



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA



ANA AMÉLIA DE SOUZA ARAÚJO

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSCIENTIZAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CENEB - CENTRO NOTURNO DE
EDUCAÇÃO EM FEIRA DE SANTANA -BAHIA**

SALVADOR - BA
2018

ANA AMÉLIA DE SOUZA ARAÚJO

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSCIENTIZAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CENEB - CENTRO NOTURNO DE
EDUCAÇÃO EM FEIRA DE SANTANA -BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional MPEJA, Departamento de Educação - DEDC, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, na Área de Concentração 1: Educação, Trabalho e Meio Ambiente, como requisito para a obtenção do título de Mestra em EJA.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Pereira Santos

SALVADOR - BA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura
Sistema de Bibliotecas da UNEB

ARAÚJO, Ana Amélia de Souza. **Prática pedagógica e conscientização entre os professores da Educação de Jovens e Adultos do CENEB** - centro noturno de educação em Feira de Santana - Bahia./ Ana Amélia de Souza Araújo. -- Salvador, 2018, 128 fls.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Pereira Santos

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2018.

EJA, Formação docente, Saberes e conscientização. I. Santos, Antonio Pereira. II Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

ANA AMÉLIA DE SOUZA ARAÚJO

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSCIENTIZAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CENEB - CENTRO NOTURNO DE
EDUCAÇÃO EM FEIRA DE SANTANA -BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Área de Concentração I – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antonio Pereira Santos
Universidade do Estado da Bahia -UNEB
Orientador – Presidente

Profª. Drª Érica Valéria Alves
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Examinadora Interna

ProfªDrª. Maria Sacramento Aquino
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Examinadora Interna

Profª Drª. Cândida Andrade de Moraes
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Examinadora Externa

DEDICATÓRIA

Fomos criados e criadas com um propósito! Faz parte da natureza humana, entregarmos tudo que fazemos a/ou por alguém, consagrar é um ato de agradecimento pelas dádivas alcançadas, pelo bem feito ao outro, é um ritual humano na finalização das obras, do labor adquirido com o suor do rosto!

Como criatura, dedico esse trabalho ao meu Criador, ao Deus El Shadai, Todo Poderoso, que me proporcionou a oportunidade de estar aqui, de partilhar ideias, de enriquecer saberes, construir conhecimentos e poder concluir esse trabalho mesmo diante dos embates postos no percurso!

A alegria do encontro nas várias fases da vida vai se apresentando mais enriquecedora à medida que se alcança a maturidade, então, cada aula, cada palavra dita, cada ideia discutida, cada saber compartilhado, os sonhos adormecidos desvelados, as muitas gargalhadas e o encontro de corpos, de almas, sim, muitos desses encontros foram de almas, que contaminaram o meu espírito de esperança e de amor gerando metanóia pela ebulição de conhecimentos, dedico aos amigos/colegas que conheci. Vocês deixaram marcas em mim!

Dedico aos mestres, especialmente aos que pela força e dedicação na criação do curso a nível de pós graduação e que trata de formação de professores para a EJA e nos proporcionou estar aqui, Professora Doutora Tânia Dantas, Professora Doutora Maria Aquino, minha querida orientadora, Professor Doutor Antonio Amorim, com sua dedicação incansável ao rigor científico tão exigido na academia, a graça e admirável sapiência da querida amiga e Professora Doutora Graça Costa, ao inesquecível Professor Doutor Antonio Pereira, à estimada Professora Doutora Patrícia Lessa, a grande mulher de fibra Professora Doutora Edite Faria, a alegria inebriante da Professora Doutora Conceição Ferreira, sem poder deixar de citar as maravilhosas discussões travadas nas aulas da admirável Professora Doutora Olívia Matos, a vocês mestres que abrilhantam o Programa do MPEJA, dedico essa obra e meu respeito!

A todos com quem cruzei pelo caminho desta academia, desde a portaria até os corredores da administração, das salas de aula às cantinas nos momentos de descontração, as viagens incansáveis Feira/Salvador e a placa sinalizadora 'Candeias' nos alertando que chegávamos em paz, dedico as horas que passei na construção de ideias que seriam ponte para a efetiva elaboração dessa dissertação!

Não posso de modo algum deixar de dedicar esse trabalho, também, à minha querida amiga e colega Professora Mestre Ana Célia Tanure, grande mulher, que com seu cuidado e amor nos conduziu ao caminho do saber, desde sempre! Você foi e é parte dessa história!

A todos os docentes e discentes, que na luta diária, pelem por uma EJA sustentada na conscientização de uma educação possível, democrática e humana!

Aos excluídos desse país, do mundo inteiro, pela perseverança na busca de seus direitos!

E finalmente a mim, mulher de luta que, para vencer as adversidades sustenta-se em Deus e por isso chegou e sempre chega ao fim das tarefas que lhes são propostas, dedico a finalização desse trabalho de pesquisa!

AGRADECIMENTOS

Gratidão, ao meu Deus, Criador de tudo, meu sustentáculo, cuja profusão de palavras seria inútil para descrever Quem Ele É e sua importância na minha vida, a Jesus, autor e consumidor da minha fé, pois ao conhece-Lo aprendi que antes de mim e ao meu lado tem o outro e, assim, estou me tornando, a cada dia, uma pessoa melhor, ao Espírito Santo, amigo inseparável que esteve e está comigo em cada viagem, em cada palavra dita ou escrita, em cada desejo, frustração e realização de sonhos, aos colegas, todos eles, exemplos de coragem, força, superação, sabedoria e amizade, obrigada por tê-los em minha vida, por partilhar momentos que estão gravados no coração e saberes que, sem dúvida, contribuem e contribuirão na construção de uma educação democrática e para todos, onde o respeito ao outro é o cerne de tudo, amo vocês, de maneira especial agradecer a Tandja e Carol, amigas inseparáveis, aquele encontro de almas declarado, pelo exercício do amor *filéo*, sem pretensões ou exigências, amigas por amor e que juntas, nesse percurso, aprendemos da nossa incompletude e compartilhamos de tudo um pouco, aos professores do programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos que nos proporcionaram a oportunidade de, juntos, exercer efetivamente o direito assegurado pela Lei Maior, educação para todos e ao longo da vida, especialmente à minha orientadora professora doutora Maria Sacramento Aquino, grande e admirável mulher, cuja sabedoria e anos de experiência foram acrescidos pelo amor e compreensão nos momentos de dificuldades enfrentados no percurso, obrigada! Ao meu filho, que nessa caminhada esteve sempre comigo e eu com ele para superarmos as adversidades e curtimos as dádivas! Obrigada filhote!

Agradecer a mestra em educação de jovens e adultos, professora Ana Célia Tanure, grande ser humano, que foi peça *sine qua non* para estar aqui hoje, a minha querida amiga e pastora, Ana Cláudia Carneiro Silva, grande mulher de Deus, pela intercessão constante por minha vida, aos amigos e familiares pela ausência nesses dois anos e pela compreensão pelo afastamento necessário para escrita e pesquisa na consecução desse trabalho, aos colegas, amigos, direção, coordenação e todo o corpo administrativo do CENEB-Feira de Santana-Bahia, que tornaram possível a realização deste trabalho de pesquisa, aos colegas e amigos de trabalho do Colégio Fênix, cujo afastamento para estudo, escrita e pesquisa, deixou saudades, ao mestre Paulo Freire, eternamente grata por seus ensinamentos, pela partilha de tamanha sabedoria regada de rigorosidade metódica recheada pela humildade e pela arte de amar, por me fazer compreender da minha incompletude e acima de tudo por entender sempre

viável o inédito, o novo; depois de trabalhar tendo como base seus ensinamentos, suas obras, sua forma de ver e fazer educação, confesso, não sou mais a mesma pessoa que era. Obrigada!

Para Paulo Freire, educação e conscientização estão intimamente ligadas, e ambas devem estar a serviço do homem. Não é possível o desenvolvimento de uma consciência crítica sem a superação da consciência ingênua e esse processo jamais ocorrerá sem a participação efetiva de uma prática educativa. Deste modo, cremos, que toda proposta educacional emancipadora e autônoma deve estar comprometida, antes, com o processo de conscientização, e sempre com ele! Saberes docentes firmados na perspectiva de quem somos e onde estamos originarão sujeitos pensantes e conseqüentemente atuantes, gerando a práxis decorrente da ação/reflexão/ação.

Ana Amélia de Souza Araújo
Mestranda em Educação de Jovens Adultos - UNEB

ARAÚJO, Ana Amélia de Souza. **Prática pedagógica e conscientização entre os professores da Educação de Jovens e Adultos do CENEB** - centro noturno de educação em Feira de Santana - Bahia. 2018. Dissertação (Mestrado). 128 páginas. Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

Este projeto de pesquisa, que deu origem a dissertação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, nasceu exatamente da descoberta das especificidades dos sujeitos envolvidos no procedimento de construção de saberes, fazeres e dizeres nessa modalidade educativa. Reconhecendo essas particularidades e sendo os professores também atores desse processo, surge um questionamento que vem a ser o norte desse trabalho: os docentes do CENEB - Centro Noturno de Educação da Bahia, lócus da pesquisa, conhecem essas especificidades? Nos saberes que instruem suas práticas pedagógicas a categoria conscientização, norteadora dessas particularidades, tem sido utilizada e servido como norte? Como os docentes do CENEB vivenciam suas práticas? Tais problemáticas levou-nos a refletir como esses profissionais, mesmo pedagogicamente despreparados para a EJA, como eles mesmos se auto definem, efetivam a sua prática e se, nesse processo, reconhecem a sala de aula como campo de formação. Formam-se enquanto ensinam? Seria, então para esses docentes, a sala de aula seu espaço formativo? Qual o lugar da conscientização em Freire nesse processo? Nas fases exploratória e investigativa da pesquisa, através de questionários e entrevistas percebemos, como instrumentos sinalizadores, uma necessidade de proposta de intervenção com os docentes do CENEB como produto da pesquisa e fonte de formação e auxílio para potencialização da conscientização na/para ressignificação das práticas pedagógicas. Nesse percurso foi escolhida como proposta de formação oficinas pedagógicas isso porque provocadora de reflexões sobre a importância da consciência crítica possibilitada pela dialogicidade como instrumento gerador da autonomia formadora de sujeitos emancipados e autores de sua história. Para compreender essa discussão que está embasada em autores como Paulo Freire (1967, 1992,1996,2000, 2001, 2006), Arroyo (2006, 2011, 2017) Machado (2008), Tardif (2007, 2010), que tratam ora da formação de modo mais genérico ora sobre a formação específica para docentes da EJA, estabelecendo seu perfil e os saberes docentes, fundamentamos nosso trabalho. O percurso metodológico com abordagem qualitativa desenvolvida através do estudo de caso com os professores desta instituição está em andamento desde junho de 2017. Para a coleta de dados partiu-se da análise documental, questionário e entrevista semiestruturada como sinaliza Ludke (1986). Os resultados das fases investigativa e exploratória, demonstram que boa parte dos docentes da EJA no CENEB em Feira de Santana não tiveram formação nesta modalidade de ensino e têm a sala de aula como laboratório formativo a partir das vivências e experiências cotidianas. Espera-se, com a proposição das oficinas formativas na visão conscientizadora de Freire, estabelecermos juntos um caminho para a ressignificação dos saberes docentes objetivando uma prática pedagógica menos prescritiva, mas, acima de tudo, construída tendo por base as necessidades dos atores envolvidos respaldada pela qualificação profissional, humanização e no respeito ao outro.

Palavras-Chave: EJA; Práticas Pedagógicas; Conscientização.

ARAÚJO, Ana Amélia de Souza. **Pedagogical practice and awareness between teachers of Education of Youth and Adults of CENEB** - night center of education in Feira de Santana - Bahia. 2018. Dissertation (Master degree) 128 pages. Department of Education, Campus I, State University of Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

This research project, which gave rise to the dissertation of the Professional Master's Degree in Youth and Adult Education, was born precisely from the discovery of the specificities of the subjects involved in the construction of knowledges, actions and sayings in this educational modality. Recognizing these particularities and being teachers also actors in this process, there is a question that comes to the north of this work: do the teachers of the CENEB - Bahia Center of Education, locus of the research, know these specificities? In the knowledges that instruct their pedagogical practices, the category of awareness, guiding these particularities, has been used and served as the north? How do CENEB teachers experience their practices? These problems led us to reflect on how these professionals, even pedagogically unprepared for the EJA, as they themselves define themselves, do their practice and, in this process, recognize the classroom as a field of formation. Do you train as you teach? Is it, then, for these teachers, the classroom their formative space? What is the place of awareness in Freire in this process? In the exploratory and investigative phases of the research, through questionnaires and interviews we perceive, as signaling instruments, a need to propose intervention with the CENEB teachers as a research product and source of training and help to increase awareness in the re-signification of pedagogical practices. In this course, pedagogical workshops were chosen as pedagogical training because it provokes reflections on the importance of the critical awareness made possible by the dialogicity as a generator of autonomy for the formation of emancipated subjects and authors of their history. To understand this discussion that is based on authors such as Paulo Freire (1967, 1992, 1996, 2000, 2001), Arroyo (2006, 2011, 2017) Machado (2008), Tardif (2007, 2010), training more generally on the specific training for teachers of the EJA, establishing their profile and the teaching knowledge, we base our work. The methodological course with a qualitative approach developed through the case study with the teachers of this institution has been in progress since June 2017. The data collection was based on documentary analysis, questionnaire and semi-structured interview as indicated by Ludke (1986). The results of the research and exploratory phases show that a good part of the teachers of the EJA in CENEB in Feira de Santana did not have training in this modality of teaching and have the classroom as a training laboratory based on daily experiences and experiences. It is hoped, with the proposition of the training workshops in Freire's conscientizing vision, to establish together a way for the re-signification of the teaching knowledge aiming at a pedagogical practice less prescriptive, but, above all, constructed based on the needs of the actors involved backed by the professional qualification, humanization and respect for the other.

Keywords: EJA; Pedagogical Practices; Awareness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| FIGURA 01 - Fachada do Centro Noturno de Educação da Bahia - CENEB..... | 29 |
|---|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO 01 - Identificação dos sujeitos da pesquisa..... | 32 |
| QUADRO 02 - Sujeitos da Entrevista. Identificação, Tempo de atuação na EJA e no CENEB e formação na EJA..... | 34 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DE COMPREENSÃO DA CONCEPÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSCIENTIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO CENEB-FEIRA DE SANTANA- BA..... | 23 |
| 1.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO..... | 23 |
| 1.2 CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 25 |
| 1.3 O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA..... | 29 |
| 1.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA..... | 31 |
| 2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EJA NO CONTEXTO BRASILEIRO..... | 35 |
| 2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEITOS E HISTÓRICO..... | 35 |
| 2.2 O SIGNIFICADO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA..... | 40 |
| 3 A RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EJA E A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE: O LUGAR DA CONSCIENTIZAÇÃO..... | 44 |
| 3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE..... | 44 |
| 3.2 O LUGAR DA CONSCIENTIZAÇÃO NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE..... | 53 |
| 4 O SIGNIFICADO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DA CONSCIENTIZAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DE EJA DO CENEB – FEIRA DE SANTANA..... | 60 |
| 4.1 O SIGNIFICADO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ENTRE OS DOCENTES..... | 60 |
| 4.2 O SIGNIFICADO DE CONSCIENTIZAÇÃO ENTRE OS DOCENTES..... | 73 |
| 4.3 VISÃO DA PESQUISADORA ACERCA DA CONCEPÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSCIENTIZAÇÃO DOS DOCENTES DO CENEB..... | 76 |
| 4.4 O PROJETO DE PROPOSIÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO FORMATIVA DOS PROFESSORES DO CENEB..... | 81 |
| 4.4.1 Desenvolvimento processual e pedagógico das oficinas..... | 83 |
| CONCLUSÃO..... | 85 |
| REFERÊNCIAS..... | 89 |
| APÊNDICES..... | 93 |
| APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA..... | 93 |
| APÊNDICE II - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..... | 95 |
| APÊNDICE III - POLÍTICA DE EJA DA REDE ESTADUAL..... | 97 |
| APÊNDICE IV - PROPOSTA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA PESQUISA..... | 113 |
| ANEXO..... | 126 |
| ANEXO I - DECRETO Nº 14.532 DE 06 DE JUNHO DE 2013..... | 126 |

INTRODUÇÃO

Esse trabalho de pesquisa parte do pressuposto legal contido na Lei Maior, a Constituição Federal do Brasil de 1988, CF/88, e nas demais disposições legais, da Política da EJA na Bahia, principalmente no que se refere ser a educação princípio fundamental e que, por isso, deve ser para todos e pautada na equidade da qualidade de ensino ofertada nos diferentes níveis e modalidades. A equidade que decorre da igualdade de todos perante a Lei dando a cada um o que lhe pertence por direito, nos garante que a educação deve ter tratamento idêntico, independente da modalidade, e em todos os aspectos político-financeiro-pedagógicos.

A educação de jovens e adultos como uma modalidade de educação básica é um direito fundamental, reconhecida por Lei e, historicamente tratada de forma compensatória nas políticas educacionais, desafio ainda não resolvido desde a nossa colonização até hoje, século XXI, permanecendo o vazio institucional quanto ao cumprimento da Lei Maior e o silêncio no resgate dessa posição.

Devemos destacar que as políticas públicas da/para EJA, historicamente, têm tentado desenvolver um caráter inclusivo, visto que, segundo o Artigo 37 da LDB nº 9.394/66 (BRASIL, 1996), essa modalidade de ensino é destinada aqueles e aquelas que não tiveram oportunidade de acesso e não conseguiram concluir seus estudos na idade apropriada. Ainda assim, o que vemos é que a EJA, nesse particular, tem sido dentro do sistema escolar brasileiro, com um certo descaso! E o que corrobora tal afirmação é o fato de as turmas de EJA até hoje, na maioria das escolas, servirem como complementação de carga horária do professor geralmente sem a devida formação.

Não houvesse demanda por Educação de Jovens e Adultos, talvez se justificasse tal conduta dos órgãos do governo e das políticas públicas implementadas até agora. Porém, infelizmente, a realidade nos informa um quadro bem diferente. Mesmo com a tentativa de diversas medidas para ‘erradicar’ o analfabetismo, ainda persistem no Brasil altos índices de pessoas analfabetas com mais de 15 anos. As pesquisas nos mostram outro indicador relevante e que agrava ainda mais o desafio conferido à EJA: um grande número de brasileiros com mais de 18 anos que não possui o ensino fundamental completo e não frequenta a escola, um total de 60 milhões de pessoas (PNAD, 2014).

Vale registrar que, também é igualmente alarmante o número de alunos que ingressam na EJA e não concluem o curso. Estatisticamente, em 2014, um total de 8 milhões evadiram¹, o que nos leva a ressaltar que não basta o acesso à EJA, mas garantia da permanência para efetiva conclusão. Surge, pois, nesse contexto uma grande preocupação com os sujeitos que se inserem nesse processo, pois a que se considerar momentos, condições, oportunidades, espaço/tempo, experiências de vida, saberes, dizeres e fazeres.

Claro que a EJA nessa contextualização depende, em parte, da existência de professores formados na especificidade da EJA, como reza o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº 11/2000 referente às Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, (Brasil, 2000, p. 56) que enfatiza que a formação do docente da EJA “deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. O professor “[...] deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes [...]”.

Nessa perspectiva, é importante que o professor tenha uma formação que não apenas contemple as demandas do público alvo da EJA, mas, sobretudo que possibilite uma concepção de EJA crítica na perspectiva da conscientização firmada na pedagogia de Paulo Freire.

Essa reflexão orientou a pesquisa da concepção dos professores do Centro Noturno de Educação da Bahia (CENEB), da Cidade de Feira de Santana-Bahia acerca da EJA, suas práticas pedagógicas e o lugar da conscientização no exercício da docência na perspectiva da pedagogia freireana neste contexto.

Desenvolver essa linha de investigação e aprofundar os estudos referentes ao tema foi possível após concluir que, por meio de dados coletados numa pesquisa de campo nesse *lôcus* junto a professores pesquisados para a construção de um artigo, os docentes envolvidos com a EJA tinham dificuldades em desenvolver criticamente uma prática pedagógica conscientizadora, alega que em sua formação inicial não tiveram contato aprofundado com a pedagogia de Freire.

Obviamente que o interesse por esse tema foi anterior a pesquisa sobre os saberes docentes, e se encontra mesmo nas sábias afirmações de meu pai Lúcio Araujo quando me dizia que “[...] filha de pobre tem que ser professora, porque professora nunca fica desempregada e é a profissão mais honrada do mundo”. Palavras essas que segui à risca

¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) / IBGE, 2014.

forjando minha trajetória profissional na docência, isso porque, na minha casa ser professora é motivo de orgulho, e meu pai queria que suas filhas seguissem os passos da mãe, também professora.

Eu não entendia o que ele queria dizer com ‘filha de pobre tem que ser professora’, até porque considerar-me pobre me parecia uma afronta, haja vista que, com todas as dificuldades, fui criada com certas regalias para a minha época: estudei em escola particular, nas férias ia à praia, aos finais de semana tinha pizza, isso hoje é comum, mas na época de minha infância e adolescência era ‘coisa de rico’. Para minha tristeza, alguns anos após perder meu pai para um terrível problema renal, eu então com 16 anos, terminando o magistério (ele conseguiu me convencer), deparei-me com essa ‘terrível realidade’: sou pobre! Tenho que ser professora.

E os meus sonhos? Queria ser advogada. Já sabia que queria ser advogada. Isso sim era profissão. Advogada. Iniciei o Magistério, por influência de meu pai, concluí e antes de concluir, em 9 setembro de 1981, meu querido pai faleceu. E agora? Os cursos de direito só eram ofertados em duas faculdades à época na Bahia: a UFBA e a UCSAL. Em Salvador, como ia me deslocar? Quem iria me sustentar? Tive que me contentar em ser professora. Triste sina. Será?

Meu pai pouco estudou, mas guardava em si ensinamentos que, hoje, como professora da EJA, percebo a importância de sua significação no meu contexto de formação e no de qualquer sujeito. Em Feira de Santana, sem ter pra onde ir, sem pai, fiz vestibular na UEFES, Universidade Estadual de Feira de Santana, em 1984, que à época só oferecia cursos de Licenciaturas como Letras, Ciências com Matemática e Estudos Sociais. Com sempre fui das Ciências Sociais e Humanas, optei pela Licenciatura em Estudos Sociais e, em meio ao curso, na licenciatura Plena, concluí em História. Em julho de 1989, com um ano perdido por greves, terminei meu curso, e já era funcionária pública do Estado da Bahia, lotada na Secretaria de Educação, desde 1984, quando passei no concurso. Concomitante à graduação, já exercia o magistério no Ensino Fundamental I, à noite.

Então com 18 anos eu já dava aulas à noite em turmas da 5ª e 6ª séries no turno noturno. A primeira vez que cheguei numa sala de aula, sentada à mesa do professor, os alunos ao entrarem na sala me disseram, ‘pode sair daí menina, os professores aqui não gostam que aluno sente na cadeira deles’. Não entendi no momento, me apresentei e eles não acreditaram que eu, com 18 anos, mas cara de 15, era a nova professora de História. E passaram-se 30 anos.

E o sonho de ser advogada? Continuava latente. E como eu já trabalhava e estava concluindo a licenciatura, despertou em mim a esperança de ir pra Salvador. E fui. Fiz vestibular. Passei. Agora advogada e professora. Consigo conciliar as duas profissões muito bem. Após concluir a graduação em Direito, passei a me especializar nas duas áreas. Só que eu já estava apaixonada pela sala de aula, pelo magistério (ah, meu pai.) E tinha uma história profissional no Magistério Público do Governo do Estado da Bahia.

Se meu pai estivesse vivo... A filha era professora e agora “doutora”. Mesmo em Salvador continuei a lecionar, pois precisava me sustentar. Foram cinco anos trabalhando no Colégio Raphael Serravalle. Concluídos os estudos, fiz o primeiro concurso para delegados após a nova Constituição de 1988, até aqui delegado era nomeado. Passei. Mais no exame físico da ACADEPOL descobri que estava grávida. Desisti de ser advogada. Ora, eu já era funcionária pública. Professora. E naquela época, 1994, professora ganhava muito mais que delegado.

Meu destino estava selado. Ser professora. De volta à minha terra, Feira de Santana, continuei a lecionar. Mas já advogava. Minha trajetória como professora na Educação de Jovens e Adultos, começou cinco anos depois, no ano de 2000. Ao retornar ao trabalho no ano de 2000, na primeira reunião (que hoje chama-se jornada pedagógica) fomos informados que à noite (gostava e precisava trabalhar á noite), não teríamos mais as turmas regulares. Seria oferecido ao público noturno um curso que aceleraria o tempo já perdido de escolaridade, - ACELERAÇÃO - duas séries em um ano: 5ª e 6ª e no ano seguinte 7ª e 8ª. A única coisa que nos foi passada e que ainda não havia chegado da SEC nenhuma informação quanto ao currículo a ser ministrado a essas séries. Inclusive as matrículas já estavam feitas. Os alunos estavam matriculados nas séries da ACELERAÇÃO e os professores nem sabiam o que era isso. Por conta dessa ‘novidade’, decidimos, professores, suspender a primeira quinzena de aula para nos apropriarmos do documento enviado pela SEC e decidirmos como iríamos trabalhar com essa turma.

Nascia meu primeiro contato com a educação de jovens e adultos. Como trabalhar com essa nova metodologia? Era assim que chamávamos a EJA. Por que essa loucura de embutir em um ano letivo dois? Eram tantos os questionamentos... Estávamos na virada do século. A partir daí nasciam todas as frustrações e questionamentos quanto à minha formação e capacitação. Eu, nós não sabíamos trabalhar com a EJA, então, Aceleração.

Tive que me reinventar sem nenhum arcabouço acadêmico ou técnico científico para enfrentar essa ‘nova forma de ensinar’ e esse novo público, porque com essa ‘facilidade’, era assim que definíamos a EJA, até então, estávamos à mercê de nós mesmos. Os cursos

aligeirados promovidos pela Secretaria de Educação ao longo desse percurso profissional (de 2001 até o MPEJA-UNEB, em 2016), nunca foram suficientes porque promovidos por formadores também desqualificados que sequer compreendiam o que fazer, como fazer e para quem.

Meus questionamentos e preocupações sempre estiveram associados à preparação do professor, haja vista que, esse educando aluno da EJA até então invisível para a sociedade 'letrada' que vinha para a escola noturna, esperava mais. Como fazer então? A sala de aula foi meu laboratório formativo, eu e meus alunos, nesse processo, construímos a EJA que temos hoje. Sinto-me engenheira, arquiteta, construtora desse percurso. E me angustiava o fato de que nós não conhecíamos nossos alunos, não nos preocupávamos com a trajetória e tínhamos apenas o nome, não mudávamos as práticas pedagógicas.

A partir daí, anos antes de conhecer o MPEJA, surge a certeza que esse processo educativo para de fato ser vivido no chão da escola seria, e ainda é, necessário, apropriar-se de alguns conceitos através da resignificação dos saberes para uma mudança nas práticas. Mesmo sem conhecer com profundidade a obra de Freire, já estava latente em mim, que para mudar era necessário passar inicialmente por um processo de conscientização, e foi exatamente o que inspirou esse projeto, minha seleção e aprovação e é sobre esse degrau que construo meu trabalho, minhas escritas, minha dissertação, para que os frutos permaneçam e, de direito, possamos resgatar a autonomia, uma nova práxis, o diálogo, a humanidade e acima de tudo o amor, que é imprescindível à prática do educador.

Essa minha trajetória de vida profissional foi o grande instigador que estimulou e despertou a necessidade de investigar os docentes da EJA no que tange a sua concepção de conscientização e sua relação com a prática pedagógica na/para a educação de jovens e adultos.

Diante do exposto, a questão central dessa pesquisa foi formulada no intuito de compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos docentes do CENEB em Feira de Santana na perspectiva da conscientização em Freire, estando aí relacionados os saberes da experiência como construtores desse processo e as especificidades de seus sujeitos.

As questões de investigação que daí se desenvolveram foram: que concepção de prática pedagógica e conscientização tem os professores da EJA do CENEB-Feira de Santana? Tal concepção coaduna com a de Paulo Freire? Coadunando ou não, uma intervenção formativa na pedagogia de Paulo Freire possibilitaria aprofundar tal concepção?

O objetivo geral foi elaborado para compreender as concepções que os professores do CENEB possuem de prática pedagógica e conscientização, identificando se tais concepções

estariam na perspectiva da pedagogia de Paulo Freire, e, a partir da análise dos dados coletados por meio dos instrumentos utilizados, propor uma intervenção formativa como forma de potencializar o próprio conceito de conscientização em Freire. Os objetivos específicos daí decorrentes foram analisar as práticas dos professores e o lugar da pedagogia da conscientização em Freire para ressignificação dessas práticas, com o objetivo de, após analisar os dados coletados na pesquisa, propor um projeto didático de intervenção formativa para os docentes do CENEB-Feira de Santana-Bahia.

Para o embasamento teórico desse estudo utilizamos como referência as obras de Paulo Freire, especificamente *Pedagogia da Conscientização* (2006), *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da Indignação* (2000). Mesmo estando centrado o objeto deste trabalho na concepção conscientizadora de Paulo Freire acerca da EJA e da formação docente que emancipa, foi desenvolvido um diálogo com alguns autores que trouxeram importantes contribuições, essenciais à análise da questão abordada tais como Miguel Arroyo (2001, 2006, 2011), Moacir Gadotti (2000, 2009), Vanilda Paiva (1987) e Boaventura Santos (1989).

O percurso metodológico desse trabalho investigativo foi trilhado na pesquisa qualitativa com características etnográficas, posto que a abordagem qualitativa se caracteriza pelo contato direto e pessoal do pesquisador com o objeto de pesquisa (ANDRÉ, 1995). Nesse sentido, o *lócus* de investigação foi o CENEB-Feira de Santana e os sujeitos informantes foram os professores da EJA. As técnicas de captar a realidade foram o questionário e a entrevista semi-estruturada e a análise dos dados se deu pela técnica da análise de conteúdo de maneira mais aberta.

Assim, esse trabalho está estruturado em quatro capítulos. Inicialmente abordamos o percurso metodológico, enfatizando o tipo e o método de pesquisa bem como os instrumentos utilizados para a produção de dados.

Nesse caminho, a abordagem qualitativa do tipo etnográfico ganhava destaque e alinhava-se com o decorrer da pesquisa em razão do contato direto da pesquisadora com o objeto, os sujeitos e o *lócus* da pesquisa. Definindo-se a etnografia pelas observações das ações humanas e sua interpretação do ponto de vista das pessoas que praticam as ações (ANDRÉ, 1995), estavam traçados a abordagem e o tipo da pesquisa nessa investigação para que buscássemos responder as questões que a nortearam.

Seguindo orientações da pesquisa nessa perspectiva qualitativa etnográfica, nos deparamos com o estudo de caso, haja vista a adequação do método ao caso concreto. Ao escolhermos o CENEB- Centro Noturno de Educação da Bahia, como *lócus* de investigação,

delimitamos a construção de um caso específico e único num universo bem maior (a educação de jovens e adultos na Bahia).

Essa pesquisa tem como fonte direta de dados o ambiente onde os sujeitos da mesma estão inseridos, os docentes da EJA no CENEB em Feira de Santana e suas inquietações quanto à prática pedagógica da/para EJA.

Buscando compreender o processo da conscientização em Freire que estrutura da prática pedagógica dos docentes do CENEB para atuar na EJA; esse, como um fenômeno particular na formação docente e, o CENEB, como um caso específico criado exclusivamente para atender os sujeitos que estão inseridos nessa modalidade de ensino, o estudo de caso materializava-se como perspectiva metodológica.

Por seu caráter dinâmico, o estudo de caso considera a importância do investigador inserido no contexto em que a pesquisa está sendo desenvolvida, possibilitando a interação com os sujeitos investigados (YIN, 2010). Como pesquisadora diretamente implicada no objeto de estudo, haja vista fazer parte do quadro de docentes do CENEB, pude perceber que os saberes para a prática pedagógica na EJA no *lócus* de pesquisa, advinha não de uma formação e conhecimento específico sobre a EJA como política e modalidade de ensino e de seus sujeitos, mas de fazeres desenvolvidos na sala de aula, tendo esse *lócus* como laboratório próprio de formação de/para EJA.

Logo após, no capítulo dois, abordamos o conceito de educação, genericamente falando, para depois adentrarmos no campo da EJA como modalidade de ensino na visão de Freire, que é o principal referencial teórico dessa pesquisa. Sentimos aqui a necessidade de nos reportar ao histórico da EJA como um marco do nascimento desse direito, sua consolidação como modalidade de ensino constitucionalmente assegurada, para depois, considerarmos a prática pedagógica dos docentes da EJA no contexto brasileiro, seu significado, a construção da identidade profissional num processo de conscientização contínuo e constante para o exercício de uma docência ética, humanizada, onde o respeito ao outro torna-se uma das bases dessas práticas sem perder de vista as especificidades que envolvem os sujeitos desse processo.

O capítulo três nos remete à relação entre a prática pedagógica em EJA e a pedagogia de Paulo Freire, abordando o lugar da conscientização na construção desse percurso. Freire nos ensina que o processo educativo, o ‘que fazer’ pedagógico, ocorre numa relação de doação e recebimento, numa troca de saberes vinculados às experiências do dia a dia na escola, na sala de aula. Nesse viés, estabelecemos estreita relação entre a prática pedagógica na/para EJA e a pedagogia de Paulo Freire e, essa crença se concretizou quando, no processo

de busca bibliográfica detectamos em Freire os saberes necessários para o exercício da docência na EJA, para a prática do ensinar/aprender que gere uma educação centrada no sujeito e não na mera transmissão de conteúdos. Nesse percurso, encontramos o lugar da conscientização como norteadora da possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas com base nessa categoria que possibilita o reconhecimento de todas as outras que devem instruir a ação docente.

No quarto e último capítulo, compartilhamos as falas que demonstram essa miscelânea de informações, sentimentos, saberes e fazeres dos sujeitos da pesquisa no que se refere ao significado da prática pedagógica e da conscientização em Freire entre os professores da EJA no CENEB em Feira de Santana-Bahia. Após a análise das mesmas, fomos orientadas a organizar a proposição formativa como mais um caminho possibilitador de ressignificação de práticas pedagógicas firmadas na conscientização da EJA enquanto modalidade de ensino, dos sujeitos enquanto atores do processo e das especificidades que a caracterizam.

1 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DE COMPREENSÃO DA CONCEPÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSCIENTIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO CENEB-FEIRA DE SANTANA- BA

Apresentamos aqui o caminho de construção deste trabalho, enfatizando o tipo e o método de pesquisa, descrevendo esse percurso para apreensão do objeto, os instrumentos utilizados para a produção de dados, bem como a organização e análise desses dados e descrição da intervenção, como produto desse processo investigativo de um mestrado profissional.

1.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Assim, para a realização deste estudo, optamos por utilizar a abordagem qualitativa da pesquisa com características etnográficas. A natureza qualitativa da pesquisa foi definida exatamente em razão do percurso construído, onde as inquietações e dúvidas que nos moveram nesse caminho nos conduziram ao desejo e a necessidade de ajudar a tentar transformar a realidade pesquisada sempre considerando os sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, cabia-nos buscar compreender as características da pesquisa qualitativa como método e sua adequação à nossa investigação. De acordo com Bogdan e Biklen (1982, apud LUDKE, ANDRÉ, 1995) a pesquisa qualitativa apresenta cinco características que a diferenciam das demais e temos que,

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é bem maior que com o produto; o significado que as pessoas dão à sua vida e às coisas são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LUDKE; ANDRÉ, 1995, p. 11)

Tomando por base essas características, as questões norteadoras da pesquisa, o ambiente onde os fenômenos investigados ocorrem e os sujeitos investigados, o contato da pesquisadora no *lócus* e a implicação da mesma com este, além do caráter descritivo dos dados coletados através dos instrumentos técnicos escolhidos é que se constatou efetivamente tratar-se de uma pesquisa com a abordagem qualitativa do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995).

A pesquisa qualitativa reconhece o pesquisador presente no cenário pesquisado, numa relação íntima com os sujeitos investigados (ANDRÉ, 1995), deixando suas impressões nesse processo. Assim, procuramos nesse percurso, entender as práticas questionadas para orientar uma ressignificação das mesmas através dos achados encontrados no trajeto.

O estudo etnográfico possibilita o confronto face a face com a realidade investigada (ANDRÉ, 1995), situação presente em nosso trabalho, observando e interpretando o que se observa, para a partir daí inovar, ressignificar. Sendo esta a proposta deste trabalho de pesquisa, buscar ressignificar as práticas pedagógicas dos docentes do CENEB em Feira de Santana-Bahia através de uma visão conscientizadora de se produzir educação na EJA reconhecendo os sujeitos e suas especificidades, encontramos na abordagem qualitativa do tipo etnográfico o caminho metodológico para a construção deste trabalho.

A etnografia determina, pois, que o pesquisador deve estar no local, participar, observar, conversar com os que se dispuserem a conversar e traduzir essa experiência por escrito. Assim, dados de diversas naturezas serão coletados.

A especificidade da pesquisadora em fazer parte do *lócus* da pesquisa como docente veio reafirmar a escolha do método de pesquisa com essa abordagem, haja vista que facilitou e possibilitou a aproximação e relação direta com as fontes dos dados.

Seguindo orientações da pesquisa numa perspectiva qualitativa etnográfica, optamos pelo Estudo de Caso. De acordo com Lüdke e André (1986), o estudo de caso caracteriza-se pela construção de um caso bem delimitado. Desta forma, o CENEB – Centro Noturno de Educação da Bahia, em Feira de Santana, foi definido como contexto natural da nossa investigação. O interesse no estudo de caso reside no fato de que ele tem de único, de singular, distinto na sua particularidade (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

Partindo das observações apontadas por Lüdke e André, o interesse dessa pesquisa dirigiu-se, pois como caso singular, ao CENEB- Centro Noturno de Educação da Bahia-voltado, especialmente, para estudantes trabalhadores do Ensino Fundamental e Médio da Educação de Jovens, Adultos e idosos (EJA) e da Educação Profissional na cidade de Feira de Santana-Bahia. Com uma metodologia diferenciada, os CENEB funcionam a partir de uma proposta pedagógica pautada em três dimensões: Mundo do Trabalho; Ciência e Tecnologia e Arte e Cultura, ou seja, todos os professores do Centro trabalham com a EJA e a pesquisa se constituiria no ambiente natural de trabalho dos professores investigados. Assim, essa pesquisa tem como fonte direta de dados o ambiente onde os sujeitos da mesma estão inseridos, os docentes da EJA no CENEB de Feira de Santana e suas inquietações quanto à prática pedagógica da/para EJA.

Constatando a incidência das características inerentes ao estudo de caso nessa pesquisa, assumimos essa perspectiva como trilha metodológica na investigação proposta.

Segundo Yin (2010), o estudo de caso

[...] é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, políticos e relacionados. Naturalmente, o estudo de caso é um método de pesquisa comum na psicologia, sociologia, ciência política, assistência social, antropologia, administração, educação, enfermagem e planejamento comunitário. Os estudos de caso são encontrados até mesmo na economia, em que a estrutura de um determinado setor industrial ou a economia de uma cidade ou região pode ser investigada. (YIN, 2010, p.24)

Entendemos, pois, após análise dos instrumentos técnicos utilizados como coleta de dados, o questionário e a entrevista, que a formação docente para atuar na EJA é um fenômeno particular da formação do professor e o CENEB, Centro Noturno de Educação da Bahia, um caso específico criado exclusivamente para atender os sujeitos que estão inseridos nessa modalidade de ensino.

1.2 CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso significa delimitar uma unidade inserida em um sistema mais amplo, no nosso caso, o CENEB no contexto educacional na Bahia que foi criado para atender os sujeitos trabalhadores da EJA no que tange ao seu Ensino Fundamental e Médio da Educação de Jovens, Adultos e idosos (EJA). E como pesquisadora diretamente implicada no objeto de estudo, haja vista fazer parte do quadro de docentes do CENEB, pude perceber que os saberes sobre a pedagogia de Paulo Freire no *lócus* de pesquisa, advinha não de uma formação e conhecimento específico sobre a EJA como política e modalidade de ensino e de seus sujeitos, mas de fazeres desenvolvidos na sala de aula e de curso de formação continuada que os professores haviam cursado.

A pesquisa foi desenvolvida no CENEB - Centro Noturno de Educação da Bahia, na Cidade de Feira de Santana. Essa instituição foi implantada no início do ano letivo de 2013, original e legalmente criada em 11 de junho de 2013, instituição voltada, especialmente, para estudantes trabalhadores dos Ensino Fundamental e Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Resumidamente, é importante localizar a Cidade de Feira de Santana que é eminentemente comercial, com um viés de turismo de negócios, sendo a segunda maior cidade do nosso Estado, localizando-se entre um dos maiores entroncamentos rodoviários do país, sendo atravessada por importantes rodovias, as BRs 101, 116, 324, tendo um dos maiores índices de analfabetismo no Estado.

Em relação à pesquisa, no processo de seleção dos sujeitos, consideramos, especificamente, a relação dos professores com a EJA, os motivos de estarem no CENEB e a quanto tempo trabalham com a EJA.

A exposição da pesquisa deu-se num dos encontros semanais de AC – Atividade de Coordenação. Como essas reuniões pedagógicas são por área de conhecimento, às terças reúnem-se os professores de humanas, às quartas de linguagens e códigos e às quintas feira os professores da área de exatas; comparecemos em todas elas. Nesse contato foi exposto a todos os presentes, inclusive diretora, vices e coordenador pedagógico, o projeto de pesquisa em slides, o caminho da investigação, o objeto e os problemas que norteiam esse trabalho.

Compunham o quadro de professores do CENEB em 2017, 24 docentes, desses, três professores eram articuladores das áreas por eixos, Mundo do Trabalho, Ciência e Tecnologia e Arte e Cultura, a maioria está na EJA e no ensino médio seriado ou no CENEB complementando carga horária no noturno, o que significa dizer que sua escola de lotação profissional é outra durante o dia.

No que se refere à formação acadêmica desses docentes e sua respectiva lotação, temos que todos possuem especialização, quatro são mestres, dois mestrandos e dois doutorandos; 18 desses 24 docentes são lotados no CENEB e os outros seis complementam carga horária nessa instituição, conforme informações constantes dos questionários.

Desses 24 docentes apenas 21 participaram da pesquisa até final, concordando e assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Quase todos os presentes concordaram em participar da pesquisa proposta, onde foi colocado que o processo de investigação e coleta de dados dar-se-ia, inicialmente, com respostas a um questionário aberto/fechado (apêndice) e de entrevistas semiestruturadas e individuais vislumbrando a categoria conscientização e prática pedagógica.

O questionário foi utilizado para o levantamento de questões para conhecimento e coleta de dados, tais como, idade, sexo, raça, formação, tempo e regime de trabalho, lotação e complementação de carga horária, conhecimento a respeito da política da EJA na Bahia, das especificidades de seus sujeitos, do contato com as obras de Paulo Freire num processo diagnóstico de consciência dessas categorias salientando conscientização.

A resposta a esse instrumento desencadeou o ponto de partida para as entrevistas, 21 professores responderam o questionário e nesse trabalho são identificados por letras de A a V. No processo de análise dos questionários selecionamos os professores para as entrevistas a partir da seguinte critérios: tempos de atuação na EJA e formação continuada. A partir desses critérios selecionamos 06 para as entrevistas, os professores B, C, M, P, Q e U.

A análise dos dados coletados se deu pela análise de conteúdo: organização dos dados através da unidade de registro que no nosso caso baseou-se no tema ‘práticas pedagógicas’, sendo que as categorias para a coleta dos dados foram estabelecidas *a priori*, EJA, práticas docentes e conscientização e logo após, seguiu-se à descrição das falas e sua interpretação.

Os instrumentos que possibilitaram a coleta de dados foram o questionário com todos os participantes da pesquisa e uma entrevista semi-estruturada com apenas seis docentes. As questões do questionário foram elaboradas no sentido de captar através das falas, conteúdos que respondessem às indagações num perfil diagnóstico, aprofundadas na oitiva da entrevista, haja vista que os objetivos da pesquisa são os achados decorrentes das falas dos sujeitos que podem ou não responder aos questionamentos que deram origem à mesma. Com essa visão, as questões norteadoras desse trabalho de pesquisa auxiliam na elaboração das questões do questionário e da entrevista, ou seja, que concepção de prática pedagógica e conscientização tem os professores de EJA do CENEB-Feira de Santana? Tal concepção coaduna com a de Paulo Freire? Coadunando ou não, uma intervenção formativa na pedagogia de Paulo Freire possibilitaria aprofundar tal concepção? Após leitura exaustiva dessas respostas, passou-se à fase de escolha dos docentes que seriam entrevistados como um funil em busca de informações que de fato trouxessem para o trabalho respostas às questões:

- Você, como professor, se vê sujeito da EJA?
- Existem dificuldades para exercer a docência na EJA?
- É necessário um perfil específico de professor para atuar na EJA?
- O que você entende por conscientização para ressignificar suas práticas nas turmas da EJA?
- Você acha possível ressignificar suas práticas na perspectiva conscientizadora em Freire?

Tais questões foram importantes para identificar a compreensão dos docentes acerca da EJA, seus sujeitos e suas especificidades, do exercício da prática pedagógica na/para EJA com ou sem formação que priorize essas singularidades, e, acima de tudo, inferir acerca da conscientização em Freire como categoria necessária a instruir suas práticas pedagógicas.

Estabelecidas as categorias advindas das questões que se deseja as respostas, sujeitos da EJA, especificidades, práticas pedagógicas e conscientização no exercício dessas práticas, e, de posse dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas individuais, passou-se a interpretação do conteúdo através da leitura exaustiva desse material o que possibilitou, ainda mais, a familiarização das ideias, concepções, pontos de vista e abordagens dos sujeitos da

pesquisa acerca da prática docente na/para EJA no CENEB em Feira de Santana-Bahia e o lugar da conscientização em Paulo Freire no exercício dessas práticas, tendo por base para tal procedimento o aporte metodológico de Franco (2008).

Da análise dos/as entrevistados/as confirmamos a real necessidade de partir para um processo formativo dos docentes na perspectiva da pedagogia de Paulo Freire, assim, é que propomos uma formação para os docentes, conforme proposta no apêndice deste trabalho, haja vista que o Mestrado Profissional apresenta uma necessidade interventiva como produto da pesquisa no intuito colaborativo da participação do pesquisador e da resposta a suas indagações e questionamentos.

Na elaboração do projeto de intervenção como proposta de formação para discutimos os saberes experienciais na vivência da EJA na sala de aula e como a teoria pedagógica de Freire potencializa a aquisição da conscientização como categoria necessária para ressignificar práticas pedagógicas, elegemos as oficinas como espaço de diálogos, compartilhamento de saberes e fazeres e de formação, que, juntos, podem facilitar essa prática pedagógica ressignificada. A partir daí, e das leituras que orientaram esse trabalho de pesquisa tendo as obras de Paulo Freire como suporte é que a conscientização de uma prática mediatizada pelo diálogo e pela valorização da cultura do sujeito surge como fonte possibilitadora dessa ressignificação de saberes e fazeres.

No processo de investigação, efetivamente constatou-se a necessidade desse produto interventivo como fruto do trabalho, fortalecendo a ideia da proposição das oficinas formativas, priorizando a ação-reflexão-ação freireana. Com base nessa conscientização necessária à ressignificação de saberes é que optamos por abordar nesse espaço dialógico de conversão de conhecimentos o perfil do professor da EJA e as especificidades dos sujeitos envolvidos advindos da política da EJA na Bahia, e esse processo contínuo de conscientização como categoria teórico metodológica de Paulo Freire, visando a uma práxis resignificada na prática docente onde se discute o sujeito, sua bagagem como valor cultural, a autonomia que emancipa e a experiência como possibilitadora de práticas.

Dentro da perspectiva crítica e ética, tomando por base a categoria freireana de conscientização, as oficinas como produto de intervenção e formação constituir-se-ão como um espaço de construção de partilha de conhecimento geradora de desenvolvimento de competências outras, com a finalidade de compreender a EJA e seus sujeitos e, acima de tudo, fazer com que esses colaboradores também se vejam como sujeitos integradores desse processo e formadores de novas habilidades.

As oficinas centram-se no objetivo de estabelecer relações significativas entre o que se conhece com a apropriação e articulação de novos saberes apreendidos experiencialmente.

1.3 O LÓCUS DA PESQUISA

Optamos por identificar nessa pesquisa o nome do Centro Noturno de Educação da Bahia, o CENEB, exatamente pela particularidade de sua criação, pela inserção na educação noturna na Bahia como escola polo² com um projeto educacional novo e por ser recente a sua criação quando do fechamento de quatro grandes escolas noturnas que ofereciam turmas da EJA.

Figura 01 Fachada do Centro Noturno de Educação da Bahia - CENEB



Fonte: pesquisadora, 2017.

O CENEB surge num contexto onde várias escolas, tanto na capital do Estado como no interior, que ofertam a EJA no turno noturno, são fechadas apesar das demandas reveladas a nível municipal, estadual e nacional de sujeitos alijados do processo de escolarização, em busca de vagas.

² Escola Pólo- centraliza as atividades de duas ou mais escolas numa mesma região.

O CENEB, como todas as escolas estaduais, está vinculado a um Núcleo Regional de Educação, e o de Feira de Santana-Bahia é o de número 19³, NRE-19 e tem por objetivo potencializar o acesso à educação integral e a elevação da escolaridade de jovens e adultos trabalhadoras e trabalhadores.

A escolha desse *lócus* se justifica por essas particularidades de sua criação, organização e administração e por ter uma política voltada para turmas da educação de jovens e adultos que, no Decreto de criação, contempla as especificidades dos sujeitos, jovens, adultos e idosos e suas necessidades, além de fazer parte do quadro de docentes da instituição. A intenção da SEC com o CENEB é de criar um polo noturno de educação voltado para jovens, adultos e idosos que pretendem voltar a estudar. No intuito de realocar os professores das escolas noturnas fechadas é que os sujeitos dessa pesquisa foram para o CENEB. Não houve uma seleção dos professores por qualificação ou escolha para trabalhar com a EJA.

Essa reorganização de tempos, espaços e diversidade de sujeitos, despertou a necessidade da ressignificação de saberes que efetivamente cumprissem a promessa dessa estrutura pedagógica para atender e cumprir esses objetivos, porém, diante de tantos colegas, insatisfeitos desde o início com o trabalho na EJA em razão da falta de qualificação e da experiência com turmas dessa modalidade de ensino, o CENEB apresentou-se um fértil campo de pesquisa.

O CENEB, focado em de fato cumprir o quanto determinado na Política da EJA para a Bahia/2009 e no Decreto de sua criação, proporciona nas atividades de coordenação e em reuniões mensais, discussões e grupos de estudo numa perspectiva de ressignificar a prática pedagógica voltada para efetivar na vida da escola e na sala de aula a estrutura, objetivos e políticas para a EJA na Bahia. Trabalha pedagogicamente na perspectiva dos eixos temáticos e de temas que são escolhidos dentro da realidade da EJA, para daí serem feitas as seleções de conteúdo que serão trabalhados conjuntamente com os alunos. A ênfase da Política da EJA na Bahia/2009, é priorizar o Mundo do Trabalho, preparando o sujeito da EJA para o mercado. No CENEB, as palestras oferecidas aos alunos priorizam as três áreas e não apenas uma: o Mundo do Trabalho, Arte e Cultura, Mídias e Tecnologia.

A coordenação pedagógica do CENEB, tendo por base esses núcleos de orientação, articula as áreas de linguagem, humanas e exatas em conjunto com os professores, para daí, cada um desenvolver seus planos e projetos que serão aplicados em sala de aula, numa

³ NRE -19 – Núcleo Regional de Educação, diretoria da Secretaria de Educação do Estrado, responsável por acompanhar administrativa e pedagogicamente as escolas, docentes e corpo administrativo e gestor de Feira de Santana e região, antiga DIREC – Diretoria Regional de Educação.

perspectiva interdisciplinar. A política do CENEB em Feira de Santana tem sido voltada para mostrar aos sujeitos que não existe tempo regular para a escola e que o tempo desse sujeito é agora e que a partir desse agora ele pode reinventar sua história, tornando-a possível.

1.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

No processo de seleção dos sujeitos para participar da pesquisa, consideramos, especificamente, a relação destes com a EJA, porque estão no CENEB e a quanto tempo trabalham com a EJA.

Estando diretamente implicada com o objeto de estudo, em razão de fazer parte do quadro de professores desta instituição, então todos colegas, o processo de contato e exposição da pesquisa deu-se num dos encontros semanais de AC – Atividade de Coordenação. Como essas reuniões pedagógicas são por área de conhecimento, às terças reúnem-se os professores de humanas, às quartas de linguagens e códigos e às quintas feira os professores da área de exatas; comparecemos em todas elas. Nesse contato foi exposto a todos os presentes, inclusive diretora, vices e coordenador pedagógico, o projeto de pesquisa em slides, o caminho da investigação o objeto e os problemas que norteiam esse trabalho. A curiosidade e o interesse da maioria foi imediato em razão das necessidades e dificuldades constatadas nesse percurso.

Compunham o quadro de professores do CENEB em 2017, 24 docentes, desses três professores eram articuladores das áreas por eixos, Mundo do Trabalho, Ciência e Tecnologia e Arte e Cultura, a maioria está na EJA e no ensino médio seriado ou no CENEB complementando carga horária no noturno, o que significa dizer que sua escola de lotação profissional é outra durante o dia.

No que se refere a formação acadêmica desses docentes e sua respectiva lotação, temos que todos possuem especialização, quatro são mestres, dois mestrandos e dois doutorandos; 18 desses 24 docentes são lotados no CENEB e os outros seis complementam carga horária nessa instituição, conforme informações constantes dos questionários.

Nesta pesquisa, os sujeitos são identificados por letras do alfabeto que vão de A a V.

Desses 24 docentes apenas 21 participaram da pesquisa até final.

Já conhecendo as queixas dos professores presentes sobre as dificuldades de aplicação de práticas pedagógicas nas turmas da EJA, principalmente os que começaram junto com o CENEB, de 2013 até hoje, e não tiveram a sala de aula como laboratório de formação, que não tiveram formação continuada nessa área, e os que tiveram alegam-na aligeirada e sem

valor prático, compartilhamos as premissas que objetivaram esse trabalho, nos propondo a investigar os sujeitos e suas práticas pedagógicas, focalizando a formação dos docentes e seus saberes em torno da EJA no lócus, salientando que a pesquisa está direcionada a um processo de ressignificar saberes em torno da conscientização pautada na política pedagógica freireana, cuja culminância dar-se-á num momento propício, determinado pelas necessidades e pelo calendário da escola.

Reitere-se, que, nesse primeiro contato, constatamos que a maioria dos professores que se dispuseram a participar da investigação nunca teve sequer um curso de formação específica para trabalhar com a EJA, outros tinham apenas ouvido falar na EJA e outros já tinham feito cursos aligeirados num processo de formação continuada até chegar no CENEB. Desse universo, apenas um com qualificação específica para EJA, apesar de serem todos especialistas, alguns mestres e doutores.

Reiterando a qualificação dos sujeitos da pesquisa e sua caracterização, infere-se que a quase totalidade possui uma ou mais especializações, quatro professores são mestres, dois mestrandos e dois doutorandos. Com relação ao tempo de atuação na EJA, podemos coletar que existe uma diversidade de tempo que se estende de um a dezesseis anos de prática na educação de jovens e adultos, conforme se percebe nos quadros abaixo.

Quadro 01: Identificação dos sujeitos da pesquisa

| IDENTIFICAÇÃO | COR | GÊNERO | FORMAÇÃO SUPERIOR | ATUAÇÃO NA EJA |
|---------------|--------|----------|--|----------------|
| PA | Parda | Feminino | Letras com Inglês Esp. Linguística Mestra em Letras | Um ano |
| PB | Parda | Feminino | Lic. Letras com Inglês | Cinco anos |
| PC | Negra | Feminino | Lic. Matemática Esp. Matemática | Dez anos |
| PD | Branca | Feminino | Lic. Matemática Esp. Matemática Mestre Matemática | Dez anos |
| PE | Parda | Feminino | Ciências Biológicas Doutoranda Bio | Seis anos |
| PF | Negra | Feminino | Lic. História Esp. Teori e Mét. História Mestre em EJA | Três anos |
| PG | Parda | Feminino | Ciências Biológicas Esp. Ciências da Saúde | Treze anos |
| PH | Parda | Feminino | Lic Geografia Esp. Em Metodologia do Ens. Superior Mestrado em | Um ano |

| | | | | |
|----|--------|-----------|--|----------------|
| | | | Análise Regional | |
| PI | Parda | Feminino | Lic. Letras com Inglês Esp. Projto Pol. Pedagógico | Quatro anos |
| PJ | Parda | Feminino | Lic. Letras com Inglês Esp. Linguística | Nove anos |
| PK | Negra | Feminino | Letras Vernáculas Esp. Met. Língua Potuguêsa | Dois anos |
| PL | Parda | Feminino | Lic Matemática Esp. Pol. Planej. Pedagógico | Três anos |
| PM | Parda | Feminino | Ciências Biológicas Esp. Gestão Ambiental | Dez anos |
| PN | Branca | Feminino | Lic. Letras com Inglês | Dois anos |
| PO | Parda | Feminino | Lic Ciências Bio Esp Toxologia de Microorganismos | Três anos |
| PP | Branco | Masculino | Lic. Em Química Engenharia Química Esp. Educação e Ciência Contemporânea | Cinco anos |
| PQ | Pardo | Masculino | Física Esp. Em EJA Esp. e Mestrado em Física Doutorando em Física | Cinco anos |
| PR | Pardo | Masculino | Lic. Em Matemática Esp. Ed. Matemática | Um ano |
| OS | Negro | Masculino | Lic. Geografia Esp. Geografia | Seis anos |
| PT | Pardo | Masculino | Lic Matemática Esp Informática Educativa | Quatro anos |
| PU | Branco | Masculino | Pedagogia Esp. Política Planejamento Pedagógico | Três anos |
| PV | Parda | Feminino | Lic em Estudos Sociais Esp. Política e Planejamento Pedagógico Esp. Em Gestão Escolar Mestranda em Educação | Dezesseis anos |

Fonte: Secretaria do CENEB, 2017. Pesquisadora

No quadro abaixo (Quadro 2), referenciamos os docentes, sujeitos da pesquisa, que foram selecionados para participar da entrevista, tomando por base os requisitos pré-estabelecidos para que tal seleção fosse procedida. Assim, abaixo, apresentamos a identificação, tempo de atuação na EJA e no CENEB bem como formação específica.

Quadro 2: Sujeitos da Entrevista. Identificação, Tempo de atuação na EJA e no CENEB e formação na EJA

| IDENTIFICAÇÃO | ATUAÇÃO NA EJA | ATUAÇÃO NA EJA NO CENEB | FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA EJA |
|---------------|----------------|-------------------------|------------------------------|
| PB | ----- | CINCO ANOS | NÃO POSSUI |
| PC | CINCO ANOS | CINCO ANOS | NÃO POSSUI |
| PM | CINCO ANOS | CINCO ANOS | NÃO POSSUI |
| PP | ----- | CINCO ANOS | NÃO POSSUI |
| PQ | ----- | CINCO ANOS | ESP. EM EJA |
| PU | ----- | TRÊS ANOS | NÃO POSSUI |

Fonte: Informações extraídas das entrevistas quando da qualificação. 2017/2018. Pesquisadora

Os Quadros acima retratam que os sujeitos da pesquisa não tiveram formação inicial nem específica para a EJA, a maioria enfrentou turmas de educação de jovens e adultos quando foi removido como lotação ou complementação no CENEB. Em um quadro de 21 docentes investigados apenas um possui formação específica para a EJA nesse universo.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EJA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Nesse capítulo abordamos a educação de jovens e a adultos e a prática pedagógica de seus docentes no contexto brasileiro.

Inicialmente referimo-nos a educação, genericamente, através da ótica de Paulo Freire, que é o principal referencial teórico desse trabalho, para depois adentrarmos na EJA como modalidade de ensino e resgate de direito constitucionalmente assegurado a uma parcela da sociedade alijada desse exercício de cidadania, destacando a educação popular como nascedouro da EJA, para, logo após, adentrarmos no seu desenvolvimento histórico desde os primórdios aos fóruns da atualidade.

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEITOS E HISTÓRICO

Tratar a educação através da ótica de Paulo Freire é preciso considerar as categorias que ele utiliza como imprescindíveis na construção desse conceito.

O que é educação, então? A busca de conhecimento pelo homem para atender a sua incompletude? Se o homem é quem busca conhecimento, que conhecimento é esse que o antecede? Quem o criou? Se o homem é o sujeito dessa busca é ele mesmo o autor da sua história. E aí temos o homem como centro desse processo do conhecer. Apropriar-se de ideias antecede ao conceito de educação ou nasce com esta? Ou dá-se exatamente quando compartilho essas ideias querendo ouvir o outro?

Freire (1992, 1996, 2000) assim coloca o homem como sujeito e não objeto desse processo. A essência da criação. A humanização! Essa categoria, essencial ao conceito de educação, possibilita ao homem importar-se com o outro, compartilhar a sua busca que não pode ser solitária, pois, se assim fosse implicaria no apropriar-se do saber. Conhecer e compartilhar, discutir, ressignificar a partir da troca de ideias é educação.

A partir daí Freire (1996) alinha outras categorias imprescindíveis à construção do conhecimento, que é constante, contínua. A consciência, o diálogo, a humildade, a amorosidade, o respeito, a ética, instruem esse processo da busca do homem finito. Comunicar-se, isto é, compartilhar ideias (saberes), preenche esse vazio gerado pela incompletude humana, e quando possibilito ao outro participar dessa busca comigo, comungo saberes. Construo educação.

Para Freire, a educação é um ato do homem com outros homens (2007). Ao permitir que o outro fale, expresse sua palavra, estamos construindo educação. O meu compromisso histórico com o outro é gerado pela consciência de sua importância, também, nesse processo, nessa busca. Se falo sozinho, ou faço o outro repetir o que digo, exerço uma prática antidialógica que nada tem de prática educativa reflexiva. Estaríamos diante do que Freire chamou de educação bancária.

De acordo com Freire, “ se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso, por isso mesmo, prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por essa causa” (2007, p. 22). Educação constrói-se identitariamente no coletivo, no exercício da práxis, no respeito ao outro, na conscientização de quem sou e do espaço que ocupo.

Escolher Freire como referencial teórico para este trabalho de pesquisa se dá exatamente porque ele responde essas questões. Também, por sua posição política de valorização do outro, de respeito e ética no exercício do fazer educação, por sua escolha em denunciar e anunciar resistências negativas, revelando opções de mudanças que podem ressignificar positivamente as práticas pedagógicas tradicionais.

No contexto da educação popular humanizada preconizada por Paulo Freire, surge a educação de jovens e adultos, a EJA, que é uma modalidade de ensino voltada para os que foram privados de exercer o direito à educação no tempo devido pois excluídos de condições sociais básicas, com frustradas experiências escolares anteriores (Haddad, 2000), e que chegam à escola com uma leitura de mundo, querendo agora a leitura da palavra.

As características que marcam esse público advêm, exatamente, dessa leitura de mundo que trazem em sua mochila cultural. Arelados a esses saberes, estão, também suas subjetividades que são ainda mais marcantes porque nelas estão implicadas todo um processo de exclusão, de rejeição, e de muitos ‘nãos’ nessa caminhada até a sala de aula novamente. Essas marcas constituem o que aqui chamamos de especificidades dos sujeitos da EJA e são objetos da resistência ao retorno à escola. Desconstruir os bloqueios sociais e acolher esses sujeitos com suas subjetividades é tarefa que requer sensibilidade e humanização do educador.

A necessidade de se reportar ao histórico da Educação de Jovens e Adultos, está no fato de que, o Brasil, com relação à trajetória histórica da educação de adultos, sempre sofreu as interferências do contexto sócio-político-histórico de cada época.

Inicialmente, tais programas destinavam-se, de modo tímido e descompromissado, ao combate ao analfabetismo em adultos visando ao letramento com o objetivo do voto, haja vista que esse direito não se estendia aos analfabetos.

Baseando-se nos estudos de Vanilda Paiva (1987) que são referências para entender as fontes históricas da EJA, reportamo-nos à evolução dessa, hoje, modalidade de ensino.

Historicamente, a educação de adultos, a partir da década de 1940, passa a receber tratamento mais acurado por parte do poder público, quando inúmeras iniciativas político-pedagógicas, como a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), que incentivou e criou estudos no Ensino Primário, a regulamentação do FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário), o lançamento da Campanha de Educação de Adultos (CEAA), com a criação e elaboração de material didático para adultos e a realização do Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949, começou a sacudir os bastidores da educação no país.

As iniciativas da década de 40, os movimentos populares, foram superados pela ditadura militar, e a Educação de Adultos passa a ser utilizada como estratégia e instrumento na preparação da mão-de-obra para o “desenvolvimento” do país.

No início da década de 1950, 55% (cinquenta e cinco por cento) da população brasileira era de analfabetos. Diante desse quadro, a UNESCO estimulou um movimento de estímulo à criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos para atender as regiões consideradas mais atrasadas do país. Após o Primeiro Congresso de Educação de Adultos, em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural, (CNER), voltada ao nordeste do país. Nesse Congresso foi legitimada a frase “ser brasileiro é ser alfabetizado”, onde se propagava a alfabetização em nome da cidadania.

Em 1958, temos o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, que abordavam as deficiências da educação de adultos no país tais como a precariedade dos prédios escolares, os métodos ultrapassados e a falta de qualificação dos professores. A delegação de Pernambuco, da qual fazia parte Paulo Freire, abordava além dos aspectos formais da educação de adultos os estruturais, tais como conteúdo a ser trabalhado e as práticas pedagógicas. Saliente-se que esse congresso pouco contribuiu para uma evolução no quadro da educação de adultos no Brasil, apesar dos esforços.

Em 1963, o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos, indicando Freire para criar um Programa Nacional de Alfabetização que foi interrompido com o golpe militar de 1964.

Visando desenvolver essa nova política para alcançar metas de repaginar a educação de adultos, surgem campanhas como a cruzada ABC, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), e o Sistema de Ensino Supletivo que continua em funcionamento. Na seara das atividades não governamentais, mas financiados pelo governo, o Movimento de

Educação de Base (MEB), continuou atuando, mas redefinia propostas no sentido de desenvolver suas propostas e ações. A ala progressista da igreja acobertava esses movimentos que resistiam às perseguições políticas.

Saliente-se que esses movimentos não se preocupavam com uma política de formação de professores e funcionavam com professores ‘emprestados’, improvisados mesmo, temporários e “selecionados” através de injunções políticas, paternalistas e eleitoreiras (MOURA, 2007; 2006).

Nesse período, outra ação do regime militar foi o ensino supletivo, regulamentado pela Lei nº 5.692/1971. Somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação se estabeleceu um capítulo destinado a educação de jovens e adultos que era o que preconizava as metas para o ensino supletivo, porém limitava o dever do Estado à faixa etária de 7 a 14 anos (HADDAD, 2006).

No final da década de 1980, a Educação de Adultos passa a denominar-se Educação de Jovens e Adultos (EJA), em razão do grande número de jovens analfabetos no Brasil e que demandava essa modalidade de ensino. É o início daquilo que os pesquisadores, mais tarde, passam a chamar de juvenilização da EJA.

No âmbito legal, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) trouxe para o campo da EJA, avanços significativos quando garante educação para todos. No entanto, no que se refere à formação docente, a Lei Maior é omissa pois não delibera políticas públicas no sentido de atender as especificidades da modalidade. O mesmo se pode dizer de ações para a oferta da escolarização e permanência do jovem e adulto na escola.

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394-1996 (BRASIL, 1996), reiterando e ratificando a conquista da modalidade através da seção V, em seus artigos 37 e 38.

Mencionar aqui a Constituição Federal e a LDBEN, se deve ao fato de que ambas as Leis têm grande repercussão na conquista do direito subjetivo no que diz respeito à inclusão dos que se encontram desassistidos pelo Estado.

Toda essa movimentação desencadeia-se num fazer formativo para a educação de jovens e adultos, voltado essencialmente para as necessidades de seus sujeitos. Um dos exemplos desses movimentos ocorre através da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOP) que após amplas discussões e debates, estabelece um perfil de formação de professores no Brasil para todos que atuam em qualquer nível ou modalidade de ensino, dentre estes, os professores que atuam na EJA (ANFOP, 1998).

É importante ressaltar aqui outro importante movimento que teve início em 1996, através de encontros estaduais e regionais que desaguaram no Encontro Nacional em Natal – Rio Grande do Norte, depois em Brasília no Encontro Preparatório para que os países sul americanos participassem da Conferência Internacional em Educação de Adultos, a V CONFINTEA, que se realizou em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, foi

Considerada um marco como conferência, estabeleceu um entendimento holístico de educação e aprendizagem de adultos dentro da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. A educação e aprendizagem de adultos foram reconhecidas como ferramentas chaves para lidar com os desafios de desenvolvimento social atual em todo o mundo. (BOLETIM ELETRÔNICO DA UNESCO, 2007, p. 01).

Esses encontros, que se constituem em um largo movimento na área, possibilitaram os Fóruns da EJA. O primeiro Fórum, no Rio de Janeiro em 1997, teve o objetivo de preparar a participação do Estado na V CONFINTEA. Esses fóruns surgem como um espaço crítico, articulador e de divulgação das ações da EJA, caracterizando-se pela diversidade de suas histórias: uns nasceram da iniciativa de governos comprometidos com a EJA; outros da militância de organizações civis.

A partir de 2004, com a criação da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o MEC passou a ter participação na organização dos ENEJA (Encontros Nacionais da Educação de Jovens e Adultos) e reconhece os Fóruns como articuladores de políticas públicas.

A partir da V CONFINTEA houve um alargamento no conceito de formação de adultos, passando a compreender uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida. Em setembro de 2003, em Bangcoc, na Tailândia, a UNESCO realizou uma reunião de balanço denominada CONFINTEA + VI, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da educação de adultos após a V CONFINTEA, identificar novas tendências e preparação a próxima Conferência que aconteceu em 2009.

A partir desse período a mobilização dos fóruns já sinalizava uma preocupação com a qualificação docente para a EJA, e, nesse mesmo ano foi realizado em Belo Horizonte (MG), o Primeiro Seminário de Formação de Educadores de Jovens e Adultos que continua acontecendo até hoje.

É importante destacar aqui que também nesse período, no governo Lula (2003-2010), ocorre a expansão da educação profissional. A partir daí, efetivamente, a educação de jovens e adultos passar a ter prioridade com programas distribuídos por vários Ministérios, tais como: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, ENCEJA, Plano Nacional de Qualificação, A

gente Jovem, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, PROEP, entre outros.

O Decreto nº 5.478 e 24 de junho de 2006, criou o PROEJA com o objetivo de integrar a educação profissional à educação básica na modalidade da educação de jovens e adultos para todas as esferas de ensino, com essa proposta inédita de inclusão social através da capacitação para o trabalho e valorizando a elevação da escolaridade.

Em 2016, no cenário político pré impeachment da Ex^a. Sra. Presidenta Dilma Roussef, Brasília sediou a CONFINTEA Brasil + VI, Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida, onde foi feito um balanço das ações tomadas pelo Brasil desde a última conferência em 2009, no Pará. Em Belém, o Marco de Ação estabeleceu metas de formulação de políticas públicas para a EJA ao longo da vida, e essa reunião ocorreu exatamente com o objetivo de realizar um balanço das ações, educacionais ocorridas no Brasil desde 2009, com o compromisso de assegurar o direito à educação dos jovens, adultos e idosos por toda a vida.

A realização dessas Conferências Nacionais de Educação e a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, são alguns dos compromissos que em 2016, já tinham sido assumidos pelo governo da então presidente Dilma Roussef, que adotava o lema Brasil, Pátria Educadora, para 2015-2018.

O próximo encontro será realizado em 2022 no Japão.

2.2 O SIGNIFICADO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA

Iniciemos falando sobre prática. O que é prática? É o exercício do que aprendemos. Ao exercitarmos as bases teóricas em que se constituiu nosso conhecimento acerca de qualquer assunto, estamos praticando. A prática pedagógica, nada mais é, a grosso modo, que exercitar o ofício de ser professor (a). É o fazer, é ação!

Sempre ouvimos que um professor é bom porque sabe transmitir o que aprendeu.

Ser professor, ou melhor, ser bom professor resume-se a transmitir conhecimentos, conteúdos? A prática pedagógica encerra-se nesse discurso? Seriam os professores meros condutores e reprodutores de saberes adquiridos no percurso? Claro que não.

Na construção da identidade profissional nos deparamos com alguns modelos, nos identificamos com uns, com outros não, vamos arquivando em nosso disco rígido posições, conteúdos, modelos, que vão se ajustando às ideias do profissional que se deseja ser.

Em todo esse processo a consciência crítica deve ser o sustentáculo em que se depositam as informações que posterior e continuamente, no exercício da vida profissional,

vão se resignificando e reconstruindo diante das situações que se colocam, das transformações históricas, culturais e sociais. Reportar-se à consciência crítica, é entender que parto do senso comum, daquilo que me instruem como certo, para o que entendo diante desse arcabouço de informações que arquivo ao longo da vida. A conscientização de quem sou (pessoal), onde estou (espacial) e que local ocupo nesse espaço que vivo (histórica) é que irá conduzir a prática no exercício da docência, isso porque a prática reflete a identidade profissional.

Assim, o exercício dessas ações com as habilidades adquiridas na vida acadêmica, na experiência do cotidiano, na troca de saberes com os pares, constitui a prática docente. Porém, precisamos compreender que a sala de aula é uma caixinha de surpresas, onde várias pessoas juntas trocam ideias. Se a prática docente tem por base o respeito ao outro e a humanização, as habilidades teóricas e práticas precisam comungar com essas categorias para que a autonomia e a emancipação dos sujeitos sejam os objetivos do que se quer construir. Na prática, o professor não deve ser modelo para ninguém! Deve conduzir o outro a construir sua própria identidade. Aí estaremos diante de uma prática pedagógica emancipadora!

Nessa seara se insere que a prática educativa (pedagógica) deve ser permeada por atitude éticas e de respeito ao outro. O preparo científico do educador deve estar sempre respaldado numa postura ética que nasce da base moral que emanam dos princípios norteadores da boa convivência e do respeito mútuo.

Nessa perspectiva ética e no respeito ao outro, pensar em educação é humanizar essa prática, como bem nos ensina Freire⁴. A prática docente deve sempre estar alinhada a essas condutas: ética e humanização no exercício da docência. A formação é, acima de tudo, humana.

Ao longo do caminho da formação e da prática docente, pensar e refletir para ressignificar os saberes necessários que possibilite uma prática educativa transformadora, fundada na ética, no respeito à dignidade e que, repercutirá no processo de formação da autonomia e emancipação dos sujeitos que aprendem e que ensinam, é o sentido de ser da educação.

Quando se fala em prática docente na educação básica não se pode perder de vista a inclusão desse exercício docente voltado para a educação de jovens e adultos, haja vista que essa modalidade de ensino emana daí. Também, por envolver uma diversidade de sujeitos revestidos de especificidades que lhes são inerentes, não se pode deixar de fora o percurso e a bagagem cultural dos envolvidos. É necessário conhecer as histórias para captar as

⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

pluralidades envolvidas, amalhando experiências que se converterão em saberes práticos para a EJA.

A formação de um professor, que de fato nasceu para o ofício, inicia-se no momento em que ele decide ser professor. Concretiza-se na graduação e permanece ao longo da vida. Trata-se de um exercício permanente, contínuo, o fazer essa formação constitui sua prática.

Nesse processo conscientizador de entender-se autônomo o suficiente para gerar práticas emancipatórias, é imprescindível que o docente se compreenda parte do processo, sujeito dele, como sujeito histórico que conhecendo (ação), reflita sobre o que conhece (reflexão) para estar apto a ressignificar caso seja necessário (ação transformadora).

O primeiro passo para exercer uma prática pedagógica com resultados na/para EJA é reconhecer na escola noturna e nos sujeitos particularidades que devem pontuar o exercício da docência atento ao aluno. Essa prática deve estar respaldada num planejamento que parta da realidade desse sujeito. Ele só se adaptará a essa realidade da sala de aula depois de muito tempo fora dela se a minha prática for de inclusão e facilitadora de sua permanência. Sem essa atitude estaremos brincando de ser professor e os alunos da EJA continuarão indo embora da escola.

Por isso esse trabalho está respaldado na conscientização do docente para a necessidade de ressignificação de práticas. A consciência da EJA enquanto modalidade de ensino que atende um perfil diversificado, como resgate de um direito há muito violado, do valor do outro enquanto sujeito desse processo que chega sabendo muitas coisas de mundo que precisam ser respeitadas e consideradas, despertará o desejo de uma prática diferenciada e essa diferença só acontece nesse estímulo à conscientização.

Assim, partimos do pressuposto que essa prática diferenciada começará em saber ouvir. Permitir que o outro fale e o ouvir atentamente a palavra dita. Ao falar o aluno expõe o que conhece, quem ele é e o que espera da escola. Ouço, falo. Está estabelecido o diálogo nesse processo e passo a conhecer o outro. Humanizo minha prática ao estabelecer essa relação de intimidade com o que pensamos.

Ensinar, que é o exercício da prática pedagógica, é exercer sensibilidade no acolhimento, no reconhecimento das diversidades geracionais, sociais e culturais, nessas especificidades que envolvem a EJA como modalidade de ensino e seus sujeitos. Atualmente, o processo de ensinar está presente em vários locais. Se quero saber alguma coisa que desconheço recorro à internet. A aprendizagem tradicional que se sustenta no tripé aluno, conhecimento e professor, onde este expõe conteúdo e o aluno, se quiser, aprende, não tem

mais lugar na pedagogia moderna. As práticas se adaptam à dinâmica da sociedade. Na EJA com certeza não pode ser diferente.

De acordo com Freire (2000, p. 52), é preciso “saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Além de ouvir, dialogar, trocar ideias, valorizar a bagagem cultural do aluno, o professor no exercício de sua prática deve compreender-se como mediador do processo. Mediando, o docente proporciona interação entre todos os saberes ali expostos e contribui para a efetivação de práticas pedagógicas emancipadoras, onde o aluno entende-se sujeito da aprendizagem.

A ação pedagógica do docente na/para a EJA deve estar centrada no ouvir, no falar, no diálogo e troca de saberes, na valorização e no respeito à cultura que chega com o aluno, na sensibilidade para o acolhimento reconhecendo as especificidades, e, também no interesse de estimular e participar da criação de políticas internas (administrativas) que possibilitem a permanência desse aluno na escola.

Importante é ressaltar que tudo isso só ocorre se o professor reflete, analisa, critica e ressignifica continuamente suas ações pedagógicas no exercício da docência. Não há que se inventar métodos, porém refletir sobre as práticas que já existem!

Todo esse trabalho de pesquisa está referenciado com destaque à obra de Paulo Freire e como tal importa-se em compreender a formação do professor enquanto extensão da formação humana, do ser. Formar, nesse viés, vai além de treinar no desempenho de práticas necessárias ao desempenho de uma função. Começa com a responsabilidade moral que gera o comprometimento ético com o outro, sempre! A formação continuada do professor que atua na EJA e é comprometido com a humanização de suas práticas, gera práticas libertárias e que caminham o percurso da emancipação do sujeito como cidadão.

Momentos de partilha nesse processo, contribuem para uma intervenção baseada na mediação e articulação de saberes, qualificando o processo de ensino e aprendizagem.

3 A RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EJA E A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE: O LUGAR DA CONSCIENTIZAÇÃO

É no espaço de trabalho que comumente costumamos chamar de ‘chão da escola’, que o professor desenvolve o domínio sobre o fazer docente, sobre o como ensinar, construindo nesse processo sua identidade e bagagem experiencial que vai nortear sua conduta profissional.

Ao tratar sobre prática docente, Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, afirma que:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p. 23).

Após nos apropriarmos dessa declaração percebemos que Freire nos ensina que o processo educativo, o que fazer pedagógico, ocorre numa relação de doação e recebimento, numa troca de saberes vinculados às experiências do dia a dia na escola, na sala de aula. Nesse viés, estabelecemos estreita relação entre a prática pedagógica na/para EJA e a pedagogia de Paulo Freire e, essa verdade se concretizou quando, no processo de busca bibliográfica detectamos em Freire os saberes necessários para o exercício da docência na EJA, para a prática do ensinar/aprender que gere uma educação centrada no sujeito e não na mera transmissão de conteúdos. Nesse percurso encontramos o lugar da conscientização como norteador da possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas com base nessa categoria que possibilita o reconhecimento de todas as outras que devem instruir a ação docente. A perspectiva conscientizadora pautada na pedagogia de Freire traduz a essência do dever/ser na EJA e induz o que fazer, não prescritivamente, mas pela ação transformadora gerada pela consciência de refletir sobre a realidade porque passou a compreendê-la necessariamente mutável.

3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

O exercício da docência exige a compreensão de que educar é intervir na realidade, e Freire, ao basear seu modelo pedagógico de se fazer educação com e para a autonomia do sujeito, pensa esse sujeito como não manipulado por interesses de terceiros ou de uma elite dominadora. Por isso a tomada de consciência como primeiro passo nesse processo é tão

importante. Por isso a superação da neutralidade pela intencionalidade a partir da assunção da criticidade deve mover o desenvolvimento da formação docente, sempre!

Agir autonomamente sobre si mesmo, ciente do lugar que ocupa na sociedade em que vive, demonstra sinais de estar no percurso libertador mesmo fazendo parte de uma sociedade que regula e dita regras de dever ser.

Que capacidades devem ter os formadores que educam, que formam os formadores, quais as preocupações e intenções das instituições que formam os formadores; formamos o educando ou o processo é recíproco? Reconhecemos a necessidade do formar contínuo? Estamos dispostos a formarmos e nos (re) formarmos continuamente (FREIRE, 1996).

Na prática pedagógica da EJA, ou de qualquer modalidade de ensino, atitudes autoritárias e descomprometidas com a realidade das partes, com aulas dogmáticas, unidirecionais e desmotivadas, devem estar bem distantes do professor que busca renovar sua metodologia através de formações contínuas desses saberes.

A prática do docente conexo com a ideologia de Freire deve sempre estar relacionada com a ética, com o respeito e, acima de tudo, com a tolerância ao diferente. O professor deve ser exemplo de autonomia, de valorização da auto estima da ética, do respeito e do diálogo. Para Freire, ensinar exige, acima de tudo, saber escutar. Assim:

[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas, instiga-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o interligado. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele (1996, p. 119).

Em seu livro *Professora sim, tia não: Cartas a quem Ousa Ensinar* (1995), Freire destaca uma primeira característica que, segundo ele, deve ser imprescindível nesse processo de tomada de consciência visando a ressignificação das práticas pedagógicas que é a humildade. Para exercer a humildade o professor precisa descer do tablado e dialogar com o aprendente vendo-o como alguém também capaz de ensinar, priorizar a horizontalidade do saber, dialogar com sua bagagem cultural. Deste modo, quem ensina precisa ter uma formação que possibilite a capacidade de reconhecer que na prática pedagógica,

Não existe ensinar sem aprender... ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhecem conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinando-se, sem o que não aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1995, p. 19).

Percebemos, assim, que a humildade gera em quem educa o verdadeiro sentimento de que ninguém detém todo o saber, nem sabe tudo, muito menos pode produzir todo o conhecimento. Nesse processo o educador tem de reconhecer o outro par como sujeito da troca e, nesse reconhecimento o diálogo se dá entre os ‘dialogantes’ que não se consideram donos da verdade absoluta. Não pode haver diálogo quando um pensa que é na “sua verdade que está a salvação dos demais. O seu saber é iluminador da obscuridade ou da ignorância do outro, que, por isso mesmo, deve estar submetido ao saber e à arrogância do autoritário ou da autoritária” (FREIRE, 1995, p. 37).

Educadores que se permitem formar na escola da humildade não compactuam com a arrogância do ‘ só eu sei’, do autoritarismo, por entender que o outro sabe menos. Segundo Freire, autoritarismo nada tem a ver com autoridade; aquele não, mas esta é necessária a todo professor.

A consciência do reconhecimento da importância do saber do outro no processo educativo e no exercício da prática pedagógica, é imprescindível na práxis docente, especialmente na educação de jovens e adultos. Reconhecer o saber do outro dá-se através da humildade que, “nos ajuda não somente a praticar o diálogo e a viver democraticamente como também a reconhecer uma coisa óbvia: ninguém sabe tudo” (FREIRE, 1995, p. 37).

À humildade, Freire agrega outra qualidade que caracteriza, também, como imprescindível no conjunto dos saberes norteadores da formação docente: a amorosidade. Sem amorosidade a ação docente fica despida de sentido; a relação de um ser com outro só se dá em sua plenitude através do amor, do sentir a dor do outro, do compreender suas necessidades, essa amorosidade deve, necessariamente, existir entre os pares, mas, acima de tudo, pelo exercício da docência, quando, através do amor eu externo a empatia na ação pedagógica.

Assim como a humildade despida de amorosidade é vazia, essa sem aquela também; uma está ligada a outra e ambas se completam. Nesse sentido destacamos a importância de uma formação docente que esteja revestida da prática do amor nessa troca de saberes. Acrescida a estas, humildade e amorosidade, Paulo Freire destaca também a tolerância como qualidade imprescindível, pois sem ela torna-se impossível o exercício de “ um trabalho pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica” (FREIRE, 1995, p. 39).

A tolerância não deve ser confundida com o conforto da omissão para evitar transtornos de relacionamento numa sala de aula. Ser tolerante não é compactuar com o intolerável nem suportar o desrespeito por medo ou descaso do outro. Nesse sentido, ser

tolerante é exercer o bom senso e o respeito ao outro, equilibrando a relação entre os pares, é compreender as diferenças e respeitá-las.

O exercício da tolerância é imprescindível nesse processo esse se efetiva no respeito ao outro quando se aprende a conviver com o diferente sem achar que essa diferença agride. O autoritário nunca será tolerante; antes, deve superar seus preconceitos e se transformar em autoridade tolerante e não confundi-la com tolerância autoritária. É intolerante o educador que entende a sua verdade, o seu saber, como únicos e absolutos. Por isso, conclui Freire, “não há como ser tolerante se estamos imersos no cientificismo, o que não nos deve levar à negação da ciência” (FREIRE, 1987, p. 40).

Imersos no autoritarismo, longe da tolerância! Cientes, porém, de que, na prática docente e no exercício da ação pedagógica, não devemos negar a autoridade muito menos a construção de saberes e conceitos científicos, imprescindíveis nesse processo.

Outra qualidade também imprescindível à prática docente, segundo Freire, é a tomada de decisões. Tomar decisões implica em romper paradigmas. Diz ele que é necessário desconstruir, romper para optar. Tomada de decisão compreende rupturas; ninguém decide sem romper algo para reconstruir outro, assim vou ressignificando meus saberes nesse caminho de exercício da docência.

Indecisão indica insegurança, e a segurança é uma característica, também, indispensável no processo educativo e de formação, na lida com o outro na sociedade. Segurança precede conhecimento na tomada de decisões diante de situações de conflito ou de dúvidas que encaramos no dia a dia da sala de aula.

A capacidade de investigar vem a ser outra qualidade que deve caracterizar a docência com consciência e está relacionada com a formação acadêmica do profissional. Essa qualidade garante ao docente a segurança na tomada de decisões. Sem essa capacidade ou qualidade, faltará ao educador a segurança para escolher, optar, podendo enviesar para o caminho do autoritarismo (FREIRE, 1987, p. 40).

A curiosidade também está na lista das qualidades que devem estar presentes no exercício da ação pedagógica pois sem ela não investigo e, portanto, não obtenho respostas para as inquietações que surgem no processo. Sem a curiosidade o professor não exerce a docência nem o aprendizado, segundo Freire (1996, p. 85): “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Afinal, a educação libertadora é “[...] fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores quanto os alunos devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes”

(FREIRE, 1987, p. 46). Tais qualidades fundamentam uma docência pautada na conscientização dos saberes necessários que devem advir delas na visão de Paulo Freire, visando uma prática pedagógica que emancipe, que estimule a consciência crítica e, acima de tudo, que liberte.

O conhecimento deve ser sempre precedido e acompanhado pelo método. O docente, no processo de construção de conhecimento no percurso de sua formação, deve estar sempre revestido da rigorosidade metódica, que é o caminho traçado pelo educador na busca da verdade (FREIRE, 1996, p. 26).

Essa verdade deve sempre conduzir ao caminho da liberdade. Quando o docente faz da rigorosidade metódica um saber inerente à sua formação é capaz de induzir no educando uma curiosidade que lhe permita sair do lugar de mero receptor de conteúdos que não se submete a transmissão de saberes como única forma de construir conhecimento, à educação bancária, desse modo,

O ensinar não se esgota no “tratamento do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educando criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, p. 26).

Freire advoga a ideia da rigorosidade metódica como categoria necessária para uma prática pedagógica autônoma, e por esse modo não podemos confundi-la, em hipótese alguma, com o autoritarismo que se reveste de rigor quando o professor entende transmissão de conhecimento como mão única, apresentando sua prática como absoluta e verdadeira. O educando que passa por esse docente é apenas receptáculo de saberes que, criticamente, não ajudou a construir.

O docente que tem a rigorosidade metódica como fonte de saber da sua prática, tende a estimular no educando uma curiosidade que instiga, que nasce da inquietação, da dúvida e que é imprescindível na apreensão da realidade que está a sua volta, age como um fio condutor para a elaboração de conhecimento.

Ensinar não se esgota na apreensão do objeto ou do conteúdo, é um processo contínuo que se perpetua quando do que ouvimos construímos saberes que se completam aos que fazem parte da realidade, possibilita a compreensão de que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, p. 26).

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire destaca a rigorosidade metódica como uma rota delineada pelo educador que o leva a exercer uma prática educativa autônoma que gera emancipação. Se todo conhecimento exige um método, e, utilizando-o, o educador pode repetir práticas tradicionais conteudistas pode também ressignificar suas práticas inovando através de numa visão crítica e emancipadora de se fazer educação.

O rigor metodológico para Freire tem por objetivo principal uma prática educativa autônoma e nesse sentido, método não tem nada a ver com mera transmissão de conteúdos, mas com uma coletividade de trocas, e o ensinar dá-se nessa continuidade, fundamentado nas percepções de uma aprendizagem permanente que pode ser (re) formada à medida que as situações limites se apresentem.

A prática do educador nunca poderá estar dissociada do seu compromisso ético, político e social, numa visão pessoal de formação de si. A consciência subjetiva sempre prevalecerá à realidade objetiva, pois construímos nosso caráter sobre essa coluna de subjetividades que amalhamos ao longo da vida. Se no processo de formação somos orientados e fazemos prevalecer as qualidades que desaguam em saberes que vão orientar essas práticas, sem dúvida, não teremos dificuldades em reconstruir e reeducar os métodos que, revestidos do rigor necessário, podem ser, ousadamente, ressignificados!

Ao contrário do que possa parecer, a rigorosidade metódica está relacionada, não a pensar certo, até porque pensar certo está na categoria do relativismo. O certo para um pode não ser o certo para outro. Freire afirma que só “[...] quem pensa certo, mesmo que as vezes pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.” (FREIRE, 1996, p. 27-28). Podemos inferir esse “pensar certo” como estar sempre aberto a novas possibilidades de mudanças e da tomada de consciência de que nossas certezas não são absolutas, podem ser, a qualquer momento, ressignificadas.

Portanto, para Freire, a rigorosidade metódica não é uma técnica pedagógica, mas um saber que leva o docente no caminho da produção de conhecimento a partir da curiosidade científica que os instiga a buscar a produção do novo, tão necessário nesse processo do ensinar, aprender e pesquisar.

A pesquisa associada à produção de conhecimento deve ser inerente à formação docente numa visão de exercitar o saber democrático, pois, de acordo com Paulo Freire, não pode haver ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. A pesquisa é condição *sine qua non* do fazer docente. A curiosidade instiga a pesquisa e está aliada ao rigor metódico leva a conhecer daquilo que busquei porque indaguei. Pesquisa para constatar, constatando,

intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Ao pesquisar produzimos conhecimento próprio acerca do objeto indagado, instigado pela curiosidade em descobrir novas vertentes geradas pela inquietação e insatisfação pelo que está posto, saímos do lugar da passividade na recepção de conhecimentos e ocupamos um protagonismo na busca de respostas para também sermos produtores de saberes que vão orientar as práticas no exercício cotidiano do labor docente. A investigação científica deve ser inerente à formação docente porque leva a superação do senso comum através da pesquisa que é

O estímulo à capacidade criadora do educando. Implica compromisso do educador e da educadora com a consciência crítica do educando “cuja promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p. 29).

Enquanto pesquisamos construímos novos conhecimento a respeito do objeto pesquisado, exercitamos a criticidade na busca e no exercício do rigor metódico exigido na produção científica do saber e desenvolvemos a conscientização como condição necessária no percurso investigativo. Para Freire, o processo da construção da consciência crítica nasce exatamente a partir daí, desconstruímos o senso comum nesse processo de produção de conhecimento.

Ensinar e aprender criticamente devem ser precedidos pela possibilidade do diálogo e do reconhecimento de que ambos, educador e educando, são pares nesse processo de ensino aprendizagem. Transferir saberes não é o único *modus operandi* no processo educativo. Freire nos mostra que:

Os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos realmente falar do saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser, e, portanto, aprendido pelo educando (FREIRE, 1996, p.26)

O educador que desempenha seu fazer pedagógico com criticidade, busca construir conhecimento em parceria com o educando, com sua história, construindo saber pensado por si mesmo. Segundo Freire, educar vai muito além de formar. O educar sai dos limites, se fortalece no diálogo; já formar está em si mesmo, pronto, formalizado. Educar a ler criticamente só é possível ao educador que pratica a pedagogia da autonomia e é movido pelo amor, pela humildade e pela ética no ser professor, professora, e, tudo isso, precedido pelo compromisso com o outro e gerado por uma consciência crítica.

Para Freire, a superação do senso comum, da consciência ingênua, se dá “na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica e ao criticar-se,

tornando-se curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão” (FREIRE, 1996, p. 31).

Desse modo, percebemos que a criticidade também tem vínculos profundos com a curiosidade. A consciência crítica desperta uma curiosidade que a inquietação produz na busca pelo esclarecimento do que se quer trazer à luz. Para Freire a criticidade está associada, também, à criatividade, diz ele que não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p.32). A criatividade inibe a verticalização do saber.

A ação de (re)construir saberes deve ser precedida, pois, pela curiosidade que nos move em busca do novo questionando o ‘velho’ em razão das inquietações. Esse movimento é a busca criativa de respostas a essas indagações movidas por um posicionamento crítico para a ressignificação das práticas pedagógicas. Freire afirma que “educar é formar” (1996, p. 33) e formar é capacitar o sujeito a conhecer-se como humano para que possa reconhecer humanidade nos outros.

Freire ensina que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética e estética” (1996, p. 32), pois, segundo ele, decência e boniteza não podem desvincular-se da formação docente e da prática pedagógica.

O educando é um dos sujeitos desse processo de ensino aprendizagem. É sujeito histórico, social, um ser que pensa, que cria, que sonha e como tal tem capacidade de assumir sua identidade e de conhecer seu espaço no mundo em que vive (FREIRE, 1996, p.41). A educação bancária, a qual Freire chama de mera transferência de conhecimentos, é o objeto de sua crítica mais ferrenha, e é incompatível com a assunção da identidade individual do educando como ser nesse processo. O professor democrático não é depositante de conteúdos, de um saber que ele não participou da construção, vai além da prática do seu discurso; faz do discurso do educando uma fonte de saberes.

A prática educativa não deve se limitar à mera transferência de saberes que caracteriza a educação bancária, o saber não é uma doação dos que se julgam sábios, donos de uma única e absoluta verdade e que julgam o outro como o que nada sabe. A arrogância e a imposição verticalizada de saberes impedem que nos vejamos como produtores de conhecimento, daí a importância de entendermos que o educando, assim como o educador têm, apesar de diferentes, a mesma importância nesse processo, e Freire, em todas as suas obras, principalmente na *Pedagogia da Autonomia*, deixa latente que,

É preciso insistir este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 47).

Quando a prática educativa é permeada apenas pela transferência de conhecimentos, sem a preocupação conscienciosamente crítica que precisa ser constantemente resignificada porque o outro também é parte do processo e não um depositante de informações, estamos na contramão da educação crítica que emancipa. A consciência precisa ser despertada para que esse educador esteja sensível às realidades culturais, sociais e políticas à sua volta e desperte também no outro o ser sujeito desse mesmo processo.

Encontrar esse saber em Freire como necessário à prática docente crítica, criativa, gerada pela curiosidade que nos move foi o bastante para entendermos que a sua efetivação só pode dar-se a partir da consciência dessa categoria como imprescindível à resignificação dessas mesmas práticas, quando preciso for. Nesse momento, nos apercebemos que a conscientização, ou o processo de conscientizar-se, não pode estar dissociado de nenhum desses saberes, é lógico, mas, especialmente deste. Por quê?

Porque nem sempre o fazer, a prática, estão acompanhados do pensar crítico e epistemológico; quando não, tornam-se ingênuos. Daí a importância da consciência crítica como saber que se constrói e que possibilita o pensar certo no exercício da comunhão entre os pares nesse processo, educador e educando, ensinar/aprender. Freire, pois, partindo dessa premissa, afirma que, na educação permanente dos docentes é imprescindível a “reflexão crítica sobre a prática” (1996, p. 39), e essa só é possível se a conscientização de sua necessidade se desenvolve em nós.

Nos conscientizamos no processo de formação, enquanto vivemos, enquanto praticamos o que construímos como conhecimento. É um processo contínuo, não para! Porém, se não alinharmos nosso discurso à prática, buscando resignificá-la diante das necessidades que vão se apresentando no percurso, pensamos ingenuamente ou nos acomodamos diante dos ditames das práticas hegemônicas. Existe um equilíbrio dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, e este movimento constitui o que Paulo Freire chama de “pensar certo”. Por isso, Freire diz que:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que é indispensável pensar certo, e isso não é presente dos deuses nem se acha nos guias dos professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 38-39).

Pensar a prática não é um treinamento que faz parte da formação docente. Aprendemos a prática em modelos prontos, mas não a pensar e ressignificar a partir daí. Esse é um exercício epistemológico que, movido pela curiosidade que a consciência crítica desperta como necessário na análise dos fatos que nos cercam, vamos experimentando no trajeto da construção desses saberes.

Na prática desse exercício Freire diz que estamos passando da curiosidade ingênua a epistemológica. Assim, realizamos aquilo que ele chama de “rigoriedade científica” ao efetivar reflexão sobre a prática eticamente, pensando certo. O professor que não desenvolve essa reflexão crítica sobre a sua prática, mantém-se no campo da consciência ingênua ou da repetição de outras práticas, torna-se um mero reproduzidor de práticas alheias e transmissor conteudista. Na formação permanente dos professores, a reflexão crítica sobre sua prática, sobre o seu que fazer, é parte fundamental da construção dos saberes que nortearão as práticas futuras.

Aí temos a conscientização como categoria que deve ser analisada, pois fundamental nesse processo de aprender a refletir sobre as práticas. Só resignifico as práticas que instruem meu trabalho quando tenho consciência dessa necessidade.

3.2 O LUGAR DA CONSCIENTIZAÇÃO NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Conscientização em Freire não se trata apenas de conhecer o mundo e as leis que determinam o seu funcionamento, de descrevê-lo; trata de conhecer o mundo para, de acordo com o interesse de uma classe específica – a trabalhadora – poder transformá-lo! Quanto mais avançado for o processo de conscientização, mais se descortina a realidade diante do sujeito, mais se desmistifica. Há muito que a pobreza e o sofrimento humano são justificados através de mitos que corroboram com o engessamento do estado de miserabilidade e de desigualdade vividas por grande parte da população mundial.

Os mitos que geram a consciência ingênua ao redor da realidade do homem diante das forças econômicas que o oprimem são tão fortes que o levam à crença da incapacidade diante dos fatos gerando o fatalismo; as coisas sempre foram assim e assim vão permanecer, como “Deus quer assim” e que, se em algum tempo chegarem a mudar é por forças alheias e sobrenaturais, que vão além de nós, situação que impõe a desesperança e o comodismo diante da dura realidade.

Deste modo, quanto mais rápido for desvelada e desmitologizada a realidade, mais verdadeiras serão as respostas encontradas pelo homem para superar os desafios que lhes são postos, esse processo só se dá na tomada de consciência. É por isso que a mistificação da realidade é típica dos dominadores, impedindo o homem de pensar, de saber o porquê das coisas e de alterar o *status quo*, preservando as relações de dominação. Mitificar a realidade mantém a dominação disseminando a consciência ingênua que impede o homem de transformar a realidade que está a sua volta:

Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a desvela para conhece-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 2001, p. 33).

Paulo Freire chama a conscientização de compromisso histórico⁵, pois fundada no compromisso do ser com o mundo e consigo mesmo, como sujeitos que fazem e refazem sua própria história. Consciência crítica requer um método de conhecer a realidade, o mundo, para mudá-lo e nesse sentido temos a conscientização como um aprofundamento dessa consciência crítica que é ao mesmo tempo ação/reflexão/ação para superação da realidade que oprime e por isso um chamado a mudança.

Deste modo, o ponto de partida da reflexão freireana acerca da categoria conscientização, somente se dá nessa ação dialética das relações homem-mundo e através dessa tomada de consciência do mundo pelo homem. É na práxis que o ser toma consciência de si mesmo, dos outros, e do mundo onde vive, e só assim é capaz de, através da ação oriunda da reflexão/ação anterior, ressignificar suas práticas.

A consciência política, estabelece em nós a consciência social e espacial de pertencimento que nos leva a entender que a intencionalidade é marca da história humana, movendo-nos a interesses mantenedores do 'status quo' que privilegiam uns em detrimento de uma maioria que vive à margem daquela outra que dita as regras. Então, nada é neutro. Essa consciência histórico-política-social deve preceder e gerir o fazer pedagógico que surge dela como consequência natural de formação do ser.

Compreender a categoria conscientização em Freire e porque essa palavra e o ato de conscientizar-se teve tanta importância em seus escritos, nos leva a estudar a origem desse vocábulo, seu processo histórico. Essa categoria não está apenas centrada na mera

⁵ FREIRE, 2001, P. 30

compreensão do que nos circunda. Para além disso, conscientização é um processo histórico de tomada de consciência; conscientizar o sujeito da possibilidade de entender-se livre para escolher, para mudar, para transformar, interligando-se com a realidade construída pela luta permanente no intuito de superar desafios na sociedade onde vive, onde está inserido.

A obra *Conscientização – Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*, nos apresenta a origem dessa palavra que se tornou em categoria de análise do autor e é o norte deste trabalho de pesquisa como elemento crucial na formação docente rumo à construção de saberes que emancipam, no exercício da prática condizente com a EJA. A pedagogia de Freire busca mostrar como o homem que conhece a realidade em que vive, onde e como vive, é capaz de, por estar inserido nela, posicionar-se como sujeito histórico que, interagindo, constrói e ressignifica suas práticas numa visão humanizada de se fazer educação.

A expressão conscientização foi gerada como resultado de uma experiência conjunta de uma reflexão dos professores do Instituto Superior de Estudos do Brasil (ISEB)⁶ por volta de 1964. Originalmente, implica ação, ou seja, uma relação entre o pensar e o agir. Se a compreensão é ingênua a ação também será. Sendo crítica, assim será o atuar. De posse dessa palavra, de seu significado e do que a efetivação da sua prática gera naquele que dela se apodera, Freire entende que a educação como prática de liberdade que ajude na construção de uma sociedade mais justa e democrática só pode se dar a partir de um “ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 2005, p. 29), e esse ato é que gera a prática da conscientização.

Delineando os sentidos que conscientização pode apresentar, foi dando nuances à palavra e apresentando características que formatavam esse processo de tomada de consciência. A compreensão de quem sou, onde estou e a esperança de concretização dos meus sonhos diante das dificuldades objetivas numa sociedade hegemonicamente opressiva, é a certeza da prática da conscientização e da possibilidade de tornar fato o inédito-viável.

Estaríamos aí diante do que Freire chamou de práxis, pois a partir da práxis o indivíduo põe-se à frente da realidade que o cerca podendo analisá-la criticamente. É nessa esfera crítica que a realidade se apresenta, de fato, tal qual é, sem as mitificações que a encobrem, assumindo o aprendente (seja ele professor ou aluno) uma posição epistemológica sobre o mundo que o cerca, e essa posição é oriunda de uma ação educativa que só é possível

⁶ É comum atribuir o termo conscientização a Freire devido o destaque que ele dá em seus textos a esse vocábulo e sua prática, tendo até mesmo uma obra publicada com esse nome. Porém, Freire atribui a autoria do termo à equipe de professores do ISEB (Instituto Superior de Educação do Brasil) por volta de 1964 e a difusão desses à D. Helder Câmara, por traduzi-lo para o inglês e o francês (FREIRE, 2001, p. 29)

se originada da criticização das práticas que envolveram e marcaram esse trajeto, ou seja, da ação/reflexão/ação.

Enquanto agentes da própria liberdade, tornamo-nos disseminadores da liberdade alheia exercendo uma educação que liberta, pois, centrada na conscientização que descortina o nosso sistema educacional da roupagem alienada e alienante (FREIRE, 1979, p. 36).

A formação inicial e continuada deve priorizar a consolidação de uma consciência crítica iniciada desde a formação inicial, capaz de gerar uma prática decorrente da autonomia sempre balizada pelo contexto sócio-político e econômico em que se está inserido e valorizando a bagagem cultural trazida. A conscientização não se adquire e pronto! É um processo contínuo desde e para sempre. Não somos conscientes; vamos nos conscientizando no percurso, na caminhada.

A essa verdade, Freire acrescenta que,

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo feito, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. A conscientização, que se apresenta como um processo, num determinado momento, de continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil (FREIRE, 2001, p. 31).

Ninguém nunca está conscientizadamente pronto! Daí a necessidade de uma ressignificação dos processos formativos onde esse contexto esteja sempre articulado com o que se aprende para embasar o como aprender e produzir saberes adquiridos a partir desses cursos de formação, onde cabe ao docente não apenas ensinar, mas, acima de tudo, compartilhar. Resignificar esses processos de formação, tem como consequência, práticas também resignificadas, porém, o processo de formação de sujeitos autônomos ocorre mediante a posse de uma conscientização reflexiva e crítica, que parte do conhecimento de si mesmo, de sua história, de sua cultura. Paulatinamente muda-se a si mesmo e com isso o meio em que vive. Nesse contexto, Freire valoriza a subjetividade do homem,

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, é negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: o mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens sem mundo (FREIRE, 2012, p. 42).

A subjetividade requer autonomia; somos atores protagonistas da nossa própria história. E, nessa direção, entendemos que a formação continuada tem um papel de construir a ponte entre a subjetividade e a autonomia, e, por isso mesmo não pode reduzir o educador à condição de objeto, antes, da condição de sujeito autônomo; não sendo assim retrocedemos à

condição de vítimas da educação bancária tão criticada por Freire que [...] sugere uma dicotomia inexistente entre homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros homens expectadores e não recriadores do mundo (FREIRE, 2012, p. 62).

Precisamos compreender que nessa caminhada de formação estamos em uma experiência formadora e compartilhando saberes numa prática humanizada de respeito ao outro e às suas subjetividades, somos todos agentes de produção do saber. Entendemos que o docente enquanto formando não deve,

aceitar que o formador é o sujeito em relação a que me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um participante que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nessa forma de compreender e de viver o processo formador, eu, agora objeto, terei a possibilidade, de amanhã, me tornar o falso sujeito da 'formação' do futuro objeto do meu ato formador (FREIRE, 1996, p. 22)

Muitas vezes, nessa caminhada, deparamo-nos em embates do que se aprende com o que se sabe (confronto de crenças), pois o que está introspectivo como certo, passa a ser questionado, hábitos e costumes de uma vida são de repente confrontados e essas reflexões sobre a prática que se tem por certa, na maioria das vezes, provoca desafios e tensões diante das regras estabelecidas, despertando a real necessidade de movimentar-se em direção ao novo, resignificando as práticas para exercer uma metodologia conscientizadora.

Nesse sentido, temos por certo que cursos de extensão/formação, devem, efetivamente, contribuir para a construção de posturas profissionais críticas e reflexivas, enfatizando os conhecimentos que esses docentes trazem do seu cotidiano, de suas práticas, para, saindo do conhecimento ingênuo, alcançarem o conhecimento epistemológico despertando a interação entre o que já se sabe e o que se pode e deve aprender, visando o exercício prático dos conhecimentos que foram compartilhados e construídos durante essa formação.

Se formar nessa perspectiva é balizar os discursos desse aprendizado nos diálogos gerados pela reflexão entre as partes durante a formação, seja em que nível for, e esse processo deve ocorrer, sempre, nessa trilha dialógica. Devemos ser e continuar formados por uma consciência que possibilite a prática posterior do que foi aprendido. Para Freire

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo, é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 2005, p.82).

Por meio do diálogo sempre provocado por uma conscientização gerada pela criticidade e reflexividade, as mudanças propostas tornam-se facilmente aceitáveis pois discutidas dentro da realidade de cada um, que pela dialogicidade tornam-se conhecida entre os pares. Freire sempre expõe acerca da indiscutível necessidade de superação da consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade, pois só a partir daí se reconhecerá como ser capaz de analisar as verdades impostas ou ditas pela sociedade em que vive.

O senso crítico adquirido a partir desse processo possibilita transformação de si mesmo e do mundo a sua volta, do meio em que vive. Freire, no que se refere a essas consciências, preconiza que:

A consciência crítica é ‘a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas suas correlações causais e circunstanciais’. ‘A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada’ (FREIRE, 2011, p.138).

Tomando por base essa declaração, escolhemos, assim como Freire, a categoria conscientização como balizadora desse trabalho de pesquisa porque tem como característica central a libertação do homem de seus próprios dogmas e daqueles que lhe são impostos. De acordo com o educador, quanto mais o homem se conscientiza ‘mais se desvela da realidade, por isso é necessário que penetre na essência dos fatos ou dos objetos para analisá-los de perto, assumindo frente a estes uma atitude de ação-reflexão’. Nesta trilha, vejamos o que Freire afirma:

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presente, imediatamente presente. [...] absorvido pelo meio natural, [o homem] responde a estímulos; o êxito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação; naturaliza-se. Desapegado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas, objetivando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios... [A consciência volta-se] reflexivamente sobre tais situações e momentos para julgá-los e julgar-se. Por isto é capaz de ser crítica. A reflexividade é a raiz da objetivação (FREIRE, 1970, p. 14).

Nesse processo de conscientização o ser reflexivo, deve aprender a ler nas entrelinhas para encontrar respostas às suas inquietações, porque conhece a realidade. Assumindo a postura de indivíduo já consciente, que conhece e que pode interferir exatamente por que conhece criticamente, sabe quem é, de onde veio e o que quer, atuará como esse fio condutor, que gera novos saberes e como agente de outras transformações de que carecem o espaço em que atua.

Conscientizando-me posso ser capaz de tentar mudar a realidade que denuncio, e, na visão de Freire que compactuo totalmente, “contra toda força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização”(FREIRE,1996,p.60).

4 O SIGNIFICADO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DA CONSCIENTIZAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DE EJA DO CENEB – FEIRA DE SANTANA

Neste capítulo, abordamos as falas analisando os dados coletados durante a pesquisa de campo, tentando demonstrar a visão dos sujeitos investigados e a da pesquisadora acerca das questões que nortearam esse trabalho.

O contexto dessa investigação foi o CENEB - Centro Noturno de Educação do Estado da Bahia, em Feira de Santana-Bahia, lócus da pesquisa, e os sujeitos, os docentes da EJA no Centro. Os instrumentos técnicos e metodológicos utilizados possibilitou-nos identificar, organizar, interpretar e descrever o conteúdo do material coletado.

Em campo, ao abordar os investigados sobre a prática pedagógica na EJA percebemos insegurança, desejo de adequar-se à heterogeneidade que se apresenta nas turmas dessa modalidade de ensino, em uns poucos, descrédito com relação à política da EJA, em outros paixão pela EJA, mas a quase totalidade expressa a vontade de que os alunos aprendam, participem, se interessem e, a falta de formação para a EJA gera a dúvida: como fazer isso? Como ensinar diante de tantas particularidades? Como gerar práticas que abarquem tantas diversidades? Esse capítulo esclarece e responde à pesquisa no que se refere a essas questões e à necessidade acerca de uma pedagogia conscientizadora para instruir as práticas dos docentes do CENEB.

A conscientização em Freire, surge como uma necessidade de compreensão e de tomada de consciência da EJA como modalidade de ensino, das especificidades dos sujeitos, de um perfil docente, e, de posse de todas essas informações, ser autor de práticas resignificadas que gerem conhecimento significativo para todos os envolvidos nesse processo de ensinar e aprender a/na EJA.

Assim, compartilhamos aqui as falas que demonstram essa gama de informações, sentimentos, saberes e fazeres dos sujeitos da pesquisa e, após a análise das mesmas, fomos orientadas a organizar a proposição formativa como mais um caminho possibilitador de resignificação de práticas pedagógicas firmadas na conscientização da EJA enquanto modalidade de ensino, dos sujeitos enquanto atores do processo e das especificidades que a caracterizam.

4.1 O SIGNIFICADO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ENTRE OS DOCENTES

Ação, reflexão sobre a ação praticada, uma nova ação firmada na consciência de que aquilo que era feito antes pode e deve ser reconstruído porque, crítica e conscientemente avalia-se posturas, pensamentos, métodos, saberes e fazeres no cotidiano do exercício da docência.

Conhecer as especificidades dos sujeitos da EJA, problematizar o conteúdo de sua bagagem intelectual, daquilo que trazem para a escola como resultado de vivências, como produto intelectual a ser validado na construção de práticas pedagógicas, constituem-se em um o ponto de partida para a efetivação de ações centradas na humanização da educação que visa a subjetividade. O despertar dessa consciência, é de fato o grande desafio para os docentes da EJA no CENEB, e tomar posse desses saberes como possibilitadores de reflexão para uma ação resignificada é o ponto crucial desse trabalho.

E Arroyo já nos fala dessas necessidades,

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação de educadores da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história de construção desses jovens e adultos com uma trajetória tão específica (ARROYO, 2006, p. 17)

Exercer a docência na EJA exige a compreensão de que os alunos, também sujeitos do processo, podem e devem participar da elaboração de metodologias que vão orientar essa prática. A docência com consciência de quem é como profissional da educação, de quem é o aluno, e da coletividade na construção da escola como espaço de produção de conhecimento significativo para todos através da horizontalização dos saberes resulta na construção e na prática de uma metodologia coletiva viável e compartilhada numa perspectiva interdisciplinar que é o objetivo da EJA como política pública, como modalidade de ensino.

E Arroyo continua afirmando que,

Essa especificidade de vida confere outra a EJA e à formação de seus profissionais. É essa particularidade de sua condição social, étnica, racial, cultural e espacial, (de jovens e adultos populares do campo, das vilas e favelas) que tem que ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do educador (a). Se em vez de vermos sua condição social, de exclusão cultural, e suas formas de viver o ponto de referência e partirmos dos anos de escolarização, perdemos a especificidade de sua condição[...] negando a especificidade da EJA e do perfil do educador (ARROYO, 2006, p. 23).

Exige, também, e cada vez mais, a continuidade da formação diante dessas pluralidades que envolvem seus sujeitos para que esses métodos, essas práticas, deixem de ser discurso e passem, de fato, a integrar o dia a dia da sala de aula, como o exercício de uma

prática docente ressignifica pela conscientização de uma educação fundada em ações transformadoras.

Pimenta, ao escrever sobre práticas docentes e construção da identidade profissional nos ensina,

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como construção do processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da formação que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem, permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2002, p. 18)

Ainda diz que,

A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos, pelo trabalho coletivo e interdisciplinar desses com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social, crítica e transformadora (PIMENTA, 2002, p. 15).

Nos dados abaixo descritos podemos perceber emergindo da fala da Professora B, a necessidade expressa da formação voltada à EJA e suas especificidades quando diz que: “ ... sabia do meu despreparo para lidar com esses alunos. ” (PROFESSORA B, CENEb, 2018). Ainda, “ é necessário investir na formação do professor para a docência nessa modalidade de ensino. ” (PROFESSORA B, CENEb, 2018).

Formação continuada específica no entendimento da Professora B, como um requisito para exercer sua prática pedagógica na EJA. Constatamos nessa fala uma leitura crítica para o exercício da docência na EJA como compromisso social.

Pimenta nos alerta que a qualificação da profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 2002, p.18).

A sociedade brasileira, num momento específico de sua história, descortinou-se para a necessidade de resgatar o direito de uma parcela de jovens, adultos e idosos que foram excluídos do processo educacional, em razão de fatores históricos, culturais, sociais e econômicos, e demandou mudanças nesta realidade. A esse caráter dinâmico da sociedade com o surgimento de situações novas (no caso, a EJA como modalidade de ensino) deve acompanhar o exercício da profissão docente para colaborar consciente e competentemente nesse processo.

Eu só fui perceber que era uma turma diferenciada na minha primeira reunião de coordenação, quando a coordenadora de área, ao pedir o

plano de curso das unidades nos informou que algumas turmas que estávamos complementando carga eram turmas da EJA. E perguntei: “por que isso?” Diante das explicações e reuniões de AC, fomos juntos, inventando métodos de se trabalhar com as turmas. Sempre todo o início de ano me preocupava com as turmas de EJA que eram jogadas nas nossas costas, pois sabia do meu despreparo para lidar com esses alunos, e educação, sala de aula, para mim sempre foi coisa muito séria. É necessário investir na formação do professor para a docência nessa modalidade de ensino (PROFESSORA B, CENEB).

Uma leitura crítica e eivada de conscientização na perspectiva pedagógica de Paulo Freire vai contornando os dados obtidos da fala da Professora C, quando dos mesmos inferimos que o exercício de sua prática na EJA no CENEB gera reflexões que possibilitam a condução de ressignificação dessas práticas diante das necessidades dos sujeitos alunos.

Hoje, ainda sinto um pouco de dificuldade, porque procuro sempre inovar nas práticas, até porque leciono o bicho papão da educação: matemática! No início eu sofri muito, me jogaram em turmas da EJA que era aceleração, suplência, regularização de fluxo e hoje é EJA. Mas nunca sabia aplicar na prática o que discutíamos nas reuniões de AC. Como ensinar matemática a alunos que muitas vezes nem sabem ler e escrever direito? Comecei a entender que poderia trabalhar a realidade deles. Como assim? Por exemplo, um pedreiro trabalha com o quê? Um garçom? Um mecânico? Procuro ensinar matemática, que é lógica, com o que eles têm de concreto. (PROFESSORA C, CENEB)

Respalando a postura que emerge da fala da Professora C, lembramos o que coloca Freire:

Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade que está em suas práxis. Na medida em que o homem torna uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda essas temáticas da realidade (FREIRE, 1979, p. 9).

Os dados evidenciam que a Professora C conseguiu identificar no exercício de suas práticas na EJA, no CENEB, a necessidade de seus alunos quando diz que “... comecei a entender que...” (Professora C, CENEB, 2017). Neste relato, a professora evidencia consciência da importância de aproximar-se do outro, de suas necessidades, entendendo o processo de humanização como centro de seu saber para uma fazer pedagógico alicerçado no que o aluno precisa nesse processo de construção de conhecimento.

A conscientização continua se firmando como categoria emergente a cada escuta, transcrição e releitura dos dados coletados com a Professora C,

Sabe aquela frase, você só aprende a fazer fazendo? Pois é, comigo e a EJA aqui no CENEB foi assim. Desde a implantação da política da EJA em 2009 que eu já estava na EJA, mas passei a viver a EJA aqui no CENEB. E vou te dizer mais, vivo a prática da EJA nas minhas turmas do seriado e o resultado tem sido maravilhoso. É só você entender que o outro está ali para aprender com você e não de você. Contextualizar conteúdos de matemática com a vida do seu aluno, tem sido uma experiência fantástica e tem marcado minha vida como professora. Ensinei fração aos alunos mostrando como se parte uma pizza inteira, e como sala tinha alguns garçons (por isso fiz assim), foi maravilhoso o resultado! Aprendi a trabalhar com meus alunos da EJA fazendo a EJA em minhas turmas (PROFESSORA C, CENEB)

O sentido da prática pedagógica na/para a EJA firmada na pedagogia conscientizadora de Freire de se aprender de educação enquanto se ensina, mobilizando saberes da experiência pautados pelo respeito às necessidades do outro possibilita o exercício da docência com a consciência da presença da deiscência nesse processo como preconiza Paulo Freire ao afirmar que, “Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz” (FREIRE, 2002, p. 5).

As dificuldades de alguns docentes em efetivar sua prática previamente planejada, na sala, com os alunos, distanciando-se da realidade que se apresenta no contexto educativo, faz surgir a necessidade de relacionar o que se ensina e aprende com a realidade da vida. Alguns o fazem, outros não. Mas não é uma questão de adaptação tão somente! É uma questão de pertencimento, de inserir-se no contexto e de contextualizar para a práxis, na ação/reflexão/ação em Freire, e para isso é necessário um processo de conscientização constante.

Trabalhar com a EJA sempre foi um grande desafio para mim. Ensino português e inglês em turmas dos Tempos Formativos III, IV e VI. Estou na EJA desde que vim para o CENEB e para dizer a verdade ainda não aprendi direito, estou aprendendo com os colegas, nas reuniões de AC. Para ser sincera, planejo umas coisas, mas, na sala de aula faço do meu modo, não sou irresponsável, trabalho o conteúdo, o que os meninos precisam. Posso dizer sinceramente, que tudo que tenho para trabalhar na EJA é a minha integridade como pessoa, minha formação, o respeito ao outro como ser humano, e o que tenho vivenciado nas reuniões de atividade de coordenação e a convivência com meus alunos. Mas gosto de trabalhar com a EJA, apesar das dificuldades. (PROFESSORA B, CENEB).

Os dados obtidos do conteúdo das falas da Professora B remetem à necessidade de melhor compreender a EJA, seus sujeitos, suas especificidades e do conhecimento dessas categorias como respaldo para uma prática pedagógica ressignificada na necessidade do aluno enquanto sujeito, também, desse processo. Observamos, também que, acima, essa mesma docente, nos informa da necessidade de formação específica para o exercício da docência na EJA e da falta dessa em sua vida acadêmica.

O poder criador do professor não pode limitar-se ao que ele sabe, até porque sua prática não deve ser firmada apenas no que ele conhece, mas, no que todos juntos conhecem e, dialogicamente comungam, segundo Paulo Freire,

A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica de conteúdos narrados. Mais, ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixam docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1987, p. 25)

Os saberes da experiência adquiridos no exercício da prática são fundamentais para, organizados, servirem de base para a ressignificação de práticas.

Os dados encontrados na fala abaixo nos remetem à necessidade da continuidade do processo formativo conscientizador para a produção e efetivação de práticas pedagógicas condizentes com a essência da EJA. A conscientização não é prévia ou após a ação gerada pela reflexão. É constante, é contínua. À medida que desenvolvo práticas geradas por atitudes reflexivas norteadas pela conscientização, a ressignificação, quando necessária, faz parte do processo, decorre dele.

Temos aí o exemplo vivo de consciência ingênua. Existe consciência, mas mitificada pelo dever de ofício. Os mitos que geram a consciência ingênua ao redor da realidade do homem diante das forças que o oprimem são tão fortes que o levam à crença da incapacidade diante dos fatos gerando o fatalismo, como bem afirma Freire (2001).

Nessa época, como sempre, chegávamos à escola para a jornada pedagógica e já encontrávamos a bomba chiando. Um novo modelo de EJA! Sim, e aí? Como trabalhar com essas novas propostas pedagógicas? No início mandaram uns técnicos meia boca, que sabiam menos que nós, que não tinham respostas as nossas indagações e inquietações. Quando vim para o CENEB em 2013, a mesma coisa, aquela novidade, um centro noturno de educação! Sim, e daí?! Mandaram mais uma vez duas técnicas da SEC que não sabiam direito nos informar o que é CENEB, você acredita? Aliás, acredita, porque você estava lá! Conheço a política da EJA, já li várias vezes, discutimos nos AC's. Mas ainda me sinto um pouco incapaz de metodologicamente tentar ressignificar minhas práticas. Me sinto despreparada! Mesmo depois de dez anos na EJA. Será que sou burra? (PROFESSORA J, CENEB, resposta ao questionário).

Paulo Freire chama a conscientização de compromisso histórico, Freire, (2001) pois fundada no compromisso do ser com o mundo e consigo mesmo, como sujeitos que fazem e refazem sua própria história (FREIRE, 2001).

Consciência crítica requer um método de conhecer a realidade, o mundo, para mudá-lo e nesse sentido temos a conscientização como um aprofundamento dessa consciência crítica que é ao mesmo tempo ação/reflexão/ação para superação da realidade que oprime e por isso um chamado à mudança.

Deste modo, o ponto de partida da reflexão freireana acerca da categoria conscientização, somente se dá nessa ação dialética das relações homem-mundo e através dessa tomada de consciência do mundo pelo homem. É nas práxis que o ser toma consciência de si mesmo, dos outros, e do mundo onde vive, e só assim é capaz de, através da ação oriunda da reflexão/ação anterior, ressignificar suas práticas.

Os dados nas falas do Professor U demonstram uma grande aproximação da pedagogia freireana, onde a conscientização se mostra presente não só na tessitura das práticas, mas no respeito aos sujeitos da EJA e da EJA como modalidade de ensino que como tal deve ser considerada, senão vejamos,

A EJA para mim sempre foi um desafio, desde a época de estudante, quando meu primeiro contato foi num estágio e aí percebi as dificuldades, mas, ao mesmo tempo, me apaixonei. E, por isso, sempre dei a EJA todo o meu respeito e minha capacidade e, às vezes, me decepciono quando não vejo nos pares, nos colegas, à disposição, o querer mudar, pois não estão abertos a sugestões[...], alguns vivem práticas engessadas em sua própria pedagogia e exercer a EJA é mexer com paradigmas. Precisa ressignificação de métodos e nem todos gostam e estão dispostos a [...] (PROFESSOR U, CENEB)

A consciência do que é a EJA enquanto modalidade de ensino e da necessidade de ressignificar as práticas atendendo as necessidades dos sujeitos se desvelam nos dados decorrentes das falas do Professor U. Quando se reporta a alguns que vivem 'suas próprias práticas' pois não estão dispostos a ressignificá-las no processo de construção da identidade profissional, emerge daí uma resistência em mudar, em se adequar e aí deparamo-nos com a necessidade da discussão acerca da conscientização como agente dessa ação docente que precisa ser transformada. A demanda por uma proposição de intervenção vai efetivando-se cada vez mais diante dessas constatações.

A presença da perspectiva conscientizadora, a cada resposta, a cada escuta, principalmente dos que, com sua experiência adquirida na prática como fonte de aquisição de saber⁷, podem compartilhar com outra essa compreensão da EJA que possibilita mudanças de paradigmas e ressignificação de saberes, se mostra como o caminho possível a seguir. É necessária essa consciência do que é a EJA enquanto modalidade de ensino, do que preciso me apropriar ou já me apropriei, mas não tenho essa consciência pela falta de pertencimento. O processo de conscientização acerca dessas categorias com o grupo de docentes do CENEB será facilitador de um novo olhar diante das mesmas. Essas posições precisam existir no professor enquanto agente social da construção do saber, para refletir em sua prática.

[...] isso é facilmente perceptível nos discursos, nas falas de alguns professores em reuniões, e percebo a resistência em alguns para discutirmos o currículo da política da EJA 2009, como se inflamam quando expomos a necessidade dessa postura na sala, e aí percebemos o distanciamento entre o oficial e a prática, mesmo com as adaptações que procuramos fazer em razão dessas dificuldades[...] (PROFESSOR U, CENEB)

Esse distanciamento entre o que se planeja e o que fazer na prática, estaria atrelado a falta de compromisso com a docência? Com certeza não, pois conhecemos o compromisso dos docentes do CENEB com o exercício da profissão.

Segundo Freire, eu só posso transformar aquilo que conheço e essa transformação dá-se no caminho do senso comum para uma visão crítica da realidade, isso ocorre no processo de tomada de consciência que passa a existir quando da reflexão daquilo que fazemos com o que somos.

⁷ TARDIF, 2002, p. 68, nos ensina que o desenvolvimento do saber profissional está ligado as fonte e lugares onde são adquiridos

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 2006, p. 360)

Os dados demonstram que estaríamos diante da falta de conhecimento crítico e reflexivo da realidade da EJA, da prática que se identifica com suas especificidades e o que fazemos sem esses conhecimentos na sala de aula da EJA. A apropriação crítica para essa verdade está no lugar da conscientização na elaboração e execução das práticas pedagógicas dentro da dinâmica da educação e da pluralidade de seus sujeitos que devem ser o centro dessas práticas. Sem essa consciência o discurso sempre vai ser um e a prática outra, gerando esse muro entre o saber e o fazer.

De acordo com Paulo Freire,

“Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais vou me instrumentalizando para melhor lutar por esta causa” (FREIRE, 2007, p.22).

Vemos essa consciência em Freire para uma educação humanizada da citação acima vivenciada quando da fala do Professor U aqui transcrita,

Nessas reuniões temos procurado nos encontrar para discutir a política da EJA, o currículo da e para a EJA, onde tento me apropriar e despertar no coletivo a necessidade desse despertar. A política do CENEB tem tudo a ver com a política da EJA, estamos no lugar certo, temos a faca e o queijo nas mãos. Precisamos de força e trabalho coletivo. É difícil, mas vamos conseguir. Me proponho a isso. (PROFESSOR U, CENEB).

As citações reiteradas do Professor U, se justificam em razão das mesmas responderem afirmativamente as questões da pesquisa no que se refere a EJA, seus sujeitos, suas especificidades, suas práticas pedagógicas e a necessidade de sua ressignificação partindo da consciência do que é essa modalidade de ensino e de quem são os autores desse processo. A conscientização em Freire tem lugar no processo de construção da identidade pedagógica desse docente.

Isso, pois, não significa dizer que outras falas foram desprezadas ou menosprezadas no processo de interpretação e análise dos dados coletados. Muito pelo contrário! Serviram de supedâneo para justificar a necessidade de uma proposição formativa.

Com relação à fala da Professora V, abaixo, percebemos também os mesmos conflitos existentes na fala do Professor U, ou seja, preocupações, resistências de uns, mas também expectativa positiva, pois em meio a toda essa dificuldade dos que veem a EJA como complementação de carga horária ou na resistência para a ressignificação de práticas é cônica de que,

A política da EJA na Bahia, 2009, é de uma beleza muito grande. Ao me apropriar do que o documento pretende fazer com a EJA através dos CENEB's me apaixonei! Foi amor à primeira vista. Primeiro porque sua construção se deu através do diálogo entre os atores envolvidos na objetividade de ver a educação de jovens e adultos passar da modalidade compensatória à de educação, para ensino com responsabilidade, observando as especificidades de tempos humanos e geracionais. Porém, na prática, nas reuniões com os pares, percebemos uma grande resistência de alguns colegas. Principalmente dos que vêm a EJA apenas como complementação de carga horária ou porque querem fazer o mesmo trabalho que fazem no seriado. Mas, ainda assim, tentamos fazer um bom trabalho aqui no CENEB. [...] (PROFESSORA V, CENEB, resposta ao questionário no que se refere à política da EJA na Bahia).

Os dados acima nos remetem à pedagogia da autonomia de Paulo Freire, “ não há docência sem discência” (2002, p. 12), um completa o outro, a prática pedagógica se constrói e se reconstrói na necessidade do aluno, da escola. Percebemos aqui o lugar dado ao diálogo nessa construção, a valorização do coletivo, o resgate do direito à educação, a apropriação da EJA enquanto modalidade de ensino e sua identificação com a construção dessa política pública na valorização de todos os sujeitos que estão envolvidos nesse projeto. Para a Professora V, assim como Freire, ensinar exige amorosidade, “ [...] preciso estar aberto ao gosto do querer bem... à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo” (2002, p. 52). Exige respeito aos saberes do educando, ao diálogo e, principalmente a reflexão crítica sobre a prática.

É certo que assumir uma modalidade, salas de aula, sem experiência prévia, significa caminhar um percurso formativo para apropriação, conhecimento, estudo. Requer boa vontade, disposição, método, humanização, humildade para dizer ‘não sei’, ensinar e aprender enquanto ensina, trabalhar em grupo, buscar a experiência do outro como fonte de aquisição de saberes. Por isso, Paulo Freire nos adverte que, “ é na formação permanente dos professores, o momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de outrem que se pode melhorar a próxima prática” (2002, p. 18).

Constatamos que a sala de aula para os docentes do CENEB, na escuta de suas vozes, tem sido um laboratório de formação e as reuniões de atividade de coordenação, uma extensão a esse processo formativo. As habilidades têm sido desenvolvidas nessa perspectiva de ajuda mútua e as heterogeneidades das turmas levando em conta as diversidades geracionais tem sido motriz das dificuldades dos docentes do CENEB para desenvolver uma prática pedagógica que lide com a diversidade o que nos leva a considerar o distanciamento dos docentes investigados dos saberes que enfatizam suas especificidades enquanto sujeitos do processo e as dos alunos também inseridos nesse percurso em busca do conhecimento, da leitura de mundo.

Os dados abaixo confirmam a análise acima, quando,

Quase abandono 20 horas no estado, quando cheguei no CENEB à noite e a diretora e coordenador me disseram que para complementar as turmas de matemática da EJA teria que ensinar artes laborais. Meu Deus? O que é isso? Estudando entendi que artes laborais é a arte do labor, então eu iria explorar na sala de aula em forma de arte a atividade que o aluno exerce no seu dia a dia, sua vivência. Entendi que deveria despertar no aluno a importância da arte na sua vida. Interessante! Decidi explorar os artistas da terra e aí descobri entre os alunos grandes artistas, compositores até poetas e com isso, construímos uma oficina na escola só de trabalhos dos alunos que deu tão certo que todo ano a escola toda se envolve e os alunos produzem que é uma beleza! (PROFESSORA L, professora de Matemática dos Tempos Formativos IV e V – EJA CENEB, Feira de Santana). Pesquisa de campo, 2017

De acordo com Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia*,

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mas me torno capaz de mudar [...] (FREIRE, 2002, p. 18).

Os dados obtidos acerca das obras de Freire e da relação dos docentes do CENEB com sua política pedagógica e suas propostas acerca da educação popular, bem como as categorias que ele elenca como fundamentais para uma prática humanizada e ética que são norteadas pela conscientização, as escutas foram as mais diversas possíveis,

Desde que comecei a trabalhar com a EJA, que fui direcionada a ler Freire. Porém, num primeiro momento, achei que não era necessário e, rasamente, o que lia sobre, chegava a mim como práticas impossíveis de serem efetivadas na realidade, enxergava Freire como um ilusionista da educação. Perfeito em teoria, mas na prática, acho que só ele conseguiria fazer o que propunha. Com o tempo e a necessidade de entender como trabalhar com a EJA e vendo essa modalidade como fruto da educação popular preconizada por Freire, decidir ler *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Esperança*. Fiquei tão apaixonada que li esses livros, cada um, três vezes. Divido minha vida profissional da EJA, em antes e depois de Freire. Até a política da EJA começou a ser vista por mim e pelos pares com quem discutia nos ac's as ideias de Freire, de outro modo. Essas obras despertaram em mim a necessidade de romper com certos paradigmas tradicionais e mudar minhas práticas para alcançar resultados com meus alunos. (PROFESSORA C).

Aqui percebemos o compromisso da Professora C com as obras de Freire quando percebeu a relação destas com a EJA, com a sua realidade na efetivação das práticas pedagógicas lhe proporcionando um novo olhar, novas reflexões e possibilidades efetivas de ressignificação de práticas.

Discuto Freire pelo que ouvi falar na faculdade e nos cursos de extensão que tenho participado na minha vida acadêmica, mas, não vou mentir, só li uma vez e há muito tempo a *Pedagogia do Oprimido*. Não entendo que para mudar minha visão de ensinar na EJA ou as minhas práticas, preciso das obras de Freire. Gostei muito do livro e de fato a visão que ele nos dá acerca de quem somos e da posição que devemos tomar como sujeitos da nossa história é louvável. Sou mais minhas práticas que são mais reais no meu mundo. Sou consciente do que faço e como faço. A minha consciência decorre da responsabilidade com a escola, com meus alunos, com o exercício da docência e com o conteúdo a ser trabalhado em sala. (PROFESSOR Q, CENEB).

Nos dados da fala acima, percebemos uma certa resistência que pode ser desconstruída na discussão acerca da conscientização em Freire com o compartilhar de saberes e fazeres no cotidiano da sala de aula, reiterando a necessidade da proposta formativa.

Não só acho possível como tento dar um novo sentido a minha metodologia através da consciência que me faz refletir sobre minhas práticas com os alunos. Ao avaliá-los, por exemplo, no percurso e na construção do aprendizado, reflito se como os conteúdos foram transmitidos influenciaram positiva ou negativamente na apreensão de conhecimentos. Acho que isso é exercício de consciência e, tento, através desse processo, mudar ou manter o que vem sendo feito.

Porém, essa consciência não é em Freire, é em mim. Porém, como sempre fui fascinada pelas ideias de Freire, gostaria muito de trabalhar nessa perspectiva, mas não tenho tempo, trabalho 60 horas, nos três turnos. Quando vou ler Freire? (PROFESSORA M, CENEB)

Descortina-se nos dados da fala da Professora M a possibilidade de uma prática ressignificada pela conscientização em Freire, o emergir da consciência crítica no processo de formação de práticas pela identidade com a pedagogia Freireana.

Diante das interlocuções e dos dados coletados, inferimos que é preciso ter consciência que o espaço (aqui formal) onde a EJA vem se desenvolvendo é espaço de educação de jovens, adultos e idosos, e a modalidade já começa em sua nomenclatura a demonstrar uma diversidade de sujeitos inseridos no processo de aprendizado, de busca de saberes, assim como Gadotti (2013, p. 25), devemos ser conscientes que a “ Educação de Adultos é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogos entre saberes e culturas”.

É, também, necessário, acima de tudo, a consciência de que a EJA e sua oferta aos jovens, adultos e idosos, é, sobretudo a efetividade de um direito constitucionalmente garantido.

Arroyo, reticentemente destaca,

O direito dos jovens e adultos à educação continua visto na ótica da escola, da universalização do ensino fundamental, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização. Nessa perspectiva os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso na infância e na adolescência ao Ensino Fundamental ou dele foram excluídos, ou dele evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade (ARROYO, 2011, p.98).

Precisamos nos despir da velha cultura compensatória, reparadora, que deverá dar conta dos que não se inserem ou não acompanham o ensino seriado. Não se trata disso! A EJA não existe, não foi criada e nem pode ter os seus objetivos desviados a esse fim.

Em suas falas, os professores atribuem uma estreita relação entre a pedagogia Freireana e a EJA, mesmo os que não têm intimidade com esses escritos, por ouvirem falar, por serem induzidos por outros a se apropriar dessa literatura, mas poucos os que de fato conhecem outras além de Pedagogia do Oprimido, essa se torna referência quando se trata de Paulo Freire.

Pedagogia do oprimido é, sem sombra de dúvidas referência quando se trata de Paulo Freire e de sua obra. Já li esse livro duas vezes e a cada leitura me entusiasmo e deixo desenvolver em mim essa humanização tão necessária não só a educação, mas como estilo de

vida. Procuo humanizar não só minha prática pedagógica, mas fazer da humanização, da humildade, do respeito ou outro, uma conduta em todas as áreas da minha vida. Comprei Pedagogia da Autonomia e baixei Pedagogia da Esperança. E agora, por você falar tanto na conscientização como categoria necessária a nortear nossas práticas, estou entusiasmada para ler e vou até baixar também. (PROFESSORA J).

Os dados elencados na fala supra transcrita da Professora J quando ao questionário responde acerca da sua relação com as obras de Freire no enfrentamento de suas práticas pedagógicas, evidencia o quanto de consciência crítica pode desenvolver ao perceber a necessidade da humanização com norte de sua vida e não só das práticas para o exercício da docência. O despertar de uma prática resinificada!

A aparente falta de familiaridade com os aportes teóricos freireanos, não impediu alguns docentes de reconhecerem a necessidade de uma abordagem diferenciada, pedagogicamente falando, com as turmas da EJA.

4.2 O SIGNIFICADO DE CONSCIENTIZAÇÃO ENTRE OS DOCENTES

Quanto mais avançado for o processo de conscientização, mais se descortina a realidade diante do sujeito, mais se desmistifica. Os mitos que geram a consciência ingênua ao redor da realidade do homem diante das forças econômicas que o oprimem são tão fortes que o levam à crença da incapacidade diante dos fatos gerando o fatalismo. Deste modo, quanto mais rápido for desvelada e desmitologizada a realidade, mais verdadeiras serão as respostas encontradas pelo homem para superar os desafios.

O ponto de partida da reflexão freireana acerca da categoria conscientização, somente se dá nessa ação dialética das relações homem-mundo e através dessa tomada de consciência do mundo pelo homem. É nas práxis que o ser toma consciência de si mesmo, dos outros, e do mundo onde vive, e só assim é capaz de, através da ação oriunda da reflexão/ação anterior, ressignificar suas práticas.

Abordados sobre o sentido da categoria conscientização para a ressignificação de práticas pedagógicas na EJA, os sujeitos da pesquisa demonstraram várias perspectivas acerca de conscientização.

Vários significados e sentidos puderam ser percebidos, porém o mais importante, foi vislumbrar que todos veem necessidade de conscientização da política da EJA, de quem são os sujeitos da EJA, conscientizar-se acerca das especificidades tanto dos professores quanto

dos alunos e de todos que ajudam a construir a educação de jovens e adultos na escola, e reiteradas falas são categóricas em afirmar que, de posse de todas essas categorias que fazem da EJA a EJA, a ressignificação de práticas pedagógicas se torna mais significativa.

A fala abaixo demonstra uma tomada de consciência a partir da participação em oficinas, produto de intervenção com os pares, que discutiram a EJA e as categorias de Freire como possibilitadoras desse processo de conhecer a EJA, seus sujeitos, suas singularidades e, daí, ressignificar práticas. Vejamos,

Quando a gente vai tomando consciência de quem somos nesse espaço de construção de saberes que é a EJA, percebemos com outros olhos a escola, os alunos, a nossa realidade. Após participar das oficinas com a professora Tandja, pude realmente reconhecer essas singularidades que vocês chamam de especificidades, detalhe tão importante na EJA e que eu não tinha me apropriado. Procurava, do melhor modo possível, dar forma e sentido aos conteúdos de matemática com meus alunos, com a realidade da sala de aula e, de fato, consegui quando associei o conteúdo ao que os alunos traziam de cultura de vida para a sala. Percebo que esse processo foi uma tomada de consciência de quem é o aluno da EJA, de quem sou e quem somos juntos. Isso me deixa muito feliz porque a partir daí pude realmente mudar meu modo de trabalhar, resinifiquei minha prática, como diz você. (Professora C, CENEB).

Segundo Freire,

Se o momento já é o da ação, está se fará autentica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Nesse sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida, e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência crítica. A não ser assim, a ação é puro ativismo (FREIRE, 1994, ps. 29-30).

O ponto de partida da reflexão freireana acerca da categoria conscientização, somente se dá nessa ação dialética das relações homem-mundo e através dessa tomada de consciência do mundo pelo homem. É nas práxis que o ser toma consciência de si mesmo, dos outros, e do mundo onde vive, e só assim é capaz de, através da ação oriunda da reflexão/ação anterior, ressignificar suas práticas.

Conscientização de quem sou? Sou professor e procuro exercer minha docência com responsabilidade diante dos alunos, das escolas que leciono, com os colegas. Acho que essa consciência me faz elaborar um bom trabalho. Como posso ressignificar minhas práticas? Através das necessidades dos alunos, dos conteúdos que vão se colocando, das verdades dentro de cada turma. Consciência não é só em Freire,

consciência é uma questão de respeito ao que faz. Não tenho muita aproximação com as obras de Freire, já li Pedagogia do Oprimido, mas concordo com ele quando diz da necessidade de uma consciência crítica. De posse dessa consciência crítica posso detectar as necessidades dos meus alunos, e diante dessas realidades ressignificar ou não as minhas práticas. (PROFESSOR Q, CENEB).

Na verdade, sentimos a necessidade dessa perspectiva conscientizadora em Freire, numa visão mais profunda e que nos dê respaldo para entender como através da conscientização podemos ressignificar as práticas. Sei que preciso mudar, só não sei por onde começar (PROFESSORA B, CENEB).

Reconhecer que no processo de construção dos saberes que instruirão os fazeres precisamos compartilhar com o coletivo as necessidades, as fragilidades e debilidades é uma tomada de consciência da necessidade de mudanças, de espírito colaborativo no fazer a EJA.

A que conscientização estamos nos referindo aqui? De quem sou na EJA, do que é a política da EJA, o que posso fazer para implementar, para mudar, para ressignificar? Essas atitudes, elas começam a partir do momento em que nós somos conscientes dessa diversidade que vem com a EJA, do respeito às subjetividades, de entender a EJA como resgate de direito. É por aí! Sentimos dificuldades em ressignificar práticas em razão da resistência de alguns docentes em aceitar a EJA como modalidade de educação e não como ‘tapa buraco’. É preciso conhecer (consciência) a EJA para vivê-la. (PROFESSOR U, CENEB).

Mesmo sendo um grande teórico da educação e inovação de práticas pedagógicas, Freire e suas obras nem sempre são utilizadas e citadas como literatura nas faculdades. Porém, vemos em Freire e na sua pedagogia, um viés para rever nossas práticas numa perspectiva de humanização das mesmas, até porque antes de falarmos em ressignificação de práticas, precisamos nos reinventar, nos ressignificar enquanto pessoas, revestidas de humildade, amorosidade, dialogicidade, humanidade e respeito ao outro.

Nessa visão de se fazer educação e de ser docente na EJA no CENEB é que, na perspectiva de ressignificação de práticas pedagógicas, apresentamos uma proposta de formação tendo como norte a conscientização em Freire e como objeto as necessidades dos docentes do CENEB, após a análise dos dados coletados pelos instrumentos técnicos que possibilitaram as informações que respaldaram essa decisão.

4.3 VISÃO DA PESQUISADORA ACERCA DA CONCEPÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSCIENTIZAÇÃO DOS DOCENTES DO CENEB

Buscar em Paulo Freire uma categoria que embasasse esse trabalho e ajudasse a responder os questionamentos que originaram a pesquisa, inicialmente deu-se como dever de ofício, mas, o contato com a Pedagogia do Oprimido e, na sequência, tantas outras obras, passou a ser um prazer porque a literatura, a metodologia, a prática, como quer que se queira denominar a filosofia freireana acerca da educação popular, nascedouro da EJA, respondia as minhas inquietações. Paulo Freire consegue com belas palavras, neologismos, num ritual metódico mas simplista, rigorosamente humilde e humano sem deixar de ser científico, expor o que sempre instigou a minha alma docente no que diz respeito à prática pedagógica na EJA: consciência do ser sujeito histórico desse trajeto, das diversidades e especificidades que nos caracterizam como protagonistas na construção de conhecimentos, por isso a necessidade de uma reflexão sobre a ressignificação de saberes para uma prática que contemple essas realidades num viés conscientizador desse processo.

A obra freireana dialogou literalmente comigo, desde que me fez perceber a necessidade de um percurso conscientizador para alcançar as especificidades dos sujeitos e a partir daí, descortinou-se a categoria conscientização para orientar essa pesquisa.

A especificidade do tempo humano, segundo Arroyo (2012), é a marca característica dos sujeitos da EJA. O meu tempo é agora, na hora que estou na escola, não importa se tenho 17, 20, 50 ou 70 anos de idade! A temporalidade marca as fases do processo educativo, mas o direito e a vontade de aprender é permanente, ao longo da vida, um direito que não prescreve!

A escolha pela pedagogia freireana se deve, pois, à presença e a importância dada aos sujeitos em todas as falas. Perceber essa importância e vivê-la na prática passa por um processo contínuo de conscientização despertado, inicialmente, por um gatilho chamado tomada de consciência que surge da reflexão sobre uma ação que não surgiu efeito para uma nova ação ressignificada em sua prática!

A pedagogia de Freire dialoga, também e sempre, com todos os envolvidos na construção de saberes, com os educandos, com os educadores, com os gestores, com todos os sujeitos humanos que fazem parte desse processo de aprendizagem coletiva e compartilhada e que são comprometidos com educação de qualidade.

Terminando essas escritas, deparei-me com o novo livro de Miguel Gonzales Arroyo, Passageiros da Noite, do Trabalho para a EJA: Itinerário para o Direito a uma Vida Justa, 2017, onde o autor narra o percurso de jovens, adultos e idosos lutando pelo direito à

educação na especificidade de seus tempos humanos de vida e de formação, usando o itinerário das viagens de ônibus depois de oito ou mais horas de trabalho ou pela busca dele, apostando na parada na escola como busca ao que lhes permita uma vida justa. Já têm a cultura do mundo, vão à escola em busca da leitura da palavra. Nessa obra, Arroyo (2017), exalta a educação como garantidora de direitos e se refere a essa vida justa centrada em processos de humanização.

Nesse momento particular da história política, social e econômica do país, em que tantos retrocessos se precipitam contra direitos arduamente conquistados e outros ainda perseguidos, a luta pela sobrevivência, a negação a direitos básicos, aproxima-se ainda mais da necessidade de um perfil conscientizador para fortalecer a resistência contra esse estado de coisas. Os sujeitos da EJA situam-se, exatamente, do lado dos oprimidos e dessa resistência, e a consciência firma-se como possibilitadora de outros paradigmas para a EJA. Nós docentes, somos sujeitos da EJA!

Conscientizar-se de que? Para que?

Conscientizar-se de quem sou nesse processo sócio político que é o mundo em que vivo, qual a minha realidade, sou oprimido? Sou opressor? A minha pedagogia é metodológica e teoricamente inspirada por quem? Como planejo minhas aulas? Conheço a EJA? Quem são os sujeitos atores desse processo? Me incluo como tal? O que representa a minha prática pedagógica para a EJA e vice-versa?

Tais considerações, respondidas nos questionários e sustentadas pelas escutas das entrevistas, ratificou a necessidade de compartilhar com os docentes, sujeitos da pesquisa, os saberes docentes, as especificidades dos sujeitos da EJA na política da EJA para a Bahia, todas essas categorias sustentadas no processo de conscientização em Freire, despertando no professor o conhecer-se a si mesmo como sujeito histórico que pode ressignificar sua prática pedagógica a partir daí, resgatando nesse percurso a tomada de consciência tão importante para outros paradigmas humanizados da EJA.

Os saberes como matriz formadora da educação precisam ser ressignificados nessa perspectiva da consciência humanizada, daí a proposta de ressignificação, também, das práticas. É uma consequência natural.

Refletindo sobre nossa história atual, percebemos que ela se aproxima da mesma vivida por Freire quando refletia sobre opressão e escrevia acerca da pedagogia do oprimido nesse viés conscientizador. Trabalhar com essa categoria em Freire nesse momento oportuno foi como uma luz no fim do túnel. Estamos vivendo essa mesma realidade, assim, nada salta mais aos olhos que a necessidade do trabalho conscientizador daqueles que contribuem na

condução do processo educativo: os docentes. Se vivemos em tempo semelhantes, a pedagogia conscientizadora de Freire também é atual.

O pensamento pedagógico hegemônico foge completamente da realidade da sala de aula da EJA, porém, continuará sendo o centro de nossas práticas pedagógicas se não nos situarmos como seres históricos oprimidos nesse processo.

Minha escolha por Freire, justificou-se, também, por observar que, diferentemente de grandes teóricos que se inspiram em outros, Freire se inspira no sujeito do mundo, no analfabeto que quer aprender, que mesmo no mundo foi alijado do direito de estar nele.

Percebi que, para a maioria dos docentes do CENEB, após ir a campo, esse sujeito do mundo, ora educando do CENEB na EJA, ocupa o mesmo lugar do aluno seriado, com tempo formativo humano social e normativamente regular. A perspectiva pedagógica desses docentes precisa ser resignificada diante das especificidades que caracterizam esses sujeitos no resgate de tomada de consciência de quem somos na e para EJA.

O educador que labuta na EJA deve conhecer o sujeito da EJA, mas ainda, deve reconhecer-se sujeito desse processo.

Essa é a necessidade da perspectiva conscientizadora desse trabalho. E a obra de Freire é desenvolvida com a escuta das inquietações, dos questionamentos e da luta dos sujeitos.

A pedagogia da escuta, em determinados momentos funciona muito mais que a da fala e deve nortear o percurso metodológico do docente da EJA, não como prescritiva, claro, reitero essa fala, mas acima de tudo como balizadora das práticas em sala de aula no ato de formar e formar-se. Então, seria além de dar voz ao sujeito, mas ouvir o que ele fala!

Conscientização em Freire nos faz compreender o educando numa visão humanizadora do sujeito; a pessoa que está diante de mim na sala de aula da EJA, não é especial apenas por estar aqui, porque não lhe foi dado o direito de aprender, porque veio de um dia de trabalho estafante, mas porque, além de tudo isso e com tudo isso é uma pessoa tal como sou, em busca de uma vida justa! Essa compreensão ultrapassa a sala de aula, vai além de práticas pedagógicas, é uma concepção histórica de tomada de consciência na conquista de direitos!

No processo de formação humana, o homem é o centro! Então, é preciso a consciência da desumanização desse sujeito para entendermos o binômio desumanização/humanização e fazer com que a EJA, através de práticas pedagógicas resignificadas nesse viés conscientizador freireano possa ser contribuidora no percurso.

Sabemos que o neoliberalismo capitalista gerou um pensamento pedagógico segregador hegemônico que exclui a maioria dos sujeitos do processo educativo de formação humana e precisamos ter consciência de como esses parâmetros de desumanização foram

estabelecidos e me inserir nele, buscando reconstruir paradigmas político pedagógicos de inclusão desses segregados, bebendo em Freire, que nunca foi do agrado daqueles que criaram protótipos de humanização vitimizandando pessoas.

Que visão social e política tenho da realidade que me cerca? Quem sou nesse processo? O posicionamento crítico de olhar o conhecimento que me apropriado é importantíssimo porque é este que vou reproduzir. É essa visão que marca a transição da ingenuidade à criticidade. Nessa perspectiva de tomada de consciência, o processo educativo é permanente e a conscientização da realidade é contínua porque dinâmicos os sujeitos, o homem muda a realidade também. Se a educação e o aprendizado são ao longo da vida esse processo de conscientização também, um acompanha o outro. Eu não estou consciente! Vou me conscientizando no processo de conhecimento de mundo, da realidade espacial que me humaniza ou desumaniza, que me inclui ou exclui, que me define como sujeito ou como objeto.

No processo de saber-me, de pertencer, vou me apropriando de conhecimentos que vão me definir como pessoa como profissional, como docente, a partir daí construo meus pensamentos que definirão as minhas práticas. Só posso ressignificar o que precisa ser mudado. Se minha concepção do que faço é bom por que ressignificar? Daí a perspectiva da conscientização ser tão importante e por isso ocupa um vasto espaço nas obras de Freire para a construção de uma educação humanizada, libertadora e construída por todos os sujeitos que estão no percurso como autores e atores desse processo de formação humana. Conscientizando-me, posso ser capaz de tentar mudar a realidade que denuncio, e, na visão de Freire que compactuo totalmente, contra toda força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização (FREIRE, 1996, p.60)

Da análise dos dados percebemos que os professores do CENEB consideram, numa perspectiva crítica, a necessidade de refletir sobre suas práticas em razão de, nesse percurso investigador, no contato direto com os mesmos, desvendarmos o despertar da consciência para essa reflexão decorrente das ações no cotidiano do exercício da docência. A descoberta de tal necessidade, demonstrada nas falas transcritas acima leva-nos a entender que discussões acerca dessa categoria devem pautar a continuidade da formação desses professores para, de fato, uma prática resignificada nas singularidades da EJA e de seus sujeitos.

A importância que Freire dá a ação-reflexão presente no processo de conscientização, desde a tomada de consciência até o conhecimento da realidade e de quem sou como sujeito

histórico, é que define a natureza política e a função social da educação. Não se pode conceber a prática educativa desvinculada desse processo e a tomada de consciência como primeiro passo para a conscientização define a conduta de formação docente permanente e contínua, pois, ao longo da vida, e conseqüentemente a prática em sala de aula.

A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer dessa conscientização, o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa ação. (FREIRE, 1979, p. 40).

A conscientização está, pois, intrinsecamente ligada à ideia de criticidade, de questionamento revestido de curiosidade epistemológica. Para compreender esse processo de conscientização, Freire nos fornece três dimensões: a política, a epistemológica e a estética. A política, já discorremos aqui, está em reconhecer-se como sujeito histórico, a epistemológica na exigência necessária do conhecimento crítico para isso, para reconhecer-se autor dessa caminhada e a ação decorrente dessa ação/reflexão, que é o que possibilita a mudança, o novo, o que foi resinificado nesse processo, é a dimensão estética.

A conscientização não pode estar desvinculada da prática docente. O exercício de minha docência não pode estar distanciado do meu discurso e se meu discurso é fundamentado no ser como sujeito, de fato, estou em processo de conscientização o que viabilizará uma prática pedagógica que vai se resinificando à medida que as situações limites se apresentem num processo oposto ao prescritivo tradicional. Se o outro é tão igual a mim, conscientizadamente politizado, vou redefinindo a minha prática desumanizante hegemônica de se reproduzir conhecimentos. Minha prática deve estar fundada na horizontalidade da escuta, do respeito, da ética, do aprendizado, dos saberes e dos fazeres no cotidiano da escola.

Penso que a prática pedagógica ressignifica pela tomada de consciência nesse processo de conscientizar-se à medida que se reconhece como sujeito e conhece a realidade espacial, temporal, social e política, é tornar possível o inédito-viável onde Freire nos apresenta essa possibilidade histórica de transformação da prática fundada numa realidade que está sendo, e não numa realidade que é (FREITAS, 2012, p. 94).

Esse inédito-viável está associado a criticidade da consciência que possibilita a materialização da utopia. Assim, consciente da necessidade de ressignificar minha prática parto da possibilidade para a efetivação das práxis que liberta.

4.4 O PROJETO DE PROPOSIÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO FORMATIVA DOS PROFESSORES DO CENEB

A continuidade da formação faz parte da vida de qualquer profissional que busca fazer sempre o melhor na prestação do seu serviço. São marcas na trajetória de vida que vão se aprofundando à medida que surgem as necessidades e essas são supridas com a efetividade da qualificação e aperfeiçoamento. Esse é o sentido da aprendizagem ser ao longo da vida. Nunca se sabe tudo. Vivemos para aprender e compartilhar o que conhecemos nesse trajeto de formação de saberes. As subjetividades vão se mostrando a cada passo que se dá rumo ao conhecimento.

O Mestrado Profissional apresenta uma necessidade interventiva como produto da pesquisa no intuito colaborativo da participação do pesquisador e da resposta a suas indagações e questionamentos.

Na idealização do projeto de intervenção como proposta de formação para discutirmos a EJA, suas práticas pedagógicas e o lugar da conscientização no exercício da docência no CENEB em Feira de Santana-Bahia, enfatizando como a teoria pedagógica de Paulo Freire potencializaria a aquisição da conscientização como categoria necessária para ressignificar práticas pedagógicas, elegemos as oficinas como espaço de diálogos, compartilhamento de saberes e fazeres e de formação que, juntos, podem contribuir nessa ressignificação de práticas dos docentes do CENEB. A partir daí, e das leituras que direcionaram a pesquisa, tendo sempre as obras de Paulo Freire como fundamentação e orientação de uma prática pautada na conscientização mediatizada pelo diálogo e pela valorização da cultura do sujeito, emergiu esse projeto de intervenção.

Num processo contínuo de conscientização, visamos colaborar para uma práxis resignificada dos saberes docentes onde se discute o sujeito, sua bagagem como valor cultural, a autonomia que emancipa e a experiência como possibilitadora de práticas, pois,

A conscientização, assim, consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, ou seja, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980. p.26).

Nessa perspectiva é que apresentamos a proposição formativa como fruto dessa pesquisa e que se encontra no apêndice. Numa abordagem crítica e ética, as oficinas formativas como produto de intervenção e formação, constituir-se-ão como espaço de

construção de partilha de conhecimentos, geradora de desenvolvimento de competências outras com a finalidade de compreender a EJA e seus sujeitos e, acima de tudo, fazer com que esses colaboradores também se sintam sujeitos integradores desse processo formador de novas habilidades.

As oficinas centram-se no objetivo de estabelecer relações significativas entre o que se conhece com a apropriação e articulação de novos saberes apreendidos na troca. Compartilhando informações e experiências através da conscientização crítica e reflexiva que gera a ação, as oficinas abordarão a parte histórica da EJA, sua política pública na Bahia/2009 e o perfil do docente da EJA na perspectiva da dialogicidade e autonomia que conduzirá ao desenvolvimento de uma atitude crítica orientada para colaborar no processo de reconfiguração da prática pedagógica docente na EJA no CENEB em Feira de Santana-Bahia.

Etimologicamente, a palavra oficina vem do latim *officina* (taller⁸, fábrica), que se refere a aula ou curso sobre uma atividade ou assunto específico. Também significa ateliê, workshop, espaço de formação, capacitação, laboratório⁹(FARIA, 1962).

O caráter formativo das oficinas é evidente através das metodologias utilizadas na sua efetivação, pois, enquanto grupo reunido com o mesmo propósito, aprendem, investigam, pesquisam nesse espaço de diálogo e de produção de conhecimento (CANDAU, 1995).

A possibilidade de aprendizado nessa rica troca dialógica de informações e produção de saberes é que levou a escolha de oficinas como parte prática da proposta de intervenção dessa pesquisa.

Segundo Candau (1995), a oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências.

O traçado metodológico para a realização das oficinas, como estamos salientando, desde que optamos por essa via de proposição interventiva é, pois, a ação dialógica de troca de saberes proposta por Freire, onde, aliamos os saberes experienciais dos docentes do CENEB ao conhecimento da política da EJA e das especificidades de seus sujeitos, muito bem compreendido pelo autor quando nos conduz a entender que “o diálogo é esse encontro dos homens mediatizados pelo mundo [...]” (FREIRE, 1967, p.91).

Quando da análise das respostas dos questionários como das escutas das entrevistas, onde alguns professores que exercem a docência na EJA não se reconhecem como sujeitos do processo, demonstram que não compreendem ou não aceitam a política da EJA mesmo estando na EJA, ou não conseguem, mesmo na prática da sala de aula há anos, como é o caso

⁸ Oficina em espanhol significa taller

⁹ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

de alguns, desenvolver saberes experienciais levando em conta as necessidades dos educandos, é que se revelou essa necessidade formativa para que os docentes começassem a perceber, por um novo caminho trilhado pelo compartilhar de saberes, como iriam processar uma ressignificação de suas práticas em sala de aula.

O contato exaustivo com os dados coletados na pesquisa bem como a atenção dispensada na transcrição das entrevistas, possibilitou o diagnóstico que orientou o projeto de proposição de intervenção através das oficinas, ratificando as categorias EJA, práticas pedagógicas e o lugar da conscientização a serem abordadas nas mesmas.

Assim, com relação a EJA e a Política Pública da EJA na Bahia/2009, sentimos a necessidade de discutir a mesma, haja vista que trata de modo singular das especificidades dos sujeitos da EJA, do perfil do professor e de sua proposta pedagógica. O diagnóstico com relação aos saberes experienciais, aqueles adquiridos na prática cotidiana da docência, revelou-nos a necessidade de uma oficina também direcionada a essa categoria de saberes necessários na/para EJA, facilitador, inclusive do planejamento e execução de ações, ou seja, a importância desses saberes para a prática pedagógica. No que se refere à categoria conscientização abordaremos o caráter ingênuo e crítico dessa categoria na visão de Paulo Freire como gerenciadoras de práticas pedagógicas para a EJA.

Após a apropriação dessas informações coletadas no processo de investigação desse trabalho e que aqui nominamos diagnóstico, passamos a desenvolver o projeto de intervenção como proposta formativa, donde, nossa proposição é da realização de quatro oficinas, com carga horária de três horas cada uma, haja vista que serão realizadas no horário de atividades de coordenação de acordo com a disponibilidade da escola e da coordenação, num total 160 (cento e sessenta) horas, abarcando esses conhecimentos elencados e frequentemente reiterados nas respostas aos instrumentos técnicos investigativos da coleta de dados.

Desse modo, com base no projeto constante do Apêndice deste trabalho é que organizamos a proposição de intervenção em quatro oficinas. A primeira abordará a Política e a Proposta da EJA na Bahia destacando as especificidades dos sujeitos e o perfil do professor, na segunda discutiremos Práticas Pedagógicas na Concepção de Paulo Freire, na terceira oficina abordaremos a Consciência Ingênua e a Crítica na visão de Paulo Freire e na quarta e última os Pressupostos para a Conscientização em Freire.

4.4.1 Desenvolvimento processual e pedagógico das oficinas

As oficinas deverão acontecer nos momentos de reuniões de AC, que são as atividades de coordenação da escola semanalmente, portanto na própria escola. Como essas atividades se dão por áreas de conhecimento, exatas às terças, humanas às quintas e linguagens às quartas, e participarão delas professores de todas as áreas, será necessário que a coordenação e gestão reorganizem um calendário dessas atividades de coordenação para que os professores das três áreas estejam reunidos em um só dia e tal processo não prejudique as atividades pedagógicas regulares da instituição, muito menos a rotina dos professores.

Assim e em razão de já ter acontecido no ano de 2017 duas outras oficinas com docentes, gestão e coordenação da escola, é que se constatou a possibilidade de uma proposta interventiva para que, em momento oportuno o produto desse trabalho de pesquisa fosse aplicado com os sujeitos da pesquisa tomando por base as suas necessidades formativas.

As oficinas acontecerão em dois momentos, inicialmente uma proposta formativa, onde as palestras abordarão especificamente a política da EJA, os saberes docentes na concepção Freireana e a conscientização em Freire, apresentados em slides ao público participante, visando preencher as lacunas e debilidades, questionamentos e dúvidas oriundas dos dados coletados nos instrumentos técnicos investigativos e, logo após essas exposições, será aberto um espaço dialógico para troca de conhecimentos, socialização de ideias, discussões para apreensão da apropriação dos conteúdos abordados com atividades desenvolvidas em grupo, sempre numa relação de horizontalidade entre os envolvidos nesse processo.

A avaliação das oficinas dar-se-á de modo processual e contínuo nessa fase de formação e apropriação de novos conhecimentos, culminando com a realização de uma entrevista final, ressaltando sempre seu caráter mediador e não estanque, proporcionando a interação entre os saberes prévios e os que serão ministrados numa perspectiva de reconstrução dialética que gere ações transformadoras. Essa entrevista possibilitará a análise da apreensão dos conteúdos ministrados nas oficinas, desvelando múltiplos pontos de vista através dos processos emocionais com questões semiestruturadas, permitindo ao pesquisador captar diversos significados de forma espontânea e aberta.

CONCLUSÃO

Este trabalho de pesquisa se debruçou sobre as práticas pedagógicas dos docentes do CENEB, Centro Noturno de Educação em Feira de Santana-Bahia, visando investigar se das mesmas decorrem a conscientização como categoria que norteia a pedagogia de Paulo Freire. Assim, as obras de Freire, sua pedagogia e a conscientização que humaniza suas práticas foram o referencial teórico a conduzir esse estudo, bem como a política da EJA para a Bahia de 2009, que estabelece as especificidades dos sujeitos dessa modalidade de ensino. Sendo os professores também sujeitos nesse percurso, um perfil para o exercício da docência na EJA tornou-se objeto desta investigação.

As inquietações e indagações que foram as bases para os questionamentos oriundos do projeto de pesquisa que deu origem a esse trabalho, no decorrer do processo investigativo e ao seu final, foram respondidas. Conseguimos identificar, após as análises dos dados coletados no processo investigativo, como os docentes do CENEB em Feira de Santana-Bahia, lócus da pesquisa, reconhecem a EJA como modalidade de ensino, como desenvolvem suas práticas pedagógicas reconhecendo (ou não) as especificidades dos sujeitos, se identificam-se como sujeitos do processo e se reconhecem um perfil para o exercício da docência na/para EJA.

Partindo das questões de investigação e dos objetivos que se buscou alcançar numa abordagem de pesquisa qualitativa tendo por método o estudo de caso, percebemos fragilidades apresentadas no que se refere à EJA, as práticas pedagógicas e o lugar da conscientização em Freire na elaboração das ações docentes. Assim, as questões de investigação foram: que concepção de prática pedagógica e conscientização tem os professores da EJA do CENEB? Tal concepção coaduna com a de Paulo Freire? Coadunando ou não, uma intervenção formativa na pedagogia de Paulo Freire possibilitaria aprofundar tal concepção?

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender essas concepções de prática pedagógica numa abordagem conscientizadora identificando se estas estão ou não na perspectiva da pedagogia de Paulo Freire. Os objetivos específicos daí decorrentes foram analisar o lugar na conscientização no exercício da docência para ressignificação das práticas, propondo uma intervenção formativa para potencializar a aquisição dessa categoria onde os saberes a respeito dos sujeitos da EJA e suas especificidades passem a ser o norte essas práticas.

Após a análise dos dados coletados por meio dos instrumentos possibilitadores da interpretação das respostas dos sujeitos da pesquisa, os resultados alcançados demonstram

que os docentes do CENEB conhecem a política da EJA na Bahia 2009, porém do universo de 21 professores respondentes dos questionários e de seis entrevistados, a maioria não reconhece as singularidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos como fontes de planejamento para suas práticas pedagógicas, assim também como a maioria não compreende a sala de aula como fonte dos saberes da experiência ao lidar com as diversidades geracionais e culturais dos alunos. Nessa perspectiva de análise, os dados revelam ainda que, diante dessa constatação, a potencialização da conscientização em Freire precisa ser trabalhada entre os sujeitos da pesquisa para que essas especificidades de seus sujeitos sejam reconhecidas como categorias a respaldar as práticas docentes no CENEB.

É importante destacar nesse universo pesquisado, mesmo diante do não reconhecimento dessas especificidades pela maioria dos professores, a construção de um perfil docente que se importa com as heterogeneidades, com as diversidades geracionais e culturais, decorrente das falas dos Professores C e U, como resgate da consciência de quem são os sujeitos da EJA e seu lugar na construção dos planejamentos.

Nessa perspectiva, as respostas continuavam a confirmar acerca da necessidade de um produto colaborativo para despertar esse viés conscientizador de práticas firmadas na ressignificação dos saberes acerca da EJA, de seus sujeitos e da pedagogia em Paulo Freire. A continuidade do percurso formador docente, a cada fase da pesquisa, firma-se como um contínuo que deve de fato acontecer na vida da escola, é o coração do corpo docente.

Nesse caminho, discorrer e descortinar sobre os saberes docentes que vão se construindo no processo, visando a ressignificação de práticas pedagógicas firmadas na perspectiva da conscientização em Paulo Freire de se fazer educação orientará a necessidade formativa.

Os dados da pesquisa sinalizam que, a partir da humanização, também em Paulo Freire, poderemos despertar a consciência do outro nesse processo de reconstrução de práticas que tenham o ser, o respeito ao outro como também partícipe do processo. Práticas pedagógicas humanizadas facilitam a emancipação de todos os envolvidos no ato de fazer educação, promover e construir conhecimento. Essas práticas humanizadas e emancipatórias não condizem com a educação bancária conteudista e tradicional e contrárias à proposta freireana de se promover educação, pois impedem a criatividade, a ética e a estética na arte de compartilhar saberes, além da participação efetiva dos atores para possibilitar a ação que gera reflexão para a ressignificação pautada numa nova ação.

Sabemos que a efetivação do diálogo, a troca de saberes e experiências, dar-se-á na efetivação da formação. Porém, em razão do calendário escolar e das necessidades

pedagógicas da comunidade do CENEB, é que optamos por uma proposição formativa que, em tempo oportuno acontecerá, mesmo diante da necessidade das abordagens da EJA, das especificidades de seus sujeitos, da construção de um perfil docente conscientizador para práticas ressignificadas.

Nas oficinas dos encontros formativos, dialogaremos com Freire, enfatizando os saberes experiências, porque entendido que estes são as bases em que se sustentam as práticas desenvolvidas pela grande maioria dos sujeitos da pesquisa, que têm no chão da escola, na sala de aula, o seu laboratório formativo. O despertar para essa consciência em Freire deslocará para os sujeitos da EJA e suas especificidades a construção desse trajeto pedagógico. O Projeto de Intervenção encontra-se no Apêndice desse trabalho.

Com a categoria conscientização, todos os que fazem parte desse processo educativo passam a enxergar o mundo, a realidade, a sociedade com um olhar crítico, capaz de perceber seu lugar e a intencionalidade em todas as etapas na formação, na construção dos saberes, na projeção das práticas e na efetivação das mesmas. Essa perspectiva é muito importante no que se refere a libertação e a autonomia que dela decorre.

Discorrendo sobre as especificidades dos sujeitos da EJA e acerca do perfil para o docente da EJA, passamos a compreensão dos saberes docentes construídos nesse processo à luz de Paulo Freire. A partir daí, procuramos identificar os saberes considerados indispensáveis à formação docente comparando-os à realidade dos professores do CENEB.

Priorizamos a obra Freireana Pedagogia da Autonomia para compreender esses saberes necessários à prática educativa, de modo que a prática do docente do CENEB possa ser ressignificada com base na humanização, na humildade, na liberdade, e no respeito. Destacamos então a rigorosidade metódica, a pesquisa, a criticidade, a estética e a ética como saberes que devem fazer parte da formação docente e que possibilitem a reflexão sobre suas práticas para aprender que ensinar não é transferir conhecimento.

A conscientização, então, vem como uma categoria a nortear a possibilidade de reflexão, pois gera a ação para esse fim, fazendo o docente perceber a necessidade ou não de ressignificar suas práticas a partir da dinâmica social e das necessidades que vão se apresentando no percurso desse processo educativo.

Assim, diante dos instrumentos utilizados para a investigação e coleta de dados necessários à análise da realidade dos docentes do CENEB, percebemos que quase totalidade dos professores sujeitos da pesquisa não conta com formação específica para atuar na EJA. Uma grande parte apropriou-se de saberes experienciais, tendo o chão da escola, a sala de aula como laboratório de formação e os encontros de coordenação semanais como uma extensão à

essa formação experiencial.

Uns se apropriaram desses saberes e tentam, *spont propria*¹⁰, ressignificar suas práticas ao perceber, numa perspectiva conscientizadora, embora nem se dê conta disso, as especificidades, as diversidades e singularidades de que está revestida essa modalidade educativa e seus sujeitos, a maioria não. Os educadores de jovens e adultos, segundo Freire, devem servir de instrumentos à emancipação e para tanto é necessária uma preparação para lidar com essa realidade, precisam estar revestidos dessa consciência.

Entender a emancipação pelo viés da conscientização Freireana, dá outro norte e outras perspectivas à construção de saberes no caminho do conhecimento, daí a necessidade de formação nesse viés.

Portanto, ao constatar, numa mesma escola, diferenças de posicionamento quanto ao trabalho com a EJA e como compreender quem é você, quem é o aluno, a escola, a EJA nessa modalidade de ensino, reconhecendo as especificidades de cada um, entender-se parte do processo, tornava-se cada vez mais emergente discussões sobre os temas numa visão conscientizada e mais humana do outro, para, a partir dessas reflexões, a necessidade de ressignificação de práticas surgirem naturalmente em decorrência das mudanças de paradigmas gerando, outras práticas possíveis.

Nessa visão de se fazer educação e de ser docente na EJA no CENEB é que, nessa perspectiva de ressignificação de práticas pedagógicas, apresentamos uma proposta de formação tendo como referência a conscientização em Freire e como objeto as necessidades dos docentes do CENEB, após a análise dos dados coletados pelos instrumentos técnicos que possibilitaram as informações que respaldaram essa decisão coletiva pois apoiada e desejada por todos os que participaram desse trabalho.

¹⁰ Spont própria – expressão em latim que significa de si mesmo, de próprio acordo.
tradutor.babylonsoftware.com/latim/

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago. /Dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos: que perfil formar. In SOARES, Leôncio. (Org.) **Formação de Educadores Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD/ MEC/ UNESCO. 2006, p. 17-32.

_____. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n.11, abr, 2001.

_____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 21-52.

_____. **Passageiros da Noite – Do Trabalho Para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Editora Vozes. São Paulo - SP. 2017

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAHIA. **Plano Estadual de Educação** da Bahia. Salvador: Secretaria de Educação/SEC, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994
BRASIL, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. CNE/CEB, MEC, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário da União, nº248 de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer n. 11/2000 do CEB**. 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**, 1988. Brasil.

CANAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CANAU, V. M. F. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? *In*: CANAU, V. M. F. (org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

DANTAS, T. Formação de professores da EJA: Uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p.147-162, jan./jun. 2012.

FARIA, E. **Dicionário escolar latino-português**. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

FEITOZA, Ronney. Movimentos de educação de pessoas jovens e adultos na perspectiva da educação popular no Amazonas: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos. Tese (Doutorado) - UFPB, PPGE, João Pessoa, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 3ª Edição, Liber Livro Editora. 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **Educação e Mudança**. 5ª ed. São Paulo - SP, Cortez, 1996.

_____. **Educação e Mudança**, 30ª Edição, Rio de Janeiro-RJ, Paz e Terra, 2007.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2011, p. 97-98.

_____. **Educação de Adultos, Hoje: algumas Reflexões**. *In*: FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001. p.16-17.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992. 18

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREIRE, Ana M^a. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. O Desenvolvimento da *Curiosidade Epistemológica*: urna aprendizagem necessária ao processo de formação permanente de professores (as) no cotidiano escolar — novas reflexões. **Revista Estudos Leopoldenses**, Série Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Centro de Ciências Humanas — Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 2, n. 3, p. 59-70, jul./dez. 1998.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **A conscientização como princípio metodológico da formação de professores** — registro da reflexão sobre uma experiência ineditamenteviável na política educacional da Administração Popular em Porto Alegre. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

_____. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria Nazaré. (Orgs.) **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. ; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas. 6^a ed. 2008.

HADDAD, DI PIERRO, M.C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.108-130, maio/agosto2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

MACHADO, M. M. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998**. In: Reunião anual da ANPED, 23, Caxambu, 2000. **Anais**. Caxambu, 2000.

NÓVOA, A. **Professor e sua formação**. São Paulo: Dom Quixote, 1995.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis: RJ/FAPERJ, 2009.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1987.

PIMENTA, Selma G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo - SP. Cortez. 2002.

PNAD-Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio/IBGE: Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo Cortez, 1989.

SANTOS, J. J. R. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, n. 8, p. 157-176, 2010.

_____. **Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos**. 183 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 108.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 14, p. 215-233, 1991.

UNESCO. **Confinteia VI**. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, MEC, 2010

YIN, R.K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos, 3 Ed. Porto Alegre: Bookman. 2005.

APÊNDICES
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS - GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA



Pesquisadora: Ana Amélia de Souza Araújo

Orientador: Prof. Dr. Antonio Pereira Santos

Pesquisa realizada no/para Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da UNEB sob o título:

Sujeitos da Pesquisa: Docentes da EJA no CENEB em Feira de Santana-Bahia

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Participante: _____

DADOS PESSOAIS

Você tem interesse em participar dessa pesquisa?

() sim () não

Sexo: () Masculino () Feminino

Raça: () branca () negro () pardo () amarelo

Idade: _____

DADOS PROFISSIONAIS

Graduação _____

Pós-graduação _____

Tempo de formação _____

Tempo de exercício na docência _____

Atuação profissional

() Ensino Fundamental () Ensino Médio () EJA

Se exerce à docência na EJA, há quanto tempo? _____

Regime de Trabalho

() 20 horas () 40 horas () 60 horas

Qual o turno ou turnos de trabalho?

Atualmente qual ou quais disciplina (s) leciona?

DADOS RELACIONADOS À PESQUISA

Na formação inicial você estudou disciplinas voltadas para a EJA? Qual ou quais?

No processo de formação continuada, preocupou-se com cursos voltados à educação de jovens e adultos? Se a resposta for afirmativa cite o (s) curso (s):

Nesses cursos, ou durante o percurso formativo você se apropriou das obras de Paulo Freire? Qual ou quais?

Você conhece a Política de educação de jovens e adultos – Aprendizagem ao longo da vida?

Na sua opinião, existe um perfil específico para o docente da EJA? Qual seria esse perfil?

Seria necessário desenvolver saberes específicos para as práticas pedagógicas na EJA?

Você reconhece singularidades ou especificidades nos alunos da EJA? Cite algumas:

Diante de uma proposta formativa em EJA relacionada à formação docente, o que você gostaria que fosse discutido?

Como você entende a conscientização como categoria para nortear sua prática pedagógica?

Gostaria de acrescentar alguma informação ou solicitação?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS - GRADUAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
 PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA



APÊNDICE II ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisadora: Ana Amélia de Souza Araújo

Orientador: Prof. Dr. Antonio Pereira Santos

Pesquisa realizada no/para Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da UNEB sob o título:

PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSCIENTIZAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CENEB: CENTRO NOTURNO DE EDUCAÇÃO EM FEIRA DE SANTANA -BAHIA

Sujeitos da Pesquisa: Docentes da EJA no CENEB em Feira de Santana-Bahia

Número de entrevistados: 6 docentes, 1 gestora, 1 coordenador pedagógico

Proposta: conversa descontraída, gravada, conduzida por questões abertas e fechadas.

Objetivo da Entrevista: conhecer como os sujeitos da pesquisa desenvolvem suas práticas na EJA, se conhecem ou reconhecem especificidades nessa modalidade de ensino e se percebem com perfil para atuar na EJA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DO CENEB

DA DOCÊNCIA NA EJA

- 1- Como você começou a trabalhar com turmas da EJA?
- 2- Como veio para o CENEB?
- 3- Qual a sua opinião sobre a EJA?
- 4- Você como professor se vê sujeito da EJA?
- 5- Como você percebe os alunos da EJA?
- 6- Existem dificuldades para exercer a docência na EJA?

DA FORMAÇÃO E DOS SABERES DOCENTE PARA A EJA

- 1- Você entende necessário um perfil específico de professor para atuar na EJA?
- 2- Quais programas de EJA você participou antes da atual política para a EJA na Bahia?
- 3- Como você desenvolve suas práticas para o exercício da docência na EJA?
- 4- Você entende importante os momentos de atividade de coordenação? Participa ativa e frequentemente desses encontros semanais?
- 5- Quais saberes você considera essenciais para que o professor possa desenvolver bem seu trabalho na EJA? São necessários esses saberes? Eles existem?
- 6- Na sua caminhada como docente da EJA você adquiriu saberes? Qual a importância deles para as suas habilidades práticas na EJA?

DAS OBRAS DE PAULO FREIRE E DA CATEGORIA CONSCIENTIZAÇÃO

- 1- Você teve ou tem acesso às obras de Paulo Freire? Quais?
- 2- Você acha que as categorias que Freire trabalha na sua política pedagógica podem ser norteadoras do trabalho na EJA no CENEB?
- 3- Das categorias que você conhece qual considera a mais importante?
- 4- O que você entende por conscientização para ressignificar suas práticas nas turmas da EJA?
- 5- Você acha possível ressignificar suas práticas numa perspectiva conscientizadora em Freire?
- 6- Você gostaria de acrescentar alguma fala além do que conversamos?

APÊNDICE III

**Secretaria da Educação do Estado da Bahia
Política de EJA da Rede Estadual**

BAHIA
2009

Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância.

Anísio Teixeira

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político pedagógica...

Paulo Freire

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO..... | 97 |
| 1 CONCEPÇÃO | 97 |
| 1.1 GARANTIA DO DIREITO DOS JOVENS E ADULTOS À EDUCAÇÃO BÁSICA.... | 98 |
| 1.2 SUJEITOS DE DIREITO DA EJA..... | 98 |
| 1.3 ABRANGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... | 100 |
| 1.4 COMPROMISSOS DO ESTADO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... | 101 |
| | 101 |
| 2 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICO DA EJA..... | 102 |
| 3 PERFIL E FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA..... | 103 |
| 4 ESTRUTURA CURRICULAR..... | 104 |
| 5 DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS PELA EJA..... | 105 |
| 5.1 DIÁLOGO COM A DIVERSIDADE..... | 105 |
| 5.2 GARANTIA DA CONTINUIDADE NOS ESTUDOS..... | 105 |
| 6 ORIENTAÇÕES PARA O ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM..... | 06 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 109 |
| REFERÊNCIAS..... | 110 |

APRESENTAÇÃO

Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida” é resultado de um trabalho participativo e comporta as orientações para a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Estadual de Educação.

O material aqui apresentado é fruto da escuta dos principais sujeitos da EJA: educandos(as), educadores, gestores e coordenadores pedagógicos das Diretorias Regionais de Educação - DIREC, bem como representantes dos diversos segmentos que dão forma ao Fórum Estadual de EJA, quais sejam: Universidades (Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Universidade Federal da Bahia - UFBA), Movimentos Sociais (Movimento de Educação de Base – MOVA), Sistema S (Serviço Social da Indústria – SESI), Organização Não-Governamental (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica – CEAP), Gestão Pública (Secretaria de Educação do Estado - SEC/BA e Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC/SSA) Fóruns Regionais de EJA. No percurso da escuta, buscamos construir e partilhar espaços dialógicos por meio de reuniões, seminários, fóruns, encontros, como também realizamos a coleta de dados através de questionários respondidos pelos(as) educandos(as) de diferentes escolas e cursos de EJA, da capital e interior do Estado.

Com essa metodologia, buscamos viabilizar a participação de todos os segmentos envolvidos no processo de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, de modo que a proposta expressasse as reais demandas e expectativas dos coletivos populares, principais destinatários desta modalidade de educação.

Também contamos, como espaço de diálogo, com o Conselho Estadual de Educação (CEE), de forma a garantir a conformidade do Projeto às exigências legais que regem a educação no nosso país.

Concluídas as etapas preliminares, a proposta foi redigida em seu texto definitivo e passa a compor este documento, tornando-se a Política de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia.

1 CONCEPÇÃO

Todo currículo e toda prática pedagógica estão amparados em uma concepção de educação, em uma visão de mundo que termina por indicar um determinado perfil do sujeito para quem se pensa o currículo. Assim, este material se inicia com a apresentação da

concepção de educação que passa a organizar o novo currículo da EJA. Vale ressaltar que esta política toma forma a partir da escuta dos diversos sujeitos que fazem a Educação de Jovens e Adultos no nosso país e, especificamente, no nosso Estado.

1.1 GARANTIA DO DIREITO DOS JOVENS E ADULTOS À EDUCAÇÃO BÁSICA

A proposta pedagógica da EJA está pautada pelo dever do Estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta. A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação. Consequentemente, a EJA orienta-se pelos ideários da Educação Popular: formação técnica, política e social. Para Freire (2001, p. 15), o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular, na medida em que a realidade vai fazendo exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras.

Para a garantia do direito dos jovens e adultos à Educação Básica, o currículo deverá ser pautado em uma pedagogia crítica, que considera a educação como dever político, como espaço e tempo propícios à emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma.

Nesse sentido, os compromissos do Estado visam a assumir um novo fazer coletivo, o qual se instituirá a partir do diálogo com os próprios jovens e adultos, e com os educadores e educadoras da EJA.

Objetiva-se, assim, contribuir com a democratização e efetividade do processo educacional construído pela Educação de Jovens e Adultos do nosso Estado. Afinal, quem são os seus sujeitos? A que e a quem a EJA se destina? Que significado esta modalidade assume em uma sociedade que se pretende globalizada e pós-moderna? E ainda, quais as verdadeiras possibilidades educacionais que são oferecidas aos educandos jovens e adultos na sociedade da informação?

1.2 SUJEITOS DE DIREITO DA EJA

São sujeitos de direito da EJA jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam

pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados (as) da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico.

Faz parte da vivência concreta desse coletivo o exercício do papel de mães, pais, avós, líderes ou membros de associações de bairro, de classe entre outros. São sujeitos que se educam nas mais diferentes formas de trabalho, de organização social (família, igreja, comunidade, associações, sindicatos etc.) e, ainda, no espaço e tempo da escolarização dos seus filhos e netos. São diversos e vivem na diversidade produzindo cultura e conhecimento. Colocam-se, portanto, na Educação de Jovens e Adultos, como sujeitos de direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno.

No cenário educacional, configuram-se enquanto aqueles que não tiveram passagens anteriores pela escola ou, ainda, aqueles que não conseguiram acompanhar e/ou concluir a Educação Fundamental, evadindo da escola pela necessidade do trabalho ou por histórias margeadas pela exclusão por raça/etnia, gênero, questões geracionais, de opressão entre outras.

O Prof. Miguel Arroyo nos alerta:

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social. (ARROYO, 2005, p. 30).

Atualmente, é pacífico afirmar que, do público que efetivamente frequenta os programas e cursos da EJA, é cada vez mais reduzido o número de sujeitos que não tiveram passagens anteriores pela escola; e o crescimento da demanda indica, em número cada vez mais crescente, a presença de adolescentes e jovens recém-saídos da Educação Fundamental, onde tiveram passagens acidentadas.

O constante crescimento da EJA, portanto, tensiona o compromisso do Estado com o direito à Educação Básica das crianças e adolescentes. Faz-se necessário, então, reconhecer e afirmar que esta política tomará rumos mais acertados no trabalho em parceria com a Educação Fundamental e Média do nosso Estado.

A primeira condição para a garantia do direito à Educação Básica (às crianças, adolescentes, jovens e adultos) é conhecer quem são os verdadeiros sujeitos de cada modalidade educacional; saber sobre os tempos de vida e sobre as estruturas cognitivas que

possibilitam o acesso ao conhecimento em cada um desses tempos. Na EJA, faz-se imprescindível o reconhecimento:

- a) dos saberes e fazeres que são construídos no tempo da juventude e da adultez; e
- b) das experiências e vivências de trabalho e sobrevivência desses sujeitos nas cidades e nos campos.

Em suma, é o acesso ao conhecimento, à riqueza cultural, à diversidade de linguagem, à consciência corporal e às múltiplas possibilidades e complexidades do mundo do trabalho que devemos assegurar na prática pedagógica específica de EJA.

1.3 ABRANGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O Estado da Bahia, compreendendo a EJA enquanto modalidade apropriada ao “jovem e adulto trabalhador”, indica que está atenda a jovens (a partir dos 18 anos), adultos e idosos, considerando que:

1. De acordo com o art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), considerasse criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.
2. Programas do Governo Federal, a exemplo do ProJovem no Campo e PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) delimitam a participação a jovens sempre a partir dos 18 anos.
3. O Documento Base para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), a ser realizada no Brasil em 2009, sustenta que:

as estratégias didático-pedagógicas da EJA também tentam superar outros processos ainda marcados pela organização social da instituição escolar, hierarquizada como um sistema verticalizado, com saberes e conhecimentos tomados como “conteúdos”, sem os quais o sujeito não adquire a legitimidade pelo que sabe (2008, p. 3).

Argumenta ainda que:

um currículo para a EJA não pode ser previamente definido, se não passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, e com a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados (2008, p. 4).

4. A revisão do Parecer da EJA, promovida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual resultou no Projeto de Resolução, indica a elevação da idade para acesso na EJA, assim como a ampliação da educação fundamental e média no noturno, para fazer face às demandas de educandos menores de 18 (dezoito) anos.

Os adolescentes (de 15 a 18 anos incompletos) deverão ter garantido o direito ao processo de formação em programas e projetos específicos à Educação Fundamental e próprios à atualização do percurso escolar. Inspirados nos princípios da EJA, compreendemos que essa não se configura enquanto espaço de formação adequado às especificidades do tempo humano da adolescência. Relatos de educadores e educandos nos têm mostrado que a permanência de alunos adolescentes (de 14 a 17 anos) na EJA têm trazido grandes prejuízos à prática dos educadores, que se sentem perdidos frente às expectativas, saberes e ritmos tão variados. Além disso, é preciso atentar para o fato de que não há metodologia nem material didático que possa dar conta de tamanha diversidade. Conseqüentemente, compromete-se a aprendizagem dos educandos, os quais atribuem valências diferentes à escola e ao processo de formação.

Para efeito de organização da Rede e garantia de direitos aos educandos, a SEC/BA estabelece que:

1. Os adolescentes que já se encontram na EJA devem ter garantido o direito de concluir o segmento educacional na mesma modalidade. Em fase de conclusão de cada segmento é que devem efetivar matrícula na Educação Fundamental ou Média.
2. As escolas da rede devem ser orientadas a criar turmas de Educação Fundamental no noturno a fim de atenderem ao coletivo de adolescentes, com idade acima de 14 anos, que, por conta de desenvolverem atividades laborais para garantia da sobrevivência, só podem estudar à noite. Salienta-se que a prática pedagógica a ser desenvolvida deve considerar o tempo de vida, necessidades e expectativas desse coletivo.
3. Os casos específicos – a exemplo de escolas que não conseguirem formar turmas da Educação Fundamental no noturno para atender ao número de alunos com idade acima de 14 anos – devem ser comunicados à DIREC e esta deve autorizar a inserção ou permanência do(a) aluno(a) na EJA.

1.4 COMPROMISSOS DO ESTADO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ante os princípios e afirmações trazidas por esta política de educação, consideramos imprescindível destacar os compromissos que devem ser assumidos pelo Estado, de forma a assegurar o direito à Educação Básica para os sujeitos jovens e adultos:

1. Inserir a EJA no campo de Direitos Coletivos e de Responsabilidade Pública.
2. Assumir a Política de EJA na atual política do Estado, definida no documento Princípios e Eixos de Educação na Bahia.

3. Assegurar a EJA como oferta de educação pública de direitos para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas experiências de vida e de trabalho, garantindo as condições de acesso e permanência na EJA, como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida.
4. Fazer a opção político-pedagógica pela Educação Popular, pela Teoria Psicogenética que explica a construção do conhecimento, e pela Teoria Progressista / Freireana (à luz da visão do ser humano integral e inacabado).
5. Adotar os seguintes Eixos Temáticos: a identidade, o trabalho, a cultura, a diversidade, a cidadania, as diversas redes de mobilização social e a Pedagogia da Libertação.
6. Garantir o princípio básico de que todo ser humano tem direito à formação na especificidade de seu tempo humano, assegurando-lhe outros direitos que favoreçam a permanência e a continuidade dos estudos.
7. Respeitar e implementar os princípios pedagógicos tão caros à Educação Popular e, conseqüentemente, à EJA, quais sejam: o fazer junto, a dialogicidade e o reconhecimento dos saberes dos educandos.

2 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICO DA EJA

Em consonância com a concepção construída para a EJA na Rede Estadual, os princípios teórico-metodológicos que orientam o trabalho na estrutura curricular dos Tempos Formativos direcionam o nosso fazer para a valorização dos saberes construídos, fora do espaço escolar, pelos educandos da EJA. Também direciona ao trabalho coletivo e ao respeito às especificidades da vida dos coletivos de jovens e adultos. Assim, o currículo é organizado de forma a possibilitar práticas dialógicas e emancipatórias. Desse modo, são princípios que devem orientar a prática pedagógica da EJA:

1. Reconhecimento dos coletivos de educandos(as) e educadores(as) como protagonistas do processo de formação e desenvolvimento humano.
2. Reconhecimento e valorização do amplo repertório de vida dos sujeitos da EJA: saberes, culturas, valores, memórias, identidades, como ponto de partida e elemento estruturador de todo o estudo das áreas de conhecimento.
3. Processos pedagógicos que acompanhem a formação humana na especificidade do processo de aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos.

4. Construção coletiva do currículo que contemple a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas aos sujeitos da EJA.
5. Metodologia adequada às condições de vida dos jovens e adultos e relacionada ao mundo do trabalho, devendo, portanto, possibilitar a problematização da realidade existencial e favorecer o aprender a conhecer e o fazer fazendo.
6. Tempo pedagógico específico, destinado ao processo de formação, de modo a garantir o acesso, a permanência e a continuidade dos tempos de formação.
7. Processo de aprendizagem, socialização e formação, respeitando e considerando a diversidade de vivências, de idades, de saberes culturais e valores dos educandos.
8. Acompanhamento do percurso formativo, com base no princípio da dialogicidade no processo de construção e reorientação do trabalho educativo.
9. Garantia da oferta de EJA também para o diurno, considerando a especificidade dos tempos de vida e de trabalho (trabalhadores do noturno, donas de casa entre outros).
10. Matrícula permanente adaptada à diversidade e formas de vida, trabalho, espaço e tempo dos jovens e adultos populares.
11. Efetivação da inclusão da EJA no Projeto Político Pedagógico da escola, garantindo a sua especificidade e considerando os princípios e pressupostos que devem nortear a implementação desta prática pedagógica.
12. Construção e formação de coletivos de educadores (as), com formação própria para a garantia da especificidade do direito à educação dos jovens e adultos. Isto implica na formação inicial e continuada e na definição de critérios específicos de seleção e permanência no coletivo de educadores (as) da EJA.

3 PERFIL E FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA

Os coletivos de educadores (as) da EJA serão formados a partir de uma seleção interna. Para tanto, esses devem optar por participar do coletivo e assumir algumas construções necessárias ao fazer na EJA. Em princípio, podemos anunciar um conjunto de características que são necessárias à construção do perfil do educador de EJA, quais sejam:

- a) ter formação acadêmica ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta;
- b) conhecer a comunidade em que atua e sua formação: como vivem e trabalham os jovens e adultos;

- c) participar, conhecer, entender os Movimentos que se organizam em torno da luta por conquista de direitos para os populares;
- d) comungar com os ideários e exercitar os princípios da Educação Popular;
- e) cooperar, de forma crítica e competente, com a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, assegurando direitos para a EJA;
- f) construir uma prática dialógica nos espaços, tempos e processos de EJA, considerando os saberes da vida como conteúdos fundantes do processo pedagógico;
- g) entender e respeitar, de maneira positiva, a diversidade de território, idade, gênero, sexo, raça/etnia, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico;
- h) apresentar projeto de trabalho solidário para intervenção na realidade sociopolítica e cultural dos educandos da EJA.

Com base no perfil esperado é que a SEC deve investir na Formação em Serviço dos profissionais que farão carreira no magistério enquanto educadores(as) de jovens e adultos. O processo de formação inicial e continuada dos educadores da Educação de Jovens e Adultos deve ser construído no contexto da nova Política de EJA assumida pelo Estado. Portanto, deve considerar:

- a) os Princípios e Eixos da Educação na Bahia;
- b) os tempos humanos de aprendizagem;
- c) a concepção de Educação de Jovens e Adultos construída na (e em) Rede;
- d) o caráter circular da Estrutura Curricular: Tempos de Aprendizagem – Eixos Temáticos – Temas Geradores – Áreas do Conhecimento.

4 ESTRUTURA CURRICULAR

Buscamos reconstruir a EJA a partir de posturas afirmativas e olhares menos escolarizados, pois a EJA não deve ser comparada a um suposto modelo ideal de escolarização.

Objetivamos, então:

1. A construção coletiva da nova Política de EJA.
2. A elaboração de uma Proposta Curricular com base em aprendizagens por Tempos Formativos, Eixos Temáticos e Temas Geradores. Estes últimos organizam (e organizam-se)

as diferentes áreas do conhecimento, de acordo com a dinâmica expressa no modelo curricular (vide apêndice I a III e V a VII).

3. A superação do paradigma multidisciplinar – que norteia a formação inicial que nós educadores recebemos e, conseqüentemente, também norteia o nosso pensamento – para que possamos formar os sujeitos da EJA não mais por disciplinas, mas sim por áreas do conhecimento, as quais devem dar conta de explicar as questões sociais.

4. A aquisição/construção e distribuição de material didático próprio às especificidades do processo de ensinar e de aprender na EJA.

Assim, caberá aos educadores o pensar/planejar e o fazer coletivo (vide apêndice VIII, IV e X), pois acreditamos que é na comunhão que construiremos este novo e mais humano processo formativo.

5 DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOSPELA EJA

5.1 Diálogo com a Diversidade

Caberá à Coordenação de Educação de Jovens e Adultos estabelecer o diálogo com as Coordenações da Diretoria de Inclusão e Diversidade, de forma a construir, em parceria, projetos de Educação de Jovens e Adultos Indígenas, dos Campos e com Necessidades Educativas Especiais. Estes Projetos devem apresentar estrutura, funcionamento e currículo adequado à demanda específica e, portanto, só poderão ser construídos junto aos coletivos que representam cada segmento.

5.2 GARANTIA DA CONTINUIDADE NOS ESTUDOS

A Coordenação de Educação de Jovens e Adultos deve estabelecer contínuo diálogo com a Coordenação de Programas de Alfabetização, no sentido de, coletivamente, garantir a continuidade dos estudos dos(as) alfabetizando(as) nos cursos de EJA. Para tanto, estabelecem-se as seguintes etapas:

1. Levantamento dos municípios que já oferecem cursos de EJA.
2. Estudo das possibilidades de o município incluir, na sua rede, os egressos dos programas de alfabetização.
3. Orientações, aos municípios que ainda não oferecem cursos de EJA, mas buscam implantá-lo, para atender à demanda.

4. Mapeamento dos coletivos que não serão atendidos pelas redes municipais.
 5. Identificação das escolas da Rede Estadual, em cada município, que já oferecem ou deverão passar a oferecer cursos de EJA.
 6. Articulação com as Diretorias Regionais de Educação (DIREC) para indicação das escolas que funcionarão como Escolas de Vinculação ou como Anexos, visando atender aos egressos dos programas de alfabetização que habitam nos distritos e povoados e não têm condições de locomoção para a escola mais próxima. Nesses casos, o professor vinculado à escola indicada é que se locomove para os Postos de Extensão ou Anexos.
- Matrícula dos egressos em escolas da Rede Estadual.

6 ORIENTAÇÕES PARA O ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

Considerando que a Educação de Jovens e Adultos deve levar em conta as especificidades dos tempos humanos e as diversas formas de organização de vida, trabalho e sobrevivência dos coletivos populares, faz-se necessário encontrarmos respostas sobre: a) quais referenciais deverão orientar o acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as); b) como educadores(as) e educandos(as) poderão (re)orientar o trabalho educativo; c) quem são os educandos, que saberes trazem, como eles aprendem, quais os seus desejos, expectativas e necessidades de aprendizagem.

Tendo em vista as respostas a essas questões, faz-se necessário priorizar alguns critérios para o acompanhamento da aprendizagem. No momento, optamos por referendar aqueles expressos na espiral que demonstra a circularidade do processo avaliativo (vide apêndice IV):

1. Referendar o acompanhamento do percurso de aprendizagem à luz da concepção de educação, dos princípios e dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam este Projeto.
2. Utilizar o diálogo como mediação entre educando(a) e educador(a), para favorecer o acompanhamento do percurso da aprendizagem de forma mais participativa e democrática.
3. Refletir sobre o ato de aprender do(a) educando(a) e do(a) educador(a), valorizando as experiências vividas durante o acompanhamento do percurso da aprendizagem, para dinamizar o processo educativo.
4. Estimular o(a) educando(a) a participar ativamente do acompanhamento do percurso da aprendizagem, de forma a analisar criticamente o seu próprio desenvolvimento para

detectar os aspectos em que já avançou e aqueles que carecem de maior estudo; colaborando, assim, para a reorientação do trabalho educativo.

5. Considerar a produção diária do(a) educando(a) como instrumento de coleta de dados, visando à tomada de decisão sobre a reorganização do trabalho educativo.

6. Considerar, no acompanhamento do percurso, sempre que necessário, a reorientação de aprendizagens que ainda não ocorreram, propondo, numa ação consciente, novas alternativas que venham a garantir a aprendizagem de todos(as) os(as) educandos(as).

7. Recolher e corrigir, durante o acompanhamento do percurso, as produções do(a) educando(a), considerando e respeitando a sua autoria, de forma a evitar riscos e rasuras que desqualificam suas experiências.

8. Descrever, através de registros bimestrais, o acompanhamento do processo de aprendizagem do(a) educando(a). Esse deve traçar a trajetória educacional do período de permanência no espaço educativo, com base no desenvolvimento do(a) educando(a) como pessoa humana e a sua participação crítica na sociedade, assumindo um compromisso com a educação humanizadora e emancipadora.

Sendo assim, e considerando que a proposta aqui apresentada centra-se no processo de aprendizagem, determinamos que não deve haver retenção dos(as) educandos(as) entre os eixos temáticos, salvo se a frequência for insuficiente a ponto de inviabilizar o acompanhamento do processo formativo pelo(a) educador(a). Nesse caso, o(a) educando(a) poderá retornar ao processo no ponto onde parou.

Considerando a especificidade do 3º Tempo Formativo (processo pedagógico organizado por área de conhecimento), orientamos os(as) professores(as) do Eixo VII para que, na construção do Parecer Final, considerem as construções de saberes já realizadas pelos(as) educandos(as) no Eixo VI. O indicado é que, para o processo de certificação, seja realizado um Conselho de Classe com a participação dos(as) educadores(as) dos Eixos VI e VII. Com o parecer final, caso haja necessidade de o(a) educando(a) retomar os estudos de uma ou mais disciplina ou área de conhecimento, a Unidade Escolar deverá orientá-lo(a) a matricular-se no componente curricular, ou área, por Eixo Temático correspondente. Há também a possibilidade de o(a) educando(a) concluir os seus estudos através dos Exames.

Em relação à progressão entre os Tempos Formativos (Aprender a Ser, Aprender a Conviver e Aprender a Fazer), recomenda-se que a progressão do(a) educando(a) tenha por base os critérios de aprendizagem previamente estabelecidos pela SEC/CJA e Unidade Escolar, os quais consideram os objetivos gerais de cada área do conhecimento indicados pelo

MEC na Proposta Curricular da EJA. Salienta-se, ainda, que os critérios de acompanhamento da aprendizagem devam ser conhecidos por todos os sujeitos do processo educativo.

A Proposta Curricular, estruturada por Tempos Formativos, está assim organizada:

- 1º Tempo: Aprender a Ser, contendo 03 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente).
- 2º Tempo: Aprender a Conviver, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais).
- 3º Tempo: Aprender a Fazer, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo).

A matrícula dos alunos no Projeto de Educação de Jovens e Adultos deverá considerar o nível de aprendizagem e, prioritariamente, a idade mínima de 18 anos completos, levando em conta a trajetória que o(a) estudante já tem na EJA ou em outras modalidades educacionais e fazendo o aproveitamento dos estudos já realizados, relacionando-os aos Tempos Formativos. Assim, o 1º Tempo Formativo - Aprender a Ser acolhe os(as) alunos(as) que estão iniciando a sua formação, bem como aqueles (as) que já cursaram um ou mais estágios da EJA I, ou uma ou mais séries da Educação Fundamental.

O 2º Tempo Formativo - Aprender a Conviver, por sua vez, destina-se àqueles(as) que já iniciaram a formação, tendo concluído a EJA I ou séries iniciais da Educação Fundamental, bem como os (as) que estão cursando a EJA II ou o segundo Segmento da Educação Fundamental.

O 3º Tempo Formativo - Aprender a Fazer inclui os(as) educandos(as) que já concluíram o segundo segmento da EJA ou a Educação Fundamental, bem como aqueles(as) que estão no processo do curso EJA III ou Tempo de Aprender II.

A matrícula realizada pelo sistema deve considerar o histórico escolar do(a) educando(a), de forma a incluí-lo(a) na Rede, de acordo com o seu percurso formativo. No entanto, se a escola concluir que o sujeito apresenta saberes que possibilitam a sua inserção num outro Eixo (mais avançado), poderá promover a progressão desse(a), através dos mecanismos formais que possibilitam esse procedimento.

Visando à garantia da matrícula em caráter permanente, caberá à escola acolher o(a) educando(a) jovem e adulto(a) a qualquer tempo, considerando os critérios apresentados acima para a efetivação da matrícula, e providenciando, posteriormente, a inclusão desse(a) na Rede, via Banco Aluno.

Quadro 1 - orientações para a circulação de estudos

| Curso Anterior (EJA) | Outros cursos | Matrícula em 2009 |
|--|---|--|
| EJA I <ul style="list-style-type: none"> • Estágio I • Estágio II • Estágio III | Fundamental <ul style="list-style-type: none"> • 1ª série • 2ª e 3ª série • 4ª série | 1º Tempo <ul style="list-style-type: none"> • Eixo I • Eixo II • Eixo III |
| EJA II <ul style="list-style-type: none"> • Estágio IV • Estágio V | Fundamental <ul style="list-style-type: none"> • 5ª e 6ª série • 7ª e 8ª série | 2º Tempo <ul style="list-style-type: none"> • Eixo IV • Eixo V |
| EJA III <ul style="list-style-type: none"> • Áreas I e II • Área III | Tempo de Aprender II | 3º Tempo* <ul style="list-style-type: none"> • Eixo VI • Eixo VII |

Obs: Considerar as áreas de conhecimento já cursadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que este material se constitui em uma síntese das orientações gerais que devem nortear o trabalho das unidades escolares, a organização do currículo dentro da nova perspectiva de EJA e o acompanhamento da aprendizagem de educadores e educandos. A efetivação desta política, assim como se deu o processo da sua construção, é um trabalho essencialmente coletivo, pautado no diálogo entre os diversos segmentos envolvidos, na tarefa de garantir a construção da “Aprendizagem ao longo da vida”, quais sejam: sociedade civil, movimentos sociais, gestão pública, educadores e educandos.

Acreditamos, portanto, que será através da efetivação de espaços de diálogo e da formação continuada e em serviço dos(as) educadores(as) que será possível tornar esta política uma realidade palpável nas salas de aula da rede estadual.

Também se faz necessário que gestores(as) e educadores(as) alinhem o discurso e as práticas a fim de que a formação dos sujeitos jovens e adultos, na EJA, se aproxime dos referenciais da Educação Popular. Assim construiremos uma educação que possibilite, aos

sujeitos dos setores populares, a garantia do seu direito à educação básica, através do atendimento às especificidades de comunidades indígenas, quilombolas, negras, do campo, de periferias urbanas, de idosos e de pessoas privadas de liberdade.

Chegaremos, portanto, a efetividade de uma política educacional que reverta a negação histórica de direitos vivenciada cotidianamente pelos coletivos populares, concretizando o desejo de construir o “Todos pela Escola”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Documento Base Nacional para a VI CONFINTEA**. Brasília: MEC, março de 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069**. Brasília, 13 de julho de 1990.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacyr; ROMÃO, José (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. Vol. 5. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001 (Guia da escola cidadã).

GADOTTI, Moacyr; ROMÃO José (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. Vol. 5. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001 (Guia da escola cidadã).

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB RÓ-
REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS - GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -
MPEJA



APÊNDICE IV

PROPOSTA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA PESQUISA

ANA AMÉLIA DE SOUZA ARAÚJO

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSCIENTIZAÇÃO ENTRE OS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CENEB: CENTRO
NOTURNO DE EDUCAÇÃO EM FEIRA DE SANTANA -BAHIA**

Projeto de Intervenção Pedagógica- Proposição de Oficinas
Formativas com os sujeitos no *lócus* da Pesquisa- CENEB-FSa,
como produto do Mestrado Profissional em Educação de
Jovens e Adultos – MPEJA – UNEB.
Área de Concentração: Educação, Meio Ambiente e Trabalho.
Orientador: Prof. Dr. Antonio Pereira Santos

SALVADOR - BA
2018

A consciência crítica que vai se desenvolvendo em mim, em nós, no processo de formação para a vida deve tornar-se auto consciência de quem sou (reflexão), das minhas práticas (ações), possibilitando desvincular-me das imposições geradas pela formalização tradicional de uma sociedade prescritiva que não prima pela construção e ressignificação de saberes, mas, sim, pela repetição de práticas que sustentam os paradigmas intencionais hegemônicos.

Ana Amélia de Souza Araújo

Mestranda em EJA/UNEB- MPEJA

SUMÁRIO

| | |
|------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 2 OBJETIVOS..... | 11 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 116 |
| 4 REFERENCIAL TEÓRICO..... | 120 |
| 5 AVALIAÇÃO..... | 121 |
| REFERÊNCIA..... | 122 |

INTRODUÇÃO

O Mestrado profissional requer um produto, uma necessidade de intervenção que demonstre que a pesquisa realizada gerou frutos e que esses frutos podem e servem à sociedade onde o problema que norteou a pesquisa foi detectado. Esse produto tem um intuito colaborativo da participação do pesquisador através das respostas a essas indagações e questionamentos que nortearam a investigação científica.

Na formalização desse projeto de intervenção como proposta formativa, elegemos as oficinas como espaços dialógicos de compartilhamento de saberes e fazeres e de formação, para juntos, nesse processo, gerarmos uma prática pedagógica ressignificada. As leituras em Freire orientaram a elaboração dessa proposta formativa, tendo como norte a categoria conscientização com uma prática mediatizada pelo diálogo e pela valorização da cultura do sujeito.

Desde o início da pesquisa que já tínhamos em mente a necessidade de oferecer um produto colaborativo como resultado deste trabalho e suporte pedagógico visando a ressignificação de práticas cotidianas no chão da escola.

Essa perspectiva se apresentou como possibilidade real a partir das intervenções. Após o contato efetivo com os dados coletados, essa ideia foi fortalecida com o intuito de priorizar a ação-reflexão ação em Freire, daí a escolha da categoria conscientização para nortear a formação assim como orientou todo esse trabalho de pesquisa. Com base nessa conscientização necessária à ressignificação de saberes que possibilitam uma ação transformadora das práticas pedagógicas é que optamos por abordar nesse espaço dialógico de conversão de conhecimentos, o perfil do professor da EJA, as especificidades dos sujeitos envolvidos, as práticas pedagógicas freireanas e o processo contínuo de conscientização como balizador da criticidade, da pesquisa, da ética e estética, do aprender coletivo, visando uma práxis ressignificada dos saberes docentes onde se discute os sujeitos e suas experiências. Para Freire,

A conscientização consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, ou seja, ultrapassamos a esfera espontânea da apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual, a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980, p. 26).

Dentro da perspectiva crítica e ética, elegendo a categoria Freireana de conscientização, as oficinas como produto de intervenção e formação constituir-se-ão de encontros formativos onde conjuntamente, serão abordadas a política da/para EJA na Bahia, o

perfil do professor da EJA, as especificidades dos seus sujeitos e a importância de reconhecê-las e conhecê-las nesse processo de tomada de consciência.

Após a apropriação das informações coletadas no quadro 3 como diagnóstico de dados coletados no processo investigativo dessa pesquisa é que desenvolvemos essa proposta de formação cuja proposição é a realização de quatro oficinas com carga horária de três horas cada, que acontecerão no horário das atividades de coordenação, de acordo com a disponibilidade da escola e da coordenação, num total de 12 (doze) horas, onde os conhecimentos elencados e reiterados nas respostas aos instrumentos técnicos investigativos na coleta de dados foram supedâneo para a instrumentalização desse projeto.

Assim, desenvolvemos essa proposição formativa nas quatro oficinas abaixo transcritas:

QUADRO 1 - OFICINAS

| OFICINAS | TEMA/NECESSIDADE | CARGA HORÁRIA | PALESTRANTE |
|------------|---|---------------|---|
| OFICINA 01 | POLÍTICA E PROPOSTA DA EJA NA BAHIA /2009 | 3 HORAS | PROF ^a MESTRANDA EM EJA ANA AMÉLIA DE SOUZA ARAÚJO - PESQUISADORA |
| OFICINA 02 | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO CENEB NA EJA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONCEPÇÃO DE FREIRE | 3 HORAS | PROF ^a , MESTRANDA EM EJA PELO MPEJA - UNEB ANA AMÉLIA DE SOUZA ARAÚJO |
| OFICINA 03 | ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS PERFIL DOCENTE | 3 HORAS | PESQUISADORA PROFESSORA ANA AMÉLIA ARAÚJO MESTRANDA EM EJA - UNEB |
| OFICINA 04 | CONSCIENTIZAÇÃO EM FREIRE - PRESSUPOSTOS | 3 HORAS | PESQUISADORA PROFESSORA ANA AMÉLIA ARAÚJO MESTRANDA EM EJA - UNEB |

Fonte- Pesquisadora (2018)

Nóvoa (apud CANDAU, 1997, p.26) entende que a “ investigação-formação” descortina a possibilidade de inserir a pesquisa em uma perspectiva na qual o pesquisador e professores se relacionam mais cooperativamente de modo que todos sejam beneficiados, tendo por objetivo a ressignificação das práticas valorizando os saberes trazidos para esse processo.

Essas oficinas serão abertas a todos os professores do CENEB que quiserem participar, não apenas os que fizeram parte da pesquisa, por isso aqui não estabelecemos um quantitativo de sujeitos.

2 OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Refletir, juntamente com os sujeitos da pesquisa e dessa proposta de Intervenção no contexto da concepção de conscientização de educação em Freire, sobre a política da EJA, as especificidades de seus sujeitos e o perfil do professor da/para EJA visando a ressignificação das práticas pedagógicas dos docentes do CENEB.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1- Refletir e discutir a política da EJA no contexto do CENEB em Feira de Santana-Bahia;
- 2- Compreender a importância de reconhecer os saberes docentes, e aqui abordando esses saberes em Freire, como gerenciadores da ressignificação da pedagogia para a EJA;
- 3- Identificar as especificidades dos sujeitos da EJA estando aí inserido o perfil do docente;
- 4- Desvelar a categoria conscientização em Freire como processo para a prática da ressignificação pedagógica.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa proposta de intervenção pedagógica através da realização de oficinas formativas será aberta a todos os professores do CENEB- Feira de Santana, membros da gestão e coordenação, e será realizada em períodos de Atividades de Coordenação de acordo com a disposição da escola.

Serão, pois, trabalhadas nessas oficinas formativas a política da EJA na Bahia, os saberes docentes em Freire, as especificidades dos sujeitos e o perfil do professor da EJA e a categoria conscientização.

A ordenação das oficinas nessas categorias assim dispostas, foi escolhida em razão de uma sequência lógica de conhecimentos iniciando pela discussão da Política da EJA na Bahia até a conscientização em Freire como suporte que visa à ressignificação de práticas pedagógicas.

A ação docente no contexto da EJA deve ser explorada tendo em vista as particularidades presentes nessa modalidade educativa, a qual demanda a construção de saberes também específicos para atender as necessidades e singularidades desses sujeitos jovens, adultos e idosos, compreendendo que está usufruí de uma especificidade própria e, assim, necessita de um ensino que atenda aos seus objetivos particulares (BRASIL, 2000).

Muito se tem discutido sobre as especificidades da EJA, porém, sem clareza de que conjunto de qualidades se tratava. Uma dúvida era patente: haveria lugar na escola para jovens e adultos? Era comum encontrar dificuldades de ordem teórico-metodológicas enfrentadas pelos educadores pouco experimentados na EJA. Percebemos nessa experiência o quanto é fundamental ampliar o debate acerca da formação do educador tanto do ponto de vista da teoria quanto da prática. Discutir a política da EJA na Bahia respalda legal e tecnicamente esse debate.

As políticas educacionais, efetivamente, não contemplam particularidades, pelo contrário, tendem a ser universalistas, mas a política da EJA na Bahia nos fornece uma visão singular no que se refere a essas particularidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos, seja estudante, professor, gestor ou coordenador implicados nessa modalidade de ensino. A Legislação Educacional para a EJA na Bahia oferece alguns pontos de partida para se entender as especificidades.

A partir daí serão trabalhados os saberes docentes que estão diretamente relacionados com a identidade do professor e que, sem sombra de dúvidas, nascem de sua formação, de sua prática cotidiana, de suas experiências.

Apresentamos com as oficinas as referências que norteiam a formação do professor nesse processo para melhor compreensão da implicação com o objeto de estudo, ou seja, do porquê da formação do professor da EJA requerer certas especificidades para uma prática condizente com a EJA. Os saberes docentes estão, pois, ligados às características próprias à prática do professor na sala de aula, chamá-los assim é a formalização do trabalho docente que se concretiza na atuação desses atores, pares de um processo de vida.

A construção da identidade de professor nos fazeres do cotidiano ultrapassa os muros da escola, mais está intrinsecamente ligado ao seu chão. Vai além das abordagens teóricas, técnicas e metodológicas das práticas educativas.

Reconhecer que a experiência e o conhecimento científico são equivalentemente importantes, teceram o perfil desse trabalho de pesquisa que tem por objetivo demonstrar que os saberes, as práticas, podem ser ressignificados a partir de uma perspectiva conscientizadora

da educação pautada em Paulo Freire, deste modo, tais saberes e práticas não poderiam deixar de ser discutidos e trabalhados numa proposta formativa.

Freire nos adverte que, nas mais diferentes atividades existem saberes que são considerados fundamentais e, por isso, conduz sua obra na valorização e na busca desses saberes necessários a uma prática educativa libertadora. O autor esclarece, “ o que me interessa agora [...] é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativa-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização pragmática da formação docente” (1996, p. 22).

A prática do docente conexo com a ideologia de Freire deve sempre estar relacionada com a ética, com o respeito e, acima de tudo, com a tolerância ao diferente. O professor deve ser exemplo de autonomia, de valorização da auto estima, da ética, do respeito e do diálogo e sua práxis fundamentada nesses saberes.

A categoria conscientização nesse percurso deverá ser descortinada e desenvolvida, e, quando chegarmos à última oficina, que a discutirá especificamente, poderá ser compreendida e vivenciada no processo das discussões, na tomada de decisões, na ressignificação das práticas, no reposicionamento dos profissionais que precisam ser, ao longo da vida, transformados como consequência do processo de formação crítica do sujeito.

Assim, esses temas serão trabalhados em quatro oficinas pedagógicas formativas tendo como base as categorias supra citadas, nessa ordem de discussão e apresentação, visando, pois, a ressignificação de práticas bem como o trabalho coletivo e interdisciplinar na valorização dos saberes de todos os inseridos e implicados no processo.

As oficinas apresentadas nessa proposta de formação demonstram que a formação continuada e que transcorre no percurso formativo e ao longo da vida do professor é imprescindível e pode acontecer em qualquer fase do processo de formação a medida que as necessidades vão se descortinando.

Serão, pois, quatro oficinas formativas, seguindo a sequência didática abaixo transcrita

QUADRO II – OFICINA 1

| SEQUÊNCIA | TEMA | OBJETIVO FORMATIVO | OBJETIVO INVESTIGATIVO |
|------------------|----------------------------------|---|---|
| PRIMEIRA OFICINA | POLÍTICA PÚBLICA DA EJA NA BAHIA | DISCUTIR A POLÍTICA PÚBLICA DA EJA PARA A BAHIA | LEVAR OS DOCENTES DO CENEB A SE APROPRIAREM DA LEGISLAÇÃO SOBRE A EJA NA BAHIA. |

Essa oficina será monitorada por um professor externo que fará os registros. A discussão será pautada em torno da problematização de quem são os sujeitos da EJA e como está estruturada na legislação e é vivida na realidade. Esses registros serão arquivados. Serão utilizados como recursos o data show, textos da política pública da EJA fornecidos pelo pesquisador, caixa de som, papel sulfite, canetas.

QUADRO III – OFICINA 2

| SEQUÊNCIA | TEMA | OBJETIVO FORMATIVO | OBJETIVO INVESTIGATIVO |
|-----------------|---|---|--|
| SEGUNDA OFICINA | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO CENEB NA EJA. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONCEPÇÃO DE FREIRE. SABERES DOCENTES E A NECESSIDADE DE SUA RESSIGNIFICAÇÃO PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA/PARA EJA. | AMPLIAR OS CONHECIMENTOS SOBRE OS SABERES DOCENTES NA VISÃO DE PAULO FREIRE COMO POSSIBILITADORES DA RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. | LEVAR OS PROFESSORES PARTICIPEM A APROFUNDAR OS CONHECIMENTOS SOBRE OS SABERES DOCENTES EM PAULO FREIRE, DESTACANDO A RIGOROSIDADE METÓDICA, A PESQUISA, A ÉTICA, A CRITICIDADE, O APRENDER A REFLETIR SOBRE A PRÁTICA COMO CATEGORIA INERENTE À FORMAÇÃO DOCENTE. |

Essa segunda oficina também será monitorada por um professor externo que fará os registros e a discussão em torno do tema será pautada nos textos retirados dos livros Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia. Usaremos como recursos o data show. Caixas de som, papel sulfite, canetas e textos dos livros citados.

QUADRO IV – OFICINA 3

| SEQUÊNCIA | TEMA | OBJETIVO FORMATIVO | OBJETIVO INVESTIGATIVO |
|------------------|---|---|--|
| TERCEIRA OFICINA | ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS DA EJA. PERFIL DOCENTE. | RECONHECER NA LEGISLAÇÃO, NA LITERATURA E NAS EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DA SALA DE AULA ESPECIFICIDADES, SINGULARIDADES, | INDAGAR O DOCENTE A RESPEITO DESSAS ESPECIFICIDADES E DE SUA IMPORTÂNCIA PARA NORTEAR AS POLÍTICAS PÚBLICAS BEM COMO AS PRÁTICAS |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | DOS SUJEITOS DA EJA E COMO ESTAS DEVEM NORTEAR O PERFIL DO DOCENTE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. | PEDAGÓGICAS. PERCEBENDO COMO RECONHECEM ESSAS SINGULARIDADES NO SUJEITO DA EJA. |
|--|--|---|---|

Essa oficina também será monitorada por um professor externo que fará os registros. As discussões girarão em torno da política pública da EJA e de trechos de livros da autoria de Paulo Freire e Miguel Arroyo. Utilizaremos como recursos o data show, textos da legislação e dos Livros de Miguel Arroyo e Freire.

QUADRO V – OFICINA 4

| SEQUÊNCIA | TEMA | OBJETIVO FORMATIVO | OBJETIVO INVESTIGATIVO |
|-----------------|----------------------------|--|---|
| QUARTA OFICINA. | CONSCIENTIZAÇÃO EM FREIRE. | RECONHECER OS PRESSUPOSTOS DO PROCESSO DE CONSCIENTIZADOR NA DOCÊNCIA ESTABELEÇER AS DIMENSÕES POLÍTICA, EPISTEMOLÓGICA ÉTICA E ESTÉTICA DA CONSCIENTIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO DA FORMAÇÃO DO DOCENTE E DA RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. | RECONHECER A IDENTIDADE DO EDUCADOR PROGRESSISTAS E CONSCIENTE DA DISCUSSÃO SOBRE AS PRÁTICAS EFETIVADAS EM SALA DE AULA GERANDO A NECESSIDADE OU NÃO DE SUA RESSIGNIFICAÇÃO. |

Essa última oficina também será monitorada por um professor externo que fará os registros, sendo áudio gravada para registro e arquivo. A discussão será instigada a partir dos textos lidos anteriormente, das vivências nas oficinas realizadas e de pensamentos, retirados de diversas obras de Freire, que abordem o processo de conscientização, devendo ser refletido de forma articulada com o processo vivido neste percurso formativo. Os recursos são o data show, textos dos livros Conscientização, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Conscientização dos autores citados, papel sulfite, caneta, organogramas.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentamos aqui o aporte teórico que serve de coluna para nossa proposição de intervenção. Na primeira oficina será ministrada exposição sobre a Política Pública da EJA na Bahia – 2009, apresentando o histórico da formação docente, desde os primórdios das iniciativas de políticas públicas para esse fim, genericamente, para depois adentrarmos na seara da EJA, especificamente, ressaltando as práticas educativas que emancipam e uma preocupação sobre quem forma esse educador. Nosso referencial teórico para essa primeira oficina será exatamente a PPEB- 2009, conforme se infere do Apêndice.

Ainda nessa primeira oficina, reportamo-nos as especificidades dos atores que participam desse processo, especialmente o docente, nos espaços onde ocorrem a formação, traçando um perfil do professor para a educação de jovens e adultos.

A Segunda Oficina apresenta reflexões sobre o que é saber para logo em seguida direcionarmos o foco do nosso estudo para as práticas docentes na perspectiva de Paulo Freire, cuja ressignificação pedagógica deverá ser pensada a partir da apropriação dos conhecimentos elaborados durante essa ministração e dos estudos e diálogos entre esses autores e das discussões na exposição e leitura dos textos. Os referenciais teóricos para esse trabalho estão na literatura de Paulo Freire.

Na terceira oficina nos reportamos as especificidades dos sujeitos da EJA, estudantes, professores, gestores, coordenadores e todos que estão engajados no fazer pedagógica da/ para a EJA mais especificamente. Analisaremos aqui o que a política pública para a EJA na Bahia fala a esse respeito, destacando esse aspecto específico da Lei, tendo também como suporte teórico para essa oficina Arroyo e Paulo Freire.

A quarta e última oficina abordará a conscientização em Paulo Freire como categoria essencial para esse trabalho de ressignificação do ser como professor e da visão que surge desse processo crítico e auto crítico para a elaboração de novas práticas de vida, em sala de aula, reconhecendo as especificidades dos sujeitos da EJA nesse percurso conscientizador como conhecimento necessário para o exercício de uma docência com decência. Referenciaremos a conscientização e seus pressupostos na bibliografia de Paulo Freire.

5 AVALIAÇÃO

A presente proposta de intervenção como produto da pesquisa tem cunho formativo e para o desenvolvimento das ideias aqui propostas escolhemos trabalhar com oficinas conforme descrito nos procedimentos metodológicos supra.

Após a exposição das oficinas e da leitura dos dados registrados pelo monitor que a tudo acompanhará, faremos uma entrevista dialogada coletiva, onde discutiremos toda a temática abordada num intuito colaborativo de troca de ideias e exposição dos saberes apreendidos.

REFÊRENCIA

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Educação Básica: Nível Fundamental - Proposta Educacional Atendimento a Adolescentes de 15 a 17 anos**. Salvador. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria da Educação, 2013.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Política de EJA da Rede Estadual. Aprendizagem ao Longo da Vida**. Salvador. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria da Educação 2009.

BAHIA. **Portaria Nº. 13.664/08** publicada em Diário Oficial em 19/11/2008 “Orienta a Oferta da Educação Básica

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso: 10/05/2018

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, 2008**. Disponível:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf Acesso: 29/11/2016.

BRASIL, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000.

BRASIL/MEC. **LEI de nº 9394, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso: 1/09/2016.

CANAU, V. M. F. **Universidade e formação de professores: Que rumos tomar?** In: CANAU, V.M.F. (org.) Magistério, construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A articulação entre pesquisa e formação: pressupostos metodológicos de um grupo de formação e pesquisa**. In: Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais, 2005, Aveiro. Congresso

Internacional: Educação e Trabalho. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. v. CDRom. p. 0118

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

REIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PIMENTA, Selma e FRANCO, Maria Amélia: **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas e formativas da pesquisa**- 69 Maria Amélia Santoro Franco Universidade Católica de Santos ação. Volumes 1 e 2. Editora Loyola. 2008

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. (Série educação, 3)

https://pensador.uol.com.br/paulo_freire_frases_educacao/, acessado em 18 de janeiro de 2018.

<http://educadoresnoface.blogspot.com.br/2012/01/l-s-vigotiski.html>, acessado em 30 de dezembro de 2017.

<http://br.monografias.com/trabalhos/paulofreire/paulofreire.shtml#com>, acessado em 28 de dezembro de 2017

ANEXO I
DECRETO Nº 14.532 DE 06 DE JUNHO DE 2013

Dispõe sobre a criação, organização e funcionamento dos Centros Noturnos de Educação da Bahia - CENEB, Unidades Escolares, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 105, inciso XIX, da Constituição Estadual, e com fundamento nas diretrizes estabelecidas pela Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e pela Lei Estadual nº 10.330 de 15 de setembro de 2006,

D E C R E T A

Art. 1º - Ficam instituídos Centros Noturnos de Educação da Bahia -

CENEB, como unidades escolares da rede pública do ensino básico, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino, com o objetivo de potencializar o acesso à educação integral e a elevação da escolaridade de jovens e adultos trabalhadoras e trabalhadores, tendo como princípios:

- o direito à educação e à aprendizagem, independentemente da idade;
- o acesso à ciência e à tecnologia como potencializadores na construção de saberes e conhecimentos que contribuam para otimizar as relações sociais e a inserção cidadã no mundo do trabalho;
- o trabalho, como princípio educativo, reconhecendo-se a sua dimensão ontológica e histórica na formação dos estudantes trabalhadores;
- o fortalecimento das ações educacionais, articuladas às mídias e às tecnologias, à arte e à cultura, respeitando-se as experiências de vida dos estudantes trabalhadoras e trabalhadores;
- a compreensão e valorização dos tempos e espaços de formação dos estudantes trabalhadoras e trabalhadores, a diversidade geracional, de gênero e orientação sexual, étnica e profissional, reconhecendo o amplo repertório de vida, vinculado aos seus saberes, culturas, valores, memórias e identidades.

§ 1º - Aos Centros Noturnos de Educação da Bahia serão asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras necessárias para o desenvolvimento das suas atividades, na forma disciplinada pela Secretaria da Educação.

§ 2º - Os Centros Noturnos de Educação da Bahia são considerados Unidades Escolares de Porte Especial, em decorrência de suas características específicas.

Art. 2º - Cada unidade dos Centros Noturnos de Educação da Bahia será criada por ato próprio do Secretário da Educação, conferindo-lhe estrutura e administração compatíveis.

Art. 3º - A estrutura administrativa e a designação de pessoal que atuará nos Centros Noturnos de Educação da Bahia serão disciplinadas por ato do Secretário da Educação, observando-se as especificidades das unidades escolares de porte especial.

Art. 4º - Os Centros Noturnos de Educação da Bahia terão uma estrutura administrativa própria, devendo-se responsabilizar pela organização da programação, bem como pela emissão dos certificados de conclusão dos cursos ofertados.

Art. 5º - A estrutura organizacional de todos os Centros Noturnos de Educação da Bahia contará, além do quadro de professores e apoio administrativo, com:

- 01 (um) Diretor;
- 02 (dois) Vice-Diretores;
- 04 (quatro) Professores-Articuladores.

Parágrafo único - O Secretário da Educação, por meio de ato específico, observadas as atribuições legais dos cargos da carreira de magistério, regulamentará a atuação dos diversos integrantes dos Centros Noturnos de Educação da Bahia.

Art. 6º - Os Centros Noturnos de Educação da Bahia atenderão aos estudantes trabalhadoras e trabalhadores do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos - EJA e de Educação Profissional, articulada ou integrada à Educação de Jovens e Adultos, dos diversos níveis e modalidades da rede pública estadual de ensino, inclusive por alternância.

Art. 7º - As atividades a serem desenvolvidas nos Centros Noturnos de Educação da Bahia serão organizadas pelos seguintes Núcleos:

- Núcleo de Articulação Pedagógica;
- Núcleo de Articulação para o Mundo do Trabalho;
- Núcleo de Articulação de Ciência e Tecnologias;
- Núcleo de Articulação de Arte e Cultura;

Parágrafo único - Os Núcleos de Articulação serão responsáveis pela integração das ações de ensino e aprendizagem e pela dinamização no espaço escolar dos Centros Noturnos de Educação da Bahia.

Art. 8º - As unidades dos Centros Noturnos de Educação da Bahia funcionarão, preferencialmente, nos espaços físicos escolares já instituídos, considerando-se a distribuição geográfica das Diretorias Regionais de Educação.

Parágrafo único - A instalação dos Centros Noturnos de Educação da Bahia em espaços físicos de outras unidades de educação escolar não implica em qualquer relação de subordinação ou coordenação para com essas.

Art. 9º - As unidades de educação escolar que tiverem o turno noturno desativado por força da implantação de unidade de Centro Noturno de Educação da Bahia não sofrerão alteração de seu porte em decorrência da referida modificação.

Art. 10 - Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, em 06 de junho de 2013.

JAQUES WAGNER

Governador

Rui Costa

Secretário da Casa Civil

Oswaldo Barreto Filho

Secretário da Educação