremos atingir o aluno, temos que trabalhar o professor, conscientizá-lo da importância que ele tem [...] de fazer a diferença na vida do aluno com quem convive, se não acreditar nisso, não tem como transformar nada*” (PROFESSORA MARIPOSA/EB).

Daí a importância de uma auto(trans)formação permanente específica para a Educação de Jovens e Adultos, a fim de discutir as situações-limites enfrentadas pela própria modalidade e encontrar alternativas de trabalho que possibilitem ao estudante e aos educadores tomarem “nas mãos a sua própria história, reconhe-

cendo-a condicionada e inacabada” (HENZ, 2010, p. 02). Assim pode se tornar possível construir aprendizagens em contato “com os outros e com o mundo, aprendendo a *dizer a sua palavra*” (Ibidem, 2010, p. 02) e, conseqüentemente, caminhando em busca do *ser mais*. Dessa forma, os espaços das salas de aula da EJA não só possibilitarão que os jovens estudantes concluam seus estudos, mas, acima de tudo, que estes tenham uma educação mais humana, que os trate como gente. Gente que faz história, gente que tem história, gente que ri, ama, sonha, que enfrenta dificuldades, enfim, que traz consigo histórias de vida e *saberes de experiência feitos* que precisam ser valorizados e considerados.

Não podemos, contudo, deixar de registrar aqui alguns questionamentos que surgiram ao longo do estudo e que continuam nos inquietando: se os educadores têm o entendimento de que o seu *quefazer* docente na EJA é muito mais mobilizador de aprendizagens e é capaz de despertar nos estudantes dessa modalidade e neles próprios o sentimento de alegria, por que não estender essas práticas diferenciadas ao Ensino Médio regular? Por que não apostar nelas? O que impede os professores de tomarem decisões acerca do seu papel nos diferentes contextos? Afinal, “buscamos a escola para aprender a *ser mais* homens e mulheres; na escola buscamos nos encontrar com pessoas, e assim encontrarmos a nós mesmos como pessoas” (HENZ, 2010, p. 02). Certamente esses são desafios que precisam ser problematizados muito intensamente também nos espaços de auto(trans)formação permanente do Ensino Médio regular, muito embora saibamos que estamos nos referindo aos mesmos professores, os quais significam os seus *quefazeres* de maneira diferenciada em cada espaço.

### INTERROMPENDO, PARA PROSSEGUIR EM DIÁLOGO...

Diante das discussões apresentadas neste artigo, referentes aos diálogos realizados com os professores de ensino Médio EJA de duas escolas estaduais de Santa Maria/RS, durante os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, compreendemos que, na perspectiva de educação humanizadora, os docentes investem em *quefazeres* mais flexíveis, que partam da realidade concreta dos jovens estudantes dessa modalidade. No entanto, eles próprios deixaram claro que são muitos os desafios para a auto(trans)formação permanente, visando melhor acolherem esses estudantes.

Entre uma fala e outra, os docentes foram revelando que a modalidade exige deles muita criatividade, e que eles repensem e reconstruam as aulas todos os dias, ao mesmo tempo em que foram pronunciando o grande prazer que têm em ensinar-aprender na EJA. Eles relacionam esse sentimento à possibilidade e liberdade que possuem de trabalhar com um currículo menos gradeado e mais mobilizador da curiosidade dos jovens, como também por existir uma aproximação maior entre eles e os estudantes. Ambos compreendem que essas relações de diálogo, afeto e reciprocidade exigem deles humildade e profundo amor e respeito ao outro, por isso destacaram que, para trabalhar na EJA, o professor precisa ter bem claro isso.

Outro fator que precisamos ressaltar é que os docentes têm bem clara a necessidade de investir em espaços de auto(trans)formação permanente realmente significativos, em que todos possam refletir sobre as situações-limite e as necessidades do contexto da escola e dialogar abertamente sobre elas, sem receio de assumirem-se como seres inacabados em constante busca de *ser mais* em todos os aspectos do humano. Certamente, são múltiplos os desafios que se apresentam aos professores, mas o fato é que educação tem o papel de propiciar que todos possam dizer *a sua palavra*, de maneira crítico-reflexiva, entendendo os estudantes como *sujeitos sociais* (DAYRELL, 2003) que fazem história, proporcionando-lhes as condições adequadas para que se constituam como cidadãos cultural e eticamente plenos, também dignos de se expressarem livremente.

Ressaltamos ainda que, através da proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, tivemos a possibilidade de experimentar com os professores momentos de profundas reflexões, diálogos-problematizadores, de tomada de consciência e análises proativas, onde cada professor pode expressar-se livremente, discutindo o seu sentir/pensar/agir (HENZ, 2015) em busca de compreender o espaço do Ensino Médio EJA, bem como o seu próprio *quefazer* docente. Ressaltamos, contudo, que esses momentos de diálogo exigiram-nos uma escuta sensível e um olhar aguçado para compreender igualmente o que era “dito” e expresso nas entrelinhas e, algumas vezes, no silêncio profundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília/BR. Diário Oficial da União, 2000.

CARRANO, Paulo; FALCÃO, Nádia. Os jovens e a escola de Ensino Médio: adiantamento ou encontro mediado pelo mundo do trabalho. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

CUNHA, Maria Isabel. Verbetes. In: CUNHA, M. I. e ISAIA, S. Formação Docente e Educação Superior. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**. Brasília, v.2, 2006, p. 353.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como Sujeito Social. In: **Revista Brasileira de Educação**. Anped, n 24, p. 40-52. set./out./nov./dez. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Professora, sim; tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Larissa Martins. Interfaces entre o Ensino Médio regular e a juvenilização na EJA: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes. 2015. 176f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

HENZ, Celso Ilgo. **Educação de Jovens e Adultos: processos de construção de relações intra e interpessoais**. Anais da ANPED SUL/2010. Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR, 2010.

\_\_\_\_\_. **A avaliação como conscientização: vivenciando um sentir/pensar/agir amoroso, crítico e dialógico**. In: Anais do XII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, 2011. ISSN 2176-3569.

\_\_\_\_\_. **Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente de professores**. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. (Orgs.). **DIALOGUS: Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## LARISSA MARTINS FREITAS

Professora de Educação Básica na rede estadual de educação. Licenciada em Letras-Português, Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFSM e integrante do Grupo de Pesquisa Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire/UFSM. **E-mail:** lari.mfreitas@yahoo.com.br

**CELSO ILGO HENZ**

Professor Doutor da Universidade Federal de Santa Maria, Coordenador do Grupo de Pesquisa Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire/UFSM.  
E-mail: [celsoufsm@gmail.com](mailto:celsoufsm@gmail.com)