

O DIÁLOGO FREIREANO NA FORMAÇÃO DOCENTE DE EDUCADORES(AS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

THE FREIREAN DIALOGUE IN TEACHER TRAINING FOR EDUCATORS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION

EL DIÁLOGO FREIREANO EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCADORES DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Amélia Teresinha Brum da Cunha¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo expor, a partir de algumas inserções teóricas, considerações a respeito da importância do diálogo na formação docente, buscando responder ao seguinte questionamento: qual a importância do diálogo, tendo por base a concepção freireana, na formação docente de futuros(as) educadores(as) que atuarão na Educação de Jovens e Adultos? A metodologia do presente trabalho desenvolveu-se sob o viés qualitativo, tendo como foco a análise de algumas das principais obras de Paulo Freire que abordaram o tema da importância do diálogo na prática pedagógica. Depreende-se, diante das considerações elaboradas, que a prática pedagógica se potencializa com a adoção de saberes e atitudes que tenham por base o conceito freireano do diálogo como elemento potencializador das relações entre educador(a) e educando(a) e de respeito ao saber experiencial dos(as) estudantes, estimulando o olhar crítico para as condições reais de existência dos sujeitos. Conclui-se que as reflexões sobre a formação docente, especialmente para os(as) futuros(as) educadores(as) da Educação de Jovens e Adultos, é temática cada vez mais necessária de ser incluída nas discussões dos órgãos de governo que tratam da Educação.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação de Jovens e Adultos. Formação Docente. Diálogo freireano.

Abstract

This article aims to present, based on theoretical insights, considerations regarding the importance of dialogue in teacher education, seeking to address the following question: what is the significance of dialogue, based on the Freirean conception, in the education of future educators who will work in Youth and Adult Education? The methodology employed in this study was qualitative in nature, focusing on the analysis of some of the key works by Paulo Freire that addressed the theme of the importance of dialogue in pedagogical practice. It is inferred from the developed considerations that pedagogical practice gains potency through the adoption of knowledge and attitudes grounded in the Freirean concept of dialogue as a potent element in the relationships between educator and learner, respecting the experiential knowledge of the students, and fostering a critical perspective on the real conditions of existence of the subjects. It is concluded that reflections on teacher education, especially for future educators in Youth and Adult Education, are increasingly necessary themes to be included in the discussions of governmental agencies concerned with Education.

Keywords: Paulo Freire. Youth and Adult Education. Teacher Education. Freirean dialogue.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar, basado en perspectivas teóricas, consideraciones sobre la importancia del diálogo en la formación docente, buscando abordar la siguiente pregunta: ¿cuál es la importancia del diálogo, basado en la concepción freireana, en la educación de futuros educadores que trabajarán en la Educación de Jóvenes y Adultos? La metodología empleada en este estudio fue de naturaleza cualitativa, centrándose en el análisis de algunas de las obras clave de Paulo Freire que abordaron el tema de la importancia del diálogo en la práctica pedagógica. Se infiere a partir de las consideraciones desarrolladas que la práctica pedagógica gana potencia a través de la adopción de conocimientos y actitudes fundamentados en el concepto

¹ Licenciada em Pedagogia no Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: ameliabrum@gmail.com

freireano de diálogo como un elemento potente en las relaciones entre el educador y el educando, respetando el conocimiento vivencial de los estudiantes y fomentando una perspectiva crítica sobre las condiciones reales de existencia de los sujetos. Se concluye que las reflexiones sobre la formación docente, especialmente para los futuros educadores en la Educación de Jóvenes y Adultos, son temas cada vez más necesarios para ser incluidos en las discusiones de los organismos gubernamentales relacionados con la Educación.

Palabras clave: Paulo Freire. Educación de Jóvenes y Adultos. Formación Docente. Diálogo freireano.

1 Introdução

Questionar e refletir sobre o modo de construir o ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um olhar voltado para o humanismo, para alunas e alunos como sujeitos que, além de desejar aprender e apreender um pouco do processo da cultura formal, que só encontram na escola, são sujeitos com aspirações, angústias, dores, alegrias, dúvidas, medos e todos os sentimentos que compõem cada um de nós. O ensino, assim, torna os alunos partícipes fundamentais deste processo e personagens indispensáveis da construção desta história.

O fazer pedagógico na EJA, necessita, sem dúvida, se expandir e encontrar outros espaços, estar além da perspectiva assistencialista, compensatória e infantilizadora, que desconsidera as diferenças das(os) educandas(os). Nesse contexto, cabe ao(à) educador(a) mediar a aprendizagem, privilegiando, nesse processo, os conhecimentos que são trazidos pelos(as) estudantes para auxiliá-los(as) na condução desse conhecimento para o conhecimento formal.

Preocupa-me muito de que forma ocorre a aprendizagem de estudantes inseridos nessa modalidade de ensino, tanto no que corresponde aos processos de interação, de diálogo, de participação, de expectativas dos(as) estudantes quanto dos(as) discentes. A preocupação repousa na tentativa de buscar superar o paradigma da transmissão/reprodução do conhecimento, de atitudes, de habilidades, através de modelos prontos, fechados, ultrapassados. Os(as) estudantes precisam interagir com autores, com as fontes de informação, com colegas, com professores, para articular os novos saberes que cada um vai construindo, em permanente reconstrução. Nesse sentido, é necessário oferecer práticas que favoreçam o aprendizado, a postura crítica para compreender que “desigualdade social e exclusão são faces que marcam a educação brasileira ao longo da história passada, a exemplo do que ocorre com a educação de adultos” (Souza, 2012, p. 35).

Dentro deste contexto, é possível considerar que a educação, de maneira geral, manifesta uma maneira própria de gerar conhecimento, uma viabilidade para construir um mundo com novas formas de organização econômica, política e social. Além disso, ela

também desempenha um papel em nossa reflexão sobre as condições dentro de uma sociedade patriarcal, racista e homofóbica. Isso nos leva a buscar compreender a singularidade da Educação de Jovens e Adultos, visando um desempenho coletivo aprimorado na sala de aula, a fim de efetuar transformações significativas neste mundo e nesta sociedade que promovem a segregação e o individualismo. Para alcançar esse propósito, é essencial e imprescindível que o conhecimento proporcione as bases para uma compreensão de que “o estudo da realidade tem um papel essencial em uma educação transformadora” (Brandão, 2003, p. 230).

Apoio-me em Pretto (1999, p. 12-13) que diz que “cada escola pode transformar-se em um centro de produção de cultura e conhecimento e não simplesmente num espaço de reprodução pura e simples de um saber sistematizado e dominante”. É possível compreender que a construção do conhecimento não acontece de maneira linear, constituindo-se em importantes etapas deste processo os momentos de dúvidas e os erros cometidos, desde que utilizados para se chegar à sistemática produtiva de estágios superiores de desenvolvimento.

Conforme Vigotski (2007), a aprendizagem resulta da interação entre as estruturas do pensamento e o contexto social, em um processo de construção e reconstrução pela ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido. Para ocorrer aprendizagem, seria necessário o enfrentamento de situações desafiadoras que propiciassem ao(à) estudante chegar a patamares mais elaborados de conhecimento, sendo a intervenção de outros sujeitos constituidora dessa aprendizagem.

O conhecimento é adquirido através da interação social. Ele é constituído a partir da relação do indivíduo com o meio social, considerando as experiências de vida, os valores, as crenças, ou seja, a cultura do estudante. Freire (1987) entende que uma aprendizagem significativa acontecerá através de um processo que proporcione uma análise crítica da prática social dos homens, contribuindo para que estes repensem a forma de atuar no mundo.

É certo que os saberes disciplinares e curriculares têm sua relevância, mas os saberes experienciais associados aos saberes plurais devem ser valorizados pelos professores, simultaneamente. Ao falar de saberes, refiro-me ao trabalho de Maurice Tardif (2002) sobre os diferentes saberes docentes, que interferem, sobremaneira, no trabalho dos(as) educadores(as) e que, sem dúvida, reflete nos(as) educandos(as).

De maneira bastante superficial, podemos dizer que os saberes disciplinares são os que correspondem aos diversos campos do conhecimento, tais como se encontram integrados sob a forma de disciplinas. Conforme Tardif (2002, p. 39), os saberes disciplinares “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”. Já os saberes curriculares apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares – objetivos, conteúdos,

métodos – “que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2002, p. 39). Quanto aos saberes experienciais, pode-se dizer que são aqueles saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio em que vivem os educadores. São frutos da sua experiência, de sua prática.

Por sua vez, os saberes plurais têm várias naturezas e fontes, são formados por diversos saberes “provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente, é, portanto, essencialmente heterogêneo” (Tardif, 2002, p. 54). O saber-fazer dos(as) educadores(as) está diretamente vinculado à aprendizagem dos(as) educandos(as), porque se constitui na mediação entre as práticas e a necessidade de refletir e teorizar sobre a ação que é realizada pelas pessoas envolvidas no processo. Neste sentido, acredito em uma educação humanizadora que permeie o ser como um todo.

Recupero as palavras de Freire (1997, p. 43-44) quando afirma:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. 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 e deve dela aproximá-lo ao máximo.

Ao cursar a disciplina Educação de Jovens e Adultos, na aula em que discussão estava centrada em conhecer e discutir sobre “Os Saberes Necessários para a Docência na EJA”, oferecida no curso de Segunda Licenciatura da UNINTER, desenvolvido entre os anos de 2019 e 2020, fui instigada a (re)pensar a respeito dessa modalidade de ensino e de algumas questões que abordam as relações entre a prática de ensino e a aprendizagem, bem como as relações entre educandas(os) e educadoras(es)². Pude, com as reflexões proporcionadas nas discussões e estudos da disciplina, enfatizar o que diz Paulo Freire quando se refere ao pensar criticamente sobre a prática.

Para o estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), amparei-me em obras de Paulo Freire, por representar o maior nome da teoria brasileira sobre o assunto explicitado e também no estudo de Souza (2012), que serviu de base para toda a discussão efetuada ao longo da disciplina anteriormente mencionada. O artigo aqui apresentado representa ainda minha trajetória como professora e estudante.

O presente texto tem o objetivo de expor, a partir de algumas inserções teóricas

² Este trecho introdutório constitui-se parte de uma reflexão acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa reflexão nasceu a partir da disciplina mencionada.

obtidas na literatura pertinente ao tema, ancorando a reflexão no legado de Paulo Freire e nas considerações de Souza (2012), considerações a respeito da importância do diálogo na formação docente. Para tanto, importa considerar o(a) educando(a) como um ser histórico e social “para a construção de uma nova concepção acerca dos conteúdos, cuja ênfase está nos entrelaçamentos dos conhecimentos, na relação dialética que caminha do particular ao genérico e faz o caminho de volta, visando à transformação” (Souza, 2012, p. 131).

Assim, o que conduz esse estudo é o seguinte questionamento: Qual a importância do diálogo na formação docente de futuros(as) educadores e educadoras que irão atuar na Educação de Jovens e Adultos? A hipótese que se faz a essa pergunta reside na ideia de que se a formação docente estiver calcada na dialogicidade proposta por Freire, a prática pedagógica das(os) futuras(os) educadoras(es) terá a mesma característica, especialmente aquela dirigida à EJA.

Para o desenvolvimento desta reflexão, a pesquisa estruturou-se em uma abordagem qualitativa, tendo como metodologia a busca bibliográfica em literatura pertinente sobre os conceitos freireanos que preconizam a relevância do diálogo para a construção de uma prática que reconheça o sujeito histórico presente no ambiente escolar.

Nesse contexto, pretendi trazer o que aprendi como estudante de Pedagogia, bem como com as discussões empreendidas na disciplina Educação de Jovens e Adultos, na aula denominada “Os Saberes Necessários para a Docência na EJA”, baseada nas análises construídas por Souza (2012) e outras(os) autoras(es), considerações estas que me fizeram pensar acerca do valor do diálogo na construção das práticas pedagógicas oferecidas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, vislumbrando possibilitar uma formação docente que reconheça o diálogo respeitoso como estruturante das relações escolares.

As colocações apontadas podem vir a ampliar a nossa percepção do mundo, principalmente por entender que também fazem parte da forma como nos constituímos enquanto sujeitos, historicamente construídos. Para responder ao questionamento exposto anteriormente e acreditando na importância do diálogo na prática educativa como forma de respeito aos estudantes, apresento, a seguir, as considerações teóricas baseadas em algumas obras de Paulo Freire, perpassando algumas ponderações dadas por Souza (2012).

O presente texto está dividido em cinco partes: na primeira, justifica-se a escolha do tema lançando uma análise da importância da relação dialógica na formação docente para que os(as) futuros(as) professores(as) possam vivenciar a teoria e a prática concomitantemente, confirmando, assim, que o processo de ensino e de aprendizagem ocorre com maior significado se baseado em uma relação dialógica de cunho freireano. Na segunda parte do

artigo, discorre-se sobre a importância do diálogo na formação docente. Posteriormente, na terceira parte, expõe-se como a teoria freireana pode contribuir para a construção do vínculo entre docente e estudante, segundo Paulo Freire, para que a relação pedagógica se estabeleça no diálogo fundamental à prática transformadora. Na quarta parte do texto, apresenta-se a metodologia utilizada e demonstra-se o tipo de pesquisa desenvolvida. Por fim, conclui-se, com os resultados apresentados, demonstrando o que foi apreendido no estudo. Para o desenvolvimento deste estudo, foi utilizada como metodologia a análise de alguns escritos de Paulo Freire e de outros(as) autores(as) que, com base freireana, debruçaram-se na temática da EJA.

2 O Diálogo como Importante Eixo na Formação Docente

Apesar de todos os avanços em torno das concepções de educação — apoiados, sobretudo, no desenvolvimento das ciências humanas — o que se observa é que nem sempre essas referências trazem modificações substanciais às práticas, nem garantem uma relação afetiva, um melhor desempenho na aprendizagem ou na prática mais democrática, se os(as) educadores(as) não estiverem sensibilizados(as) e sentirem necessidade de participar dessa mudança. Ou seja, acredito que é muito difícil mudar sem a participação dos sujeitos que fazem a educação acontecer, sem nos interrogarmos profundamente sobre as formas pelas quais aprendemos e sem novas ressignificações de cada sujeito, a partir do que é vivido e elaborado coletivamente.

É relevante acreditar que a teoria freireana pode contribuir para a construção do vínculo entre docente e estudante, fundamental, segundo Paulo Freire, para que a relação pedagógica se estabeleça no diálogo fundamental à prática transformadora. Nesse sentido, aproximo-me do que afirma Paulo Freire ao dizer que “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” (Freire, 1987, p. 135).

A escola é um lugar que proporciona, além do saber e das trocas, um conjunto de situações que poderia criar um espaço de confronto e debate em torno das questões que envolvem a educação e a comunidade escolar, amadurecendo a ideia da constituição de um trabalho coletivo, movidas pelo compromisso, confrontando e enriquecendo com os demais participantes do processo educativo.

Parece que o ponto de partida para a reflexão a respeito da qualidade do ensino na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser o consentimento de que a posse do

saber se coloca como um direito de toda a população, e não somente o saber curricular e conteudista. Faz-se necessário que se legitime, também, a valorização da troca de saberes, tanto os saberes de educandas e educandos, quanto os saberes de professoras e professores. Um saber que, conforme Brandão (2001, p. 35), se mostra como a capacidade de “ler o mundo como uma obra aberta de que eu posso e devo participar e não como uma dádiva do passado que me toca reconsagrar e contribuir para que tudo esteja sempre como sempre foi”.

É preciso reconhecer que a atribuição da escola está em cumprir não só a tarefa da educação formal, mas também a tarefa de socialização da cultura e de promover a democratização da sociedade. Nas palavras de Giroux (*apud* Alves, 2001, p. 48) seria propor, em síntese, que

os currículos dos cursos que preparam professores contribuam para que eles se assumam não como intelectuais tradicionais, conservadores, mas sim como intelectuais transformadores (...) capazes de trabalhar com grupos que se propõe a resistir às intenções de opressão e dominação presente na escola e na sociedade e a participarem de uma luta coletiva por emancipação.

Importa, também, que educadoras e educadores conduzam o processo de ensino e aprendizagem de modo a levar o educando a assumir “uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (Freire, 1994, p. 93). Isso significa que o estudante poderia conscientizar-se da necessidade de assumir uma postura de avaliação crítica de seu papel no desenvolvimento da sociedade, exigindo, dessa forma, melhores condições de vida, de trabalho, de educação, de participação efetiva, como cidadão, do mundo em que vive.

A Educação de Jovens e Adultos seria interessante que fosse sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural. Como afirma Gadotti (2000), uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o(a) educador(a) deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade.

Comungo com a ideia de que uma das melhores maneiras de conhecermos nossas(os) educandas(os) é por meio do diálogo, na concepção freirena, para que seja possível conhecer e compreender suas realidades. Assim, educador e educadora terão meios para promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando interesse e entusiasmo, proporcionando-lhes oportunidades para a aquisição do conhecimento.

A concepção educacional freireana centra-se no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras. Ela aponta para

a descoberta e a implementação de alternativas libertadoras na interação e transformação sociais, via processo de "conscientização". A conscientização foi definida como o processo no qual as pessoas atingem uma profunda compreensão, tanto da realidade sociocultural que conforma suas vidas, quanto de sua capacidade para transformá-la. Ela envolve entendimento praxiológico, isto é, a compreensão da relação dialética entre ação e reflexão. Freire propõe uma abordagem praxiológica para a educação, no sentido de uma ação criticamente reflexiva que seja baseada na prática.

Perceber a capacidade de aprender de cada estudante constitui-se como elemento predominante para uma efetiva aprendizagem para os jovens e adultos marginalizados pela escola e pela sociedade. Isso poderia se dar através da sensibilidade (ou não) dos professores que atuam nessa área, como se utilizam do currículo proposto, como pensam esse currículo e se ele pode proporcionar aos alunos uma nova relação com as coisas, com a vida, se pode propiciar uma via de acesso ao que fica vedado, muitas vezes, pelo enquadramento do currículo.

Pouco se conhece, ainda, sobre as representações que os(as) estudantes, particularmente os(as) da EJA, fazem sobre a escola, suas expectativas quanto ao que ela ensina, as relações entre o processo de escolarização e como se inserem na sociedade e no mercado de trabalho. Entende-se com Paulo Freire que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra", (Freire, 2011, p. 15) e isso tornou possível perceber que tudo aquilo que aprendemos não está no mundo de forma natural ou por acaso, e o dia a dia no qual estamos inseridos se faz historicamente, carregado de cultura. Nosso cotidiano é construído por confrontos culturais, que têm a pretensão de determinar suas verdades como fundamentais.

Acreditando na importância da questão cultural, das experiências e na construção do conhecimento, se pode indagar de que maneira se produz significação à realidade do que ensinamos às(aos) alunas(os) e como professores e professoras foram ou são capacitados para trabalhar com essa modalidade de ensino. Essas questões podem nos levar a questionar, ainda: Como constituímos a prática pedagógica a partir da realidade dos educandos de EJA se não os(as) conhecermos? A partir de que realidade construímos os projetos pedagógicos nessa modalidade de ensino? O que tem privilégio na proposta curricular? A cultura trazida pelos(as) estudantes têm relevância na elaboração dessa proposta? Entretanto, esses são questionamentos que podem ser feitos em outro estudo sobre a EJA, partindo do que proponho neste que apresento aqui.

O presente trabalho está fundamentado na investigação sobre a importância do diálogo como condutor de uma prática docente que reconheça a especificidade do ensino na Educação

de Jovens e Adultos, a partir da premissa de que há insuficiência na formação, nos saberes e na prática docente das(os) professoras(es) que atuam com estudantes da EJA. Quando falo em saberes, estou me referindo ao trabalho de Maurice Tardif (2002) sobre os diferentes saberes docentes, que interferem, sobremaneira, no trabalho docente e que, sem dúvida, refletem nos(as) estudantes. Tardif (2002, p. 9) nos instiga a pensar sobre: “Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes?”.

Os saberes disciplinares são os que correspondem aos diversos campos do conhecimento, e se encontram integrados sob a forma de disciplinas. Conforme Tardif (2002, p. 9) esses saberes “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”. Já os saberes curriculares apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares – objetivos, conteúdos, métodos – “que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2002, p. 10). Quanto aos saberes experienciais, são aqueles saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio em que vivem os professores. São frutos da sua experiência, de sua prática.

Os saberes plurais têm várias naturezas e fontes, são formados por diversos saberes “provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente, é, portanto, essencialmente heterogêneo” (Tardif, 2002, p. 10). O saber-fazer docente está diretamente vinculado à aprendizagem dos educandos, porque se constitui na mediação entre as práticas e a necessidade de refletir e teorizar sobre a ação que é realizada pelas pessoas envolvidas no processo.

Interessante seria, a fim de contribuir com essa modalidade de ensino, buscar alternativas, hipóteses que exijam conhecimento/reconhecimento da maneira como se tem trabalhado nessa modalidade educacional. Desenvolver estudos para encontrar/aceitar um jeito de trabalhar que possa atender as especificidades do ensino na EJA seria uma contribuição importante para toda a educação escolar.

3 Como a Teoria Freireana pode contribuir na EJA

Gostaria de discutir o tema com teóricos e pensadores como Paulo Freire, por muitas questões relevantes que estão presentes em sua obra. Além desse autor, pretendo valer-me de Souza (2012), por ter sido a autora da obra estudada na disciplina Educação de Jovens e Adultos, além de outros(as) autores(as) que considero relevantes para o desenvolvimento

qualificado deste trabalho.

Penso que a postura de um(a) educador(a) comprometido(a) politicamente na sua prática supõe qualidades indispensáveis ao seu cotidiano. Uma das qualidades fundamentais à prática educativa é a humildade, levando ao entendimento da inexistência de um saber absoluto. Diz Freire (1994, p. 55): "Todos sabemos algo; todos ignoramos algo." E aqui vale acrescentar que todo(a) educador(a), segundo Paulo Freire (1997), deve se apropriar dos saberes necessários para a sua prática educativa, independentemente da sua opção política, a partir do entendimento de que

Como prática estritamente humana a educação não pode ser considerada como uma experiência fria, sem alma, em que os sentidos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco compreender a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (Freire, 1997, p. 164).

Souza (2012) alerta que pode ser que o desafio substancial na formação docente e na prática venha a ser o estabelecimento de “momentos mais coletivos de planejamento e de avaliação do processo pedagógico, a exemplo do que ocorre no contexto dos movimentos de trabalhadores, quando organizam educação de jovens e adultos” (Souza, 2012, p. 139). Para essa autora, o legado deixado por Freire possibilita que alguns saberes e atitudes sejam assumidos como essenciais para a prática do(a) educador(a) da EJA. Conforme Souza (2012), “assumir-se como profissional libertador” (p. 140) faz com que o(a) docente assumira uma postura crítica na qual a problematização do processo educativo tenha por base a atenção aos “acontecimentos sociais, econômicos e políticos que marcam o país” (Souza, 2012, p. 40). Esse olhar cuidadoso para a realidade propicia condições de dialogar com o educando.

Há, segundo a autora, outro saber essencial à prática e refere-se ao “papel diretivo no processo educativo” (Souza, 2012, p. 140) por parte dos(as) educadores(as), cabendo a estes dominar o processo educativo, não em uma posição de comando, mas como um articulador “de um estudo sério sobre algum objetivo de investigação” (Souza, 2012, p. 140). Defende a autora que o(a) educador(a) bem-preparado(a) desperta interesse pela aprendizagem por parte dos(as) estudantes. Para Souza (2012), os(as) educadores(as) devem “colocar-se na posição de quem busca superar-se constantemente” (p. 140), ou seja, ir além da reprodução do saber, aprofundando o conhecimento. Os(as) educadores(as) estariam, assim, “demarcando uma concepção crítica em relação à educação e ao ato educativo (Souza, 2012, p. 141).

A autora supracitada chama atenção para outro saber e atitude essenciais à prática do educador, indicado por ela como “fazer do ato educativo um ato de conhecimento”, isto é,

superar a reprodução do que foi feito por outros sujeitos, construindo as respostas que forma “sujeitos críticos, que se inquietam diante do mundo e, por isso, lutam para transformá-lo [...]. Colocar-se em constante processo de formação” (Souza, 2012, p. 141). De acordo com a autora, para que os(as) educadores(as) possam desenvolver uma prática criadora, é preciso estar atento ao que se deve aprimorar, seja “participando de eventos na área com a qual trabalha, seja participando de cursos de capacitação, especialização, etc.” (Souza, 2012, p. 141).

Outro saber que Souza (2012) traz como essencial à prática docente é “trabalhar com a indissociabilidade entre teoria e prática mediante reflexão crítica sobre a prática” (Souza, 2012, p. 142). Nos termos propostos por Freire é a ação-reflexão-ação que Gadotti (2000) coloca como sendo “a prática e a reflexão sobre a prática levaram a incorporar outra categoria não menos importante: a da organização. Afinal, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar” (Gadotti, 2000, p. 6).

Por fim, Souza (2012) apresenta o respeitar o educando e a si próprio como sujeito do conhecimento como último dos saberes necessários à prática docente. A autora aponta para o saber que tanto educadores(as) quanto educandos(as) trazem para a escola. São as experiências que podem ser consideradas como importantes no processo educativo. Para a autora, esse saber e essa experiência trazidos pelos(as) estudantes podem “criar um ambiente propício à dialogicidade em sala de aula” (p. 142).

Freire coloca que os(as) educadores(as) precisam assumir a postura humanizadora, que possui relevância imprescindível ao ato de ensinar. E estes(as) devem respeitar o ser humano na sua totalidade, rejeitando quaisquer menções à etnia, faixa etária, sexo. O(a) educando(a) deve ser visto(a) como um todo. Com esta concepção, na *Pedagogia da Autonomia* (1997), o autor termina com o seguinte pensamento:

Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente (Freire, 1997, p. 165).

Em um olhar freireano, para que seja estabelecido um vínculo entre educador(a) e estudante, é necessário que exista uma proximidade de caráter social, humano, para que a aprendizagem aconteça de forma integrada.

Nas condições da verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo, onde quem ensina aprende ao ensinar e

quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1997, p. 29).

Esse condicionamento é permeado por relações de poder, porque o conhecimento atribuído e estabilizado na escola é norteado, geralmente, por práticas de transmissão e reprodução, implícita ou explicitamente, e está acumulado de relações de poder. Segundo Apple (1982, p. 98)

as escolas não controlam apenas pessoas, elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o ‘conhecimento legítimo’ — o conhecimento que ‘todos devemos ter’ — as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos.

Infere-se, portanto, a partir de Apple (1982), que diante da relação conhecimento-saber com a formação de sujeitos e a construção de subjetividades, o currículo busca afetar as pessoas, seduzi-las, transformá-las e discipliná-las através de práticas e valores que são colocados como verdadeiros, necessários e importantes.

Freire (1997) nos lembra que o processo de formação vai além do movimento puro e simples de treinar o(a) educando(a). Faz-se necessário se colocar como sujeito em constante transformação, lançando-se em um movimento permanente de busca curiosa (Cunha; Delizoicov, 2016). O que se pode inferir dessas colocações é que a concepção da prática transformadora demonstra que dialogar com a realidade de maneira crítica, adotando uma postura amorosa diante do outro, procurando conhecer e reconhecer o cotidiano do(a) educando(a), o seu estar no mundo e com o mundo, respeitando as experiências trazidas por eles(as), possibilita a criação de “um ambiente crítico, instigador de novas relações e aprendizagem” (Souza, 2012, p. 143).

O diálogo deve ser uma constante nas relações pedagógicas, pois, segundo Freire (1987), é um componente fundamental na educação que se orienta para a construção de sujeitos democráticos. Para Freire, o diálogo necessário à prática educativa baseia-se numa relação horizontal. Freire coloca ainda que o diálogo, nessa perspectiva,

Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos (Freire, 1987, p. 115).

A seguir, apresento como este texto estruturou-se metodologicamente para responder ao questionamento que foi feito sobre o tema exposto a EJA.

4 Metodologia

Para a elaboração deste estudo foi organizada uma busca bibliográfica sobre a temática da EJA. Para desenvolver o estudo, recorri à teoria utilizada na disciplina Educação de Jovens e Adultos, cuja discussão concentrou-se na aula intitulada ‘Os Saberes Necessários para a Docência na EJA’, a qual fez uso do livro da Maria Antônia Souza (2012), como também alguns legados de Paulo Freire sobre o tema. Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, composta por elementos teóricos dos estudos desenvolvidos no campo da Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Cervo, Bervian e da Silva (2003, p. 61), a pesquisa bibliográfica “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”.

Tanto no cenário educacional quanto na perspectiva desse estudo, as pesquisas bibliográficas permitem que a teoria seja “mais dirigida para a interpretação do que para a explicação” (Amado, 2014, p. 395), ou seja, as informações obtidas no exame da teoria, que traz explicações para o entendimento de determinado assunto, fornece material para a compreensão do presente e, no caso deste estudo, a interpretação das formas pelas quais se organizam os cursos de formação docente na atualidade.

Assim, este trabalho expressa intenções que se tornaram mais evidentes quando participei como discente na disciplina Educação de Jovens e Adultos, conforme aponte diversas vezes neste texto. Essas intenções repousam no tema da EJA, especificamente a respeito de trazer ao debate uma investigação qualitativa, tendo como temática de estudo a formação docente baseada no diálogo, a fim de preparar futuras(os) professoras(es) para uma prática pedagógica que tenha o diálogo como condutor de suas próprias práticas com estudantes da modalidade da EJA.

Conforme Gil (2002), compreende-se que a pesquisa qualitativa destaca a relação entre os sujeitos e o mundo concreto, afirmando que não se pode fugir da subjetividade que envolve os sujeitos e nem do aspecto objetivo que a pesquisa propõe. O entendimento dos fatos e a prerrogativa da significação são indispensáveis na pesquisa qualitativa. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa não pressupõe a utilização de métodos e técnicas estatísticas. Para Gil (2002), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (Gil, 2002, p. 42).

A pesquisa é um encontro de proposições e ações, tendo por objetivo escolher meios para solucionar um determinado problema ou fenômeno. Mesmo sendo a pesquisa um processo científico e objetivo, é demasiado prepotente estabelecer técnicas metodológicas frias e numéricas, haja vista as relações humanas serem permeadas por subjetividades.

A escolha do tema apresentado neste trabalho deve-se ao fato de que, ao cursar a disciplina Educação de Jovens e Adultos, passei a refletir e a me interessar sobre as questões que envolvem estudantes em formação docente para que possam, como futuros(as) professores e professoras, desenvolver com turmas da EJA uma prática pedagógica baseada no diálogo e no respeito aos saberes que os(as) estudantes trazem para o espaço escolar. Isso me preocupou e preocupa de uma forma que me instigou a procurar, por meio dessa pesquisa, desvendar o que a teoria tem a oferecer para que soluções possam ser encontradas a fim de, minimamente, atenuar as deficiências de formação, de ensino, de construção da aprendizagem, como também na relação professor(a)-aluno(a). Reconheço que o papel do(a) professor(a) é de extrema importância e pode produzir resultados diversificados nos(as) diferentes estudantes.

O objeto de estudo da pesquisa foi a teoria do diálogo freireano como condutor na formação docente. Acredito que, com a análise das teorias existentes que tratam do campo da EJA, tive a oportunidade de encontrar um universo de significações sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos que poderão contribuir na discussão e (re)significação de alguns conceitos que norteiam as ações docentes. Por isso, entendo que a experiência da minha pesquisa poderá servir para problematizar um tempo, um grupo, um momento. Portanto, não busquei uma única verdade, uma totalidade, senão apenas problematizar questões que podem contribuir no pensamento acerca do diálogo, como proposto por Freire como elemento constituidor da formação docente.

A questão que se apresenta está em constatar quais saberes e atitudes da prática pedagógica podem ser pensadas e estabelecidas na formação docente a fim de incluir o diálogo, conforme proposto por Freire, como elemento constituinte do processo formativo. A intenção repousa em desenvolver uma prática pedagógica que respeite a experiência que os(as) educandos(as) trazem para a escola, dotando esses(as) estudantes com os conhecimentos necessários para compreender criticamente a sociedade em que vivem. Desse modo, apoio-me no que afirma Paulo Freire quando nos diz que “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” (Freire, 1997, p. 135). Encontro-me, teórica e metodologicamente, em Paulo Freire por vários e importantes motivos. Em especial, “o inacabamento do ser

humano” (Freire, 1997, p. 55).

Conjugando todas essas definições, caracterizo a presente pesquisa como uma investigação qualitativa, amparada, também, nas concepções de Bogdan e Bicklen (1994), que particularizam a investigação qualitativa da seguinte maneira:

Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos produtos; [...] os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva (Bogdan; Bicklen, 1994, p. 47-50).

Para Minayo (1992), a abordagem qualitativa pode ser usada, nos estudos científicos, no sentido de servir “de caminho e de baliza no confronto com a realidade empírica” (Minayo, 1992, p. 95). O uso da teoria para a interpretação do real é corroborado pelas considerações feitas por Thiollent (1992) quando coloca que toda a informação que é obtida “é interpretada à luz de uma teoria” (Thiollent, 1992, p. 55).

5 Considerações Finais

Este texto teve o objetivo de refletir acerca da importância do diálogo, como proposto por Paulo Freire em algumas de suas obras, como base para a formação docente. Buscou-se analisar sobre a importância do diálogo na formação docente de futuros(as) educadores(as) que irão atuar na Educação de Jovens e Adultos. A hipótese consistiu na ideia de que, se a formação docente estiver calcada na dialogicidade proposta por Freire, a prática pedagógica das(os) futuras(os) educadoras(es) terá a mesma característica, especialmente aquela dirigida à EJA.

Utilizando como referenciais teóricos autores e autoras que se debruçaram no tema, especialmente Paulo Freire e Maria Antônia de Souza, o estudo aqui apresentado pautou-se pelos preceitos de uma pesquisa qualitativa em educação. Pesquisas com esse viés mostram-se capazes de “contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto” (Amado, 2014, p. 15).

Souza (2012), seguindo o legado de Paulo Freire ao produzir teoria sobre a EJA, recupera e oferece para a reflexão o que Freire apontou como saberes e atitudes essenciais para a prática do(as) educadores(as), sendo que em todas essas orientações perpassam a noção do diálogo como elemento estruturante da relação do ato educativo, bem como empenham-se em demonstrar que a educação deve servir para construir uma visão crítica, tanto dos conteúdos determinados pelas políticas educacionais bem como das condições sociais às quais estamos

submetidos(as) enquanto sujeitos que vivem em sociedade.

O exame da teoria acerca da Educação de Jovens e Adultos e o processo de formação docente mostra que a prática pedagógica se potencializa com a adoção de saberes e atitudes que problematizam tanto a prática educativa como a realidade de vida dos(as) educadores(as) e educandos(as).

Pelo que foi debatido na disciplina, pelas leituras realizadas que tratam sobre a temática da EJA e pelo que vem sendo apresentado neste texto, pode-se depreender que a EJA “não é, ainda, considerada, tanto nos diferentes cursos de formação de professores, quanto nas práticas educativas desenvolvidas nessa modalidade de ensino” (Rummert, 2005, p. 117).

Entender a especificidade da EJA e a fundamental ligação desta modalidade de ensino com a realidade concreta dos(as) estudantes é tema que vários(as) teóricos(as) da educação brasileira já se debruçaram. Alertaram em suas análises, esses(as) autores(as), que embora a EJA tenha ocupado espaço nas escolas, mesmo de maneira precária, as iniciativas para formação do educador nessa modalidade de ensino, no âmbito da universidade, ainda são reduzidas.

Compreende-se e evidencia-se, diante das considerações elaboradas, que as reflexões sobre a formação docente, especialmente para os(as) futuros(as) educadores(as) da EJA, é temática cada vez mais necessária de ser incluída nas discussões dos órgãos de governo que tratam da Educação. Diante do que foi desenvolvido neste texto, surge uma pergunta que poderia ser feita aos(às) coordenadores(as) dos diversos cursos de formação docente no Brasil: Qual espaço há para o diálogo fraterno nos cursos de formação docente?

Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ALVES, N. *et al.* **Formação dos professores: pensar e fazer**. São Paulo, Cortez. 2001.

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2^a ed. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2014. 428 p.

BRANDÃO, C. R. **A Pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo. Cortez. 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto. 1994.

CERVO, Amado L; BERVIAN, Pedro A. Pesquisa – conceitos e definições. *In: Metodologia científica*. São Paulo: Prentice Hall, 5. ed., 2003. p. 63-77.

CUNHA, Suzy Laura da; DELIZOICOV, Nadir Castilho. A concepção freireana como aporte para a formação permanente de professores de EJA. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 165-185, jan./mar. 2016.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?** Paulo Freire, Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Diversidade Cultural e Educação para todos**. Rio de Janeiro, Graal, 1992.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. **São Paulo em Perspectiva**. vol. 14, nº 2. São Paulo, p. 3-11, abr./jun. 2000.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Atlas. S. A. 2002.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 1992.

PRETTO, N. Entrevista. **Pretextos para Discussão**. v. 3, nº 5. jul./dez. Salvador. 1999.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Editora Intersaberes. 2012.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. vol. 10. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 5ª edição. São Paulo. Cortez. 1992.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. Martins Fontes. São Paulo. 2007.