



A CONCEPÇÃO FREIREANA COMO APORTE PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EJA

CUNHA, Suzi Laura da *

DELIZOICOV, Nadir Castilho **

RESUMO

Apresenta-se neste trabalho resultados de pesquisa que investigou o processo de formação permanente de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocorrido no município de Chapecó, no período de 1997 a 2004. Esse processo foi desenvolvido a partir dos princípios da concepção freireana de educação, durante o Movimento de Reorientação Curricular da Rede Municipal de Educação. O objetivo da pesquisa constituiu-se em apontar limites e possibilidades da formação permanente dos professores. Trata-se de estudo de abordagem qualitativa que teve o questionário e a entrevista semiestruturada como instrumentos para a coleta de dados, junto a professores e coordenadores da EJA. A análise indicou que a formação permanente possibilitou ao grupo de professores a incorporação de práticas freireanas no fazer docente. Os dados da pesquisa também indicaram limites e dificuldades enfrentados na implementação do processo de formação, tais como a resistência a mudanças por parte de alguns professores, a avaliação e a forma como a proposta foi implantada pelos gestores.

Palavras-chave: EJA. Formação permanente. Concepção freireana de educação.

* Suzi Laura da Cunha é Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), onde atua como professora na Licenciatura em Pedagogia. Participa como pesquisadora do grupo de pesquisa Ensino e formação de professores, cadastrado no CNPq. *E-mail:* suzilc@unochapeco.edu.br

** Nadir Castilho Delizoicov é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atua no PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), é pesquisadora no grupo de pesquisa Ensino e formação de professores, cadastrado no CNPq. É professora colaboradora do PPGECT/UFSC. *E-mail:* ridanc.nadir@gmail.com

***FREIRIAN CONCEPTS AS SUPPORT FOR CONTINUED EDUCATION OF YOUTH
AND ADULT EDUCATION TEACHERS***

CUNHA, Suzi Laura da^{*}

DELIZOICOV, Nadir Castilho^{**}

ABSTRACT

This paper presents the results of a study that investigated the process of continuing education of teachers in the Youth and Adult Education program in the municipality of Chapecó from 1997-2004. The process was based on Freire's concepts of education, during the Movement for Curriculum Reorientation of the Municipal School System. The objectives of the research include indicating limits and opportunities for the continuing education of teachers. It is a qualitative study that used a questionnaire and semi-structured interviews with teachers and coordinators in the Youth and Adult Education programs as data collection tools. The analysis indicated that the continued education program allowed the teachers to incorporate Freire's concepts in their teaching. The research data also indicate limits and difficulties faced in the implementation of the education process, such as resistance to change by the part of some teachers and the way that the proposal was implemented by administrators.

Keywords: Youth and Adult Education. Continuing education. Freire's educational concepts

^{*} Suzi Laura da Cunha has a Master's degree in Education from the Community University of the Chapecó Region, where she is a professor of Pedagogy course. She participates as a researcher in the group for research, teaching and teacher education, registered with CNPq. E-mail: suzilc@unochapeco.edu.br

^{**} Nadir Castilho Delizoicov has a Doctorate in Education from the Federal University at Santa Catarina (UFSC) and works in the – PPGE- Graduate Program in Education at the Community University of the Chapecó Region (Unochapecó) and is a researcher in the group for research, teaching and teacher education, registered with CNPq. She is a collaborating professor of the PPGECT/UFSC. E-mail: ridanc.nadir@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

É consenso na comunidade científica que a formação profissional não se encerra com a conclusão da licenciatura, pois os professores no exercício da docência enfrentam situações com características únicas, que exigem respostas únicas. Freire (1992) considera que a formação do professor acontece o tempo todo, é permanente na caminhada de fazer-se professor, é resultado da “condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento”. Ao referir-se à formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Freire salienta que o ato de ensinar e aprender nessa modalidade de ensino não deve limitar-se a simples técnicas mecânicas de ler e escrever. É imprescindível uma prática voltada para uma educação diferenciada, com especificidades do universo do aluno adulto.

No entanto, geralmente o professor da EJA é o mesmo que atua no ensino fundamental e médio pois não há exigência de uma formação específica e muitas vezes tal profissional não teve no âmbito das disciplinas da formação inicial uma discussão sobre essa modalidade de ensino (MARASCHIN; BOLLOCHIO, 2005). É imprescindível que professores da EJA tenham clareza dos desafios a serem enfrentados, pois historicamente na EJA se cruzaram e se cruzam interesses não consensuais, principalmente quando seu público é formado por jovens e adultos trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos do direito à escolarização (ARROYO, 2008).

O documento elaborado pelo MEC (BRASIL, 1999) sobre os referenciais para a formação de professores da EJA, aponta para a necessidade de professores comprometidos e que tenham a possibilidade de “elevar a qualidade da educação”, visando o desenvolvimento do aluno como sujeito histórico, capaz de responder aos desafios do mundo globalizado. O mesmo documento destaca a importância de constituir novas habilidades na formação docente para uma sociedade em constante transformação e considera, ainda, que essa formação necessita ter a escola como espaço de reflexão (BRASIL, 1999). É no cotidiano da escola que propostas de mudanças devem ser levantadas, discutidas e concretizadas, para que se possa promover a tomada de consciência em direção à construção da escola democrática (SAVIANI, 2000).

Assim, o objetivo deste artigo é analisar, com base em dados da pesquisa de Cunha (2014), a formação permanente de professores da EJA, ocorrida durante o período de 1997 a 2004 no município de Chapecó, no âmbito do Movimento de Reorientação Curricular. A

pesquisa de Cunha (2014) derivou do sub projeto de pesquisa “O Movimento de Reorientação Curricular em Teses e Dissertações: a implementação da concepção freireana em redes públicas de ensino” (DELIZOICOV, N., 2011), vinculado ao Projeto interinstitucional da Cátedra Paulo Freire da PUC/SP (SAUL; SILVA, 2011; SAUL, 2014) que investiga a influência da concepção freireana em redes públicas de educação e articula pesquisadores de várias regiões do País (SAUL; SILVA, 2011; DIAS; OLIVEIRA, 2013; DELIZOICOV, N; STUANI; DELIZOICOV, D., 2013; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2014; SAUL, 2014).

De modo semelhante ao processo formativo ocorrido em Chapecó no período referido, vários outros municípios brasileiros, por meio de suas Secretarias de Educação, desenvolveram propostas em sintonia com a concepção de educação de Freire, que é disseminada em sua vasta obra. Em Silva (2004) encontra-se uma análise de algumas delas e em Delizoicov, N. Stuani e Delizoicov, D. (2013) encontra-se análise de trabalhos acadêmicos desenvolvidos em instituições localizadas na região Sul do País que tiveram essas iniciativas como objeto de estudo.

Este artigo está assim organizado, no item contexto da pesquisa apresenta-se a organização efetivada pelos gestores e membros da Secretaria de Educação de Chapecó para que o processo de formação permanente da EJA pudesse se desenvolver; na sequência, no item material e método, estão descritos os encaminhamentos realizados para se obter as informações necessárias para o estudo; em discussões dos resultados são fundamentadas e articuladas as categorias freireanas empregadas para a discussão e a análise dos dados, além disso, quando necessário, estabelecemos relações com outros trabalhos de pesquisa que se subsidiam em premissas de Paulo Freire; nas considerações finais são apontados possibilidades e limites enfrentados durante o processo de Reorientação Curricular, no que se refere à formação permanente de professores da EJA.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A frase de Paulo Freire: “se a educação por si só não muda o mundo, tampouco o mundo é transformado sem ela”, foi bem compreendida por cidadãos chapecoenses, principalmente aqueles que estavam envolvidos no Orçamento Participativoⁱ de 1997, quando definiu-se a Educação como prioridade para o município. Frente aos investimentos feitos no campo da Educação, Chapecó tornou-se referência na modalidade de ensino da EJA. Os

professores tinham, à época, garantido 20% da sua carga horária de trabalho para dedicação aos estudos, planejamento e avaliação das práticas escolares. Esse tempo de pensar e repensar as questões pedagógicas da escola permitiu um trabalho coletivo, integrado no sentido de melhorar a qualidade da educação no município. O processo de reorganização, a concepção de currículo, a mudança para uma outra visão de educação, passou a ser denominado de Reorientação Curricular, que teve na EJA a porta de entrada e estendeu-se para as outras modalidades de ensino como o fundamental e a educação infantil (CHAPECÓ, 1998, 2002).

A política educacional ao organizar e implementar a Reorientação Curricular, faz uma opção pelas práticas que levam as instituições escolares a se tornarem espaços de conscientização e construtores de uma nova cultura transformadora. O Movimento de Reorientação Curricular numa perspectiva crítica busca construir, por intermédio de um processo participativo e inovador, novas práticas socioculturais (SILVA, 2004). Os estudos e discussões apontaram para a definição da Educação Popular como eixo norteador da política educacional em Chapecó.

A organização popular crítica do fazer curricular é capaz de denunciar e superar a prática construtora de sentidos e significados identitários hegemônicos, [...] contribuindo para a transformação participativa da sociedade. Nessa perspectiva, só movimentos de reorientação curricular problematizadores podem ser considerados processos de formação/transformação radical da prática educacional hegemônica que institui a ideologia da positividade como forma de legitimar a negatividade social vivenciada pela comunidade. (SILVA, 2004, p. 348).

O Movimento de Reorientação Curricular em Chapecó envolveu ativamente os educadores e demandou na Secretaria Municipal de Educação e Cultura a realização de eventos os quais deram início ao programa de formação permanente. Pode-se citar entre eles o 1º Seminário de Educação Popular, o 2º Congresso da EJA, o Fórum de Debates, Ciclo de Formação, Conquistas e Desafio “Um lugar onde se Constrói Educação com a Participação Popular” (STUANI, 2010).

A Educação Popular, enquanto opção política da Rede Municipal de Educação, deve-se ao compromisso com a democratização da escola pública e a superação do modelo excludente de educação e para uma nova práxis educacional comprometida com a transformação da realidade sociocultural e econômica vigente, tendo a participação popular como eixo organizador das políticas públicas de educação. (STUANI, 2010, p. 60).

Além de encontros semanais para que o processo de formação de professores da EJA se efetivasse, outras ações foram necessárias, tais como: acompanhamento permanente dos professores pela equipe pedagógica da EJA; embasamento teórico através de oficinas; estudo de textos relacionados à Educação Popular na concepção de Paulo Freire; momentos de estudo e intercâmbio de experiências vivenciadas; desenvolvimento de pesquisa participante com a comunidade e com os educandos; seminários com a participação de alunos professores e palestrantes estudiosos de Paulo Freire. (CHAPECÓ, 2002).

Na primeira Conferência Municipal de Educação, ocorrida em Chapecó no ano de 1997, definiu-se as diretrizes para a educação do município na perspectiva da Educação Popular através da instituição dos Conselhos Escolares como órgãos máximo da escola; a eleição dos membros do Conselho Municipal de Educação; a eleição dos diretores de escolas e Centros de Educação Infantil Municipal; e o compromisso de se realizar a conferência de dois em dois anos (CHAPECÓ, 1998). O documento produzido a partir da conferência destaca o desafio em proporcionar mudanças na educação tradicional até então em vigor.

Diante de todos os desafios que foram colocados no decorrer do ano de 1997 com o trabalho desenvolvido na EJA, percebemos que a superação se dá no fazer, no confronto, não existindo fórmulas para superar as dificuldades. O que ocorreu foi vontade de transformar e criou-se na educação uma rede horizontal de confiança, onde a sinergia ali produzida de maneira coletiva, integradora e democrática, proporcionou as ações de mudança de uma educação que domesticava para uma educação libertadora. (Id., 2002, p. 16).

A EJA se consolidou a partir de 1998 como um programa permanente no município de Chapecó pelo atendimento à grande demanda que naquele ano chegava a 4.238 alunos matriculados, um crescimento de mais de 100% em relação ao ano de 1997. “A EJA em 1998, 1999 e 2000 foi reconhecida pelas fundações FORD e FGV com certificado por mérito (Medalha de Mérito em Gestão Educacional Anísio Teixeira) como um dos 100 melhores programas em Gestão e Cidadania no país.” (CHAPECÓ, 2002, p. 9). Os princípios teóricos de Paulo Freire subsidiaram ações que objetivaram mudanças visando à melhoria na qualidade da educação no município de Chapecó.

Apresentamos a seguir os encaminhamentos metodológicos que permitiram obter informações de professores e coordenadores, que vivenciaram o processo de formação permanente da EJA durante o Movimento de Reorientação Curricular.

3 MATERIAL E MÉTODO

A coleta de dados se deu por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas e entrevista semiestruturada, com o objetivo de aprofundar informações sobre as compreensões dos docentes a respeito da formação permanente. Professores que coordenaram o setor da EJA durante o Movimento de Reorientação Curricular forneceram uma lista com os nomes de 61 docentes; 45 deles foram localizados e a estes encaminhou-se os questionários. O envio se deu por *email* para 27 professores, com retorno de apenas 06; dos 18 questionários entregues pessoalmente retornaram 11. A todos os professores e coordenadores que participaram deste estudo foi encaminhado o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme exigência do Comitê de Ética.

Do total de 17 questionários foi possível obter as seguintes informações: 14 professores estavam efetivos em 2013 época da recolha dos dados, atuaram em sala de aula durante o processo de Reorientação Curricular e participaram sistematicamente da formação permanente; três destes coordenaram a equipe da EJA em um determinado período; um deles tinha cerca de dez anos de docência e os demais 15 anos. Esses professores atuam em distintas disciplinas, tais como Ciências, Geografia, Artes, Matemática, Língua Portuguesa, Língua espanhola, na Coordenação da EJA e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A entrevista semiestruturada foi realizada com quatro professores, que se dispuseram a colaborar com o estudo, sendo que um deles foi coordenador. Os professores estão assim identificados, por exemplo, “EA”, a letra “E” significa que os dados foram fornecidos através de entrevista e a letra “A” refere-se ao professor informante. Quando o professor estiver identificado com uma letra “P” acompanhada de um número, por exemplo “P1”, significa que as informações foram retiradas do questionário. Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os depoimentos dos professores foram organizados em categorias determinadas a *posteriori* são elas: práticas pedagógicas; trabalho coletivo e dialogicidade; sujeito do processo; formação permanente, conforme proposição estabelecida para análise de dados fundamentado no projeto (SAUL, 2012).

=====

4.1. *Práticas pedagógicas*

Durante o período de Reorientação Curricular foram ocorrendo mudanças, uma das mais complexas refere-se à concepção de educação e à ação pedagógica, pois a intenção era desconstruir a lógica fragmentada do planejamento e da ação docente em direção a uma prática:

[...] mais contextualizada e coletivizada, onde os educadores, coletivamente, na condição de sujeitos do processo pedagógico, a partir da realidade e do conhecimento científico, constroem o planejamento da ação docente, e a programação das aulas, de forma que, os alunos também na condição de sujeitos do processo pedagógico tenham aprendizagens significativas para a sua formação cidadã. (MAZZIONI, 2004, p. 117).

Uma das grandes alterações foi a proposta do tema gerador (FREIRE, 1983) como orientador das ações pedagógicas, fundada na concepção da prática transformadora que determina o diálogo com a realidade como categoria permanente e constante no ato de conhecer e reconhecer o cotidiano do educando. Com essa orientação conceitual, a partir das situações concretas, pode-se organizar o conteúdo programático da educação em diálogo com os envolvidos, através da proposta de Freire (1983) para a efetivação da investigação temática.

A proposta política pedagógica da Secretaria Municipal de Chapecó identificou em Paulo Freire o aporte essencial para o desenvolvimento de uma prática educativa libertadora, que tem como princípios a democracia, a cidadania, a autonomia e o trabalho coletivo. Nessa concepção, o sujeito é visto como humano pleno de historicidade e de possibilidades de interação ativa com a realidade (POLI, 2004).

A abertura para uma mudança se colocou como ponto de partida para aqueles que optaram por propor transformações. “É exatamente porque sei que mudar é difícil mas é possível que eu me dou ao esforço crítico de trabalhar num projeto de formação de educadores.” (FREIRE, 2000, p. 96).

Com a definição da concepção freireana como a norteadora do processo de formação deu-se início a um novo movimento pedagógico, segundo o qual o conhecimento não é desvinculado da prática que liberta. Essa mudança demanda uma problematização do conhecimento, implica fazer uma ruptura com a cultura pedagógica historicamente construída

sob uma concepção tradicional de educação. Desse modo, novos horizontes passaram a ser vislumbrados pelos professores.

[...] a gente passou a olhar a educação com outro olhar; a respeitar mais aquilo que era trazido pelos educandos, pelos adultos na época, o conhecimento que era trazido e ressignificado, ele era problematizado junto com eles nos diferentes momentos de estudo e com certeza todo esse processo, os momentos de parada que na época eram semanais contribuíram muito na prática no olhar crítico da educação e na prática também. (EA).

Imagine professores estritamente tradicionais, começarem a dialogar com alunos, acolher os mesmos, pensar as aulas a partir de suas necessidades, foi algo revolucionário e desafiador. (P3).

Pelos depoimentos destaca-se que a formação permanente, na concepção freireana, busca a transformação não apenas da prática, como muitas vezes é o objetivo de oficinas ofertadas esporadicamente em cursos de formação continuada, ao contrário, a formação permanente através da problematização e das discussões visa alterar a forma de pensar e agir, portanto, trata-se de um processo lento de conscientização dos docentes para uma compreensão do por que e para que mudar.

[...] mudou não só a minha prática, mas mudou a minha vida enquanto ser humano mesmo, eu passei a ver o mundo com outros olhos, a sociedade com outros olhos porque ela não mexeu apenas na minha prática enquanto professora ela mexeu na minha concepção enquanto ser humano enquanto sujeito inserido neste mundo, um cidadão, eu sou professora pra quê, eu ensino ciências pra quê, o que o ensino de ciências vai contribuir pra esse aluno da EJA. (EB).

[...] eu me tornei muito mais sujeito acho que eu cresci muito, me ajudou muito como pessoa como ser humano [...] quem sabe um dia a gente construa uma outra experiência semelhante, não vamos fazer a mesma experiência, mas acho que precisa mudar algumas coisas na educação do município. (EA).

Freire (2000) argumenta que cabe ao professor o dever de combater as injustiças, deixando claro que “[...] mudar é difícil mas é possível. A consciência de que é possível mudar o mundo é conhecimento indispensável aos educadores.” (p. 98).

A intensidade de estudos, pesquisas e reflexões, tendo a prática como ponto de partida, qualificou o trabalho pedagógico do coletivo de professores da EJA, que passou a considerar o ato educativo de forma diferenciada da tradicional a qual considera o aluno como receptor de informações.

Quanto à continuidade do processo de Reorientação Curricular, como o vivenciado na rede municipal de Chapecó, os quatro professores entrevistados afirmaram que teriam a possibilidade de avançar para além daquilo que foi produzido, pois possuem maior clareza sobre a intensidade e o objetivo de uma educação segundo os pressupostos de Paulo Freire.

Participaria com certeza. [...] inclusive teria questões para sugerir pra avançar em questões de resistência, muita gente era resistente ao processo e hoje eu teria mais clareza pra lidar melhor com estas resistências, pra criar novos espaços de participação [...]. (EB).

Sim eu participaria, porque pra mim o programa foi muito bom, eu posso dizer assim que eu era uma professora antes do programa e agora sou outra pra mim o programa foi muito rico em aprendizagem [...]. (EC).

Esses depoimentos acenam que através de um trabalho de formação intensivo e organicamente sistematizado pode-se vislumbrar mudanças significativas na forma de pensar dos professores e conseqüentemente em suas ações docentes, o que requer tempo para uma conscientização sustentada teoricamente. De acordo com dados da pesquisa realizada é possível considerar que a reinvenção de aspectos da práxis freireana, construída historicamente, pode ser inserida em sistemas públicos de ensino contrapondo-se a concepções hegemônicas as quais consideram que ações pontuais possam promover alterações no fazer pedagógico do docente. Contudo para que isso possa ocorrer parece ser fundamental iniciativas político administrativas de gestores educacionais, conforme argumentado na contextualização do estudo que foi realizado.

Paulo Freire (1990) destaca a reflexão e a ação na formação de professores, “[...] é um movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no ‘pensar para fazer’ e no ‘pensar sobre o fazer’.” (Ibid., p. 85). A partir do conceito de reflexão, Freire acrescenta duas categorias, a crítica, que resulta na transformação da curiosidade ingênua em inquietação indagadora, e a formação permanente, que pressupõe que nunca estamos prontos. Um dos objetivos da formação permanente é possibilitar a articulação teórica com as práticas pedagógicas, num movimento constante de ação-reflexão-ação,

[...] a construção das questões geradoras realizadas pelo diálogo entre as diferentes dimensões envolviam o pensar, o agir e o teorizar a prática num movimento de reflexão-ação de caráter coletivo”. (P17).

Freire propõe uma pedagogia dialógica, propulsora da ação-reflexão, práxis determinante da conscientização, capaz de possibilitar maior representatividade social do

aluno como cidadão ativo, que se descobre integrante da sociedade na qual está inserido, renunciando ao papel de mero espectador, tornando-se agente transformador da realidade (FREIRE, 1996). No pensamento do autor, o professor deixa de ser visto como transmissor de conhecimentos e é concebido como sujeito portador de um saber teórico e prático que lhe permite enfrentar situações nem sempre previsíveis e construir respostas para situações complexas e singulares, um profissional com atitude investigativa e reflexiva da prática pedagógica.

A formação permanente implica em reflexão crítica da prática pedagógica e construção de diálogo e respeito pelo saber do educando. “É pensando criticamente a prática 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.” (Ibid., p. 18). A reflexão surge a partir da curiosidade sobre a prática docente, curiosidade que inicialmente é ingênua e transforma-se em crítica, na medida em que vai fazendo o movimento de reflexão sobre a ação com vistas a uma ação transformadora.

A formação permanente e o trabalho coletivo podem ajudar o professor a ter maior clareza de seu papel enquanto educador e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho como sujeito que ensina que aprende e que se humaniza nesse processo.

4.2. Trabalho coletivo e dialogicidade

Somente nos constituímos como seres humanos no coletivo e, para tanto, é preciso conviver com o diferente e aprender que existem pensamentos diferentes dos nossos, mas que podem agrupar-se em forma de teia de vivências enriquecedoras para todo o grupo (FREIRE, 1983). A visão de trabalho coletivo é apontada pelos professores quando discorrem sobre o forte envolvimento do grupo nas ações que eram proposta:

[...] participação também dos educadores que trabalhavam com estes alunos. Envolvimento das direções das escolas com os responsáveis pela secretaria da educação para melhorarmos a educação dos jovens e pensar um modelo diferente para atrair os alunos até a escola. (P7).

Freire e Shor (1986) afirmam que a educação libertadora se constitui num estímulo para as pessoas se mobilizarem, organizarem-se e se “empoderarem”. Os envolvidos se ajudam num esforço comum de conhecer e reconhecer o espaço de atuação. O conhecimento é

uma construção social, que está necessariamente interligada ao coletivo. No trabalho coletivo, instigamos o senso da contradição e da oposição ao outro ser humano, mas também reafirmamos nossos princípios e concepções.

O planejamento coletivo e interdisciplinar exigia do grupo envolvido um diálogo constante que, segundo Freire (1992), é um componente essencial na educação comprometida com a construção de sujeitos democráticos:

[...] era o grupo de professores que ia sugerindo por onde a gente vai andar, eu lembro que a gente estudou alguns referenciais [...] então a gente foi estudando, [...] (ED).

Freire assim compreende o diálogo necessário à prática educativa:

Diálogo é uma relação horizontal de A com B. 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 pólos 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, 1992, p. 115).

A experiência dialógica estimula o homem a investigar criticamente o mundo, na intenção de transformá-lo, a dialogicidade exige que o homem se mantenha em uma relação de respeito perante a liberdade do outro, portanto, requer uma relação construída não pela força da opressão e submissão, mas pela capacidade de dialogar. Não existe aquele que só ensina e aquele que só aprende, todos são sujeitos das ideias e comportamentos que vão compor o todo do trabalho que será produzido (FREIRE, 1996). “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Id., 1983, p. 68).

4.3. O sujeito do processo

Não é possível conceber a educação sem identificar o educando como sujeito do ato educativo, identificar não só um sujeito que conhece, mas que vive, age e constrói história, determinando os rumos da sociedade. À medida que os homens exercem sua ação eficaz sobre o mundo, na intenção de transformação pelo seu trabalho, refletindo sobre seu fazer, vão tomando consciência de si e do mundo e se constituindo como sujeito de seu próprio ser (FREIRE, 1992).

Os depoimentos dos professores consideram a intenção de no processo de formação permanente enfatizar a necessidade de se organizar, na escola, um espaço de ensino-aprendizagem que tenha o aluno como sujeito dessas ações:

[...] a gente construía, ... uma outra perspectiva ... eles se consideravam sujeitos, os alunos eles tinham um processo que era interessante de encontro e de diálogo (EA).

[...] os nossos alunos eram muito críticos, os alunos da EJA eram muito críticos ... a gente percebia assim que não era um estudar para tirar nota

[...] era um estudar pra saber mesmo pra aprender". (EB).

A importância de se considerar o conhecimento dos educandos foi observada no depoimento dos professores, como por exemplo:

[...] Levar em conta a realidade do aluno. Conhecer sua história, entender a sua vivência e junto com ele tentar transformar a realidade em que vive (que não é fácil) (P13).

Ouvir os alunos, sentir suas necessidades, ver educação como um espaço de libertação, gostar de gente, assim como Paulo freire. Partir da realidade e fazer análise crítica do conhecimento. (P7).

Há aspectos profundos na percepção e valorização dos saberes e cultura popular, pois significa reconhecer a pluralidade de tempos e espaços, isto é, reconhecer a cultura como matriz da educação. A EJA constitui espaço rico de experiências e os saberes dos alunos podem ser transformados em conteúdos curriculares (ARROYO, 2008).

Não é suficiente que professores e alunos sejam críticos apenas em relação às situações que os cercam, é necessário que os conteúdos apresentados na escola estejam contextualizados à realidade vivenciada pelos alunos e por outras comunidades (FREIRE, 1990).

O grande desafio de uma educação libertadora é a renovação constante da prática, de acordo com as necessidades da população. A Educação para Freire consiste em um conjunto de valores pedagógicos, um compromisso com a população que ao longo da história foi sendo discriminada e excluída da escola.

4.4. Formação Permanente

Na concepção freireana de educação, a formação do professor necessita constituir-se permanentemente pelas próprias demandas de um currículo que é construído a partir das contradições vividas, pelos educandos e educadores em seu cotidiano. Essa concepção desencadeou modificações significativas na forma de trabalhar com o público da EJA, na firme intenção de superar a concepção dessa modalidade como suplência ou como reforço (CHAPECÓ, 1998). Para Freire (1996), formar vai além do movimento de puramente treinar o educando. É preciso se colocar como sujeito em constante transformação num movimento permanente de procura e de curiosidade.

A definição pela concepção freireana de educação, adotada pelo Movimento de Reorientação Curricular, segundo os professores, se deu por entenderem que ela apresenta características necessárias para responder às problemáticas enfrentadas no cotidiano da escola.

A opção por freire veio primeiramente por uma visita a uma experiência lá da EJA de Porto Alegre e a EJA de POA trabalhava a partir de Freire, mas a concepção freireana veio mesmo a partir dos próprios princípios organizados nos PPC'S das escolas que se pautavam em alguns princípios como democracia, trabalho coletivo, cidadania e autonomia além de toda uma inclusão social de uma parcela da população [...] então a concepção freireana ela só veio responder a uma demanda teórica que nós tínhamos e ela veio responder com a prática [...]. (EB).

[...] buscando assessoria porque na verdade também todos os componentes da secretaria nunca passaram por um processo de formação [...] foi um processo de diálogo, de leituras, de visitas de formação e assessoria de outras administrações então essa definição foi exercitando esse diálogo. (ED).

O grupo de professores compreendeu que a concepção freireana apresentava importantes subsídios para orientar o Projeto Político Pedagógico da rede, bem como orientar uma proposta capaz de promover transformações no processo de ensino-aprendizagem de sujeitos adultos.

Tinha uma proposta definida e era essa que estudávamos, o estudo era constante, toda semana, fomos visitar experiência em Porto Alegre de educação de jovens e adultos. O que mais marcou, foi que durante este período que trabalhei na EJA, aprendi mais com a formação mais do que com meu tempo de faculdade. (P9).

Na afirmação do professor (P9) pode-se destacar que a experiência vivenciada forneceu subsídios não só para a atuação docente, mas para a formação do ser humano como cidadão que ensina e que aprende. Na formação permanente não basta refletir sobre a prática pedagógica, é necessário refletir criticamente de modo contínuo e permanente, é um movimento apoiado em uma teoria consistente para que professores em formação possam visualizar possibilidades de mudanças.

Algumas dificuldades e desafios enfrentados durante o processo do Movimento de Reorientação Curricular, foram apontados pelos professores, tais como: a resistência inicial de docentes para envolverem-se em um processo diferenciado e ter que repensar as práticas escolares.

Houve resistência, sim, por medo do novo, por falta de consciência, por não acreditar e pela concepção de política de cada um. [...] Outros continuaram resistindo e fazendo por fazer o seu trabalho [...]. (P17).

Implantar o próprio processo foi desafiador. Era mexer com uma realidade arraigada, viciada, acomodada e 'exigir' que lêssemos, discutíssemos, produzíssemos, planejássemos juntos. E 'o sair do território' onde nos achávamos experts, [...], foi doloroso, aliás, muitos não saíram, outros faziam de conta, mas a maioria bancou esse projeto depois que compreendeu. (P11).

Alterar a prática demanda tempo e conscientização, por exemplo, Delizoicov, N. (1995) analisa uma amostra de professores de ciências naturais que participou do processo de formação permanente de professores, sob os princípios de Paulo Freire, ocorrido na Secretaria de Educação do Município de São Paulo, no período de 1989/1992. São caracterizadas práticas educativas desses professores o que permitiu distinguir três grupos com práticas que se diferenciam entre si. Assim, identificou-se alguns docentes que conseguiram alterar significativamente suas práticas pedagógicas, esses foram considerados professores transformadores; outros por razões diversas não conseguiram alterar a forma de pensar e dirigir a prática docente, constituindo o grupo de professores não transformadores; aqueles cujas práticas apresentavam avanços mas tinham resquícios das práticas tradicionais, constituíram os professores que se encontravam em transição.

A reflexão sobre as dificuldades enfrentadas nos movimentos pedagógicos, segundo Silva (2004), contribui para repensar os limites e as possibilidades das práticas, a mudança implica, necessariamente, em mudar a cultura. Os professores possuem uma bagagem de

conhecimento e certezas sobre a prática docente, decorrente de sua própria história de vida e têm resistência em mudar o que está cristalizado.

Uma outra dificuldade apontada pelos professores foi a forma impositiva da equipe diretiva ao bom desenvolvimento do trabalho.

Algumas coisas não eram bem aceitas pelo grupo, mas eram questões burocráticas e outras eram meio que impostas por diferenças de concepções de educação e sociedade, alguns não aceitavam por exemplo a avaliação descritiva, que hoje também avalio que poderia ter sido diferente [...]. (P13).

Foi um processo que posso definir como contraditório, maravilhoso e dolorido. Dolorido, pois fomos forjadas como ferro com fogo e marteladas, explico, tanto na minha formação como na das colegas, na formação universitária não foi estudado Paulo Freire [...] Maravilhoso por revelar outra realidade e por me ter construído como sujeito e possibilidade de organização e transformação. (P10).

Paulo Freire (1990) adverte que o homem precisa fazer a sua opção, e não pode ser um sujeito neutro: ou adere à mudança ou fica a favor da permanência. Quando isso não ocorre, não significa que a minha ideia será imposta, pois se proceder desta forma, mesmo sendo em favor da libertação e da humanização, trabalhará de forma contraditória e manipuladora atuando para uma educação domesticadora.

O processo de formação dos professores apresentou avanços gradativos buscando a superação de metodologias e concepções tradicionais de ensino. Os desafios que se apresentaram foram frutos de uma experiência em construção com suas limitações e contradições. A dificuldade em trabalhar com uma concepção totalmente diferente daquela que orientava as ações que vinham fazendo como profissionais da educação, foi apontada pelos docentes como um dos grandes desafios que tiveram que enfrentar. A concepção tradicional de educação estava impregnada na prática docente que precisava ser transformada.

[...] lembro que a maior dificuldade era a mudança 'de tudo o que eu tenho pronto' agora tudo precisa ser construído com o aluno [...] isso foi muito difícil. [...] a formação continuada me desafiou a estudar mais profundamente, produzir os textos para trabalhar com os alunos deixando um pouco de lado os livros didáticos. (P8).

A educação tecnicista e tradicional perdura há décadas na educação brasileira e encontra-se impregnada no fazer cotidiano dos professores. Há predominância do uso do livro

didático que determina o currículo escolar, com aulas sempre iguais independente das características ou da idade dos alunos:

É verdade que há professores tradicionais que sabem ensinar os alunos a aprender dessa forma, a maioria deles não se dá conta de que a aprendizagem duradoura é aquela pela qual os alunos aprendem a lidar de forma independente com os conhecimentos. (LIBÂNEO, 2001, p. 01).

As práticas pedagógicas de uma parcela considerável de professores baseiam-se em modelos e fórmulas prontas, que podem ser reproduzidas para contextos diferentes. Para mudar é preciso saber o porquê e para que se deseja mudar, a consciência dos professores no sentido de trabalharem de acordo com as necessidades de aprendizagem de seus alunos, indica o compromisso com seu trabalho na busca por um ensino de qualidade (MARQUES, 2000). A sociedade é por si contraditória e requer repensar a formação de homens capazes de transformar a sociedade, em que o fazer torna-se ação e reflexão, práxis pedagógica, caracterizada pela ação transformadora.

[...] você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 2006, p. 126).

Uma formação permanente e sistematicamente organizada terá maior possibilidade para conscientizar o professor do seu papel enquanto educador e da necessidade de uma ação pedagógica com vistas à formação de cidadãos autônomos e críticos que vislumbrem transformações sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Movimento de Reorientação Curricular do município de Chapecó, foco deste artigo, buscou alterar a prática tradicional de educação, centrada em apenas conteúdos disciplinares tendo o professor como detentor do saber, em direção a uma concepção de educação libertadora, de uma concepção dialógica de ensino aprendizagem, ao se valorizar os saberes tanto dos professores quanto dos alunos, tendo o tema gerador como o desencadeador dos conhecimentos e práticas educativas necessárias para a compreensão da realidade. Assim, são abordados conhecimentos sistematizados que fazem parte de currículos e programas de ensino

de disciplinas, organizados pelo coletivo de professores, que contribuem para que o aluno possa compreender as situações contraditórias em que vive.

O recorte que fizemos neste artigo, sobre Movimento de Reorientação Curricular foi a formação permanente de professores de EJA ocorrida no município de Chapecó, entre os anos de 1997 a 2004, privilegiando a análise dos seguintes aspectos: as práticas pedagógicas problematizadoras, trabalho coletivo e a dialogicidade, o aluno como sujeito do processo educativo e a formação permanente. Conforme destacado, implementações no sentido de se aproximar práticas educativas freireanas em redes públicas só foi possível ao se construir o processo de formação permanente organizado tendo como referencia essas categorias bem como a necessidade da condução de um projeto político administrativo cuja gestão educacional tenha como premissa a concepção de educação de Paulo Freire.

No processo de formação permanente da EJA, a resistência às ações para a implementação da proposta de Reorientação Curricular foi apontada, pela maioria dos professores, como um dos maiores problemas enfrentado no desenvolvimento da experiência de formação, uma vez que a concepção freireana de educação não era algo do cotidiano das escolas e tão pouco esteve presente na formação inicial de boa parte dos professores. Mudar a forma de trabalho depois de anos de formação e de práticas tradicionais não foi tarefa fácil.

Para a efetivação de um processo transformador, torna-se essencial ter clareza sobre os pressupostos de uma educação emancipadora, assim é possível compreender a dificuldade e a resistência de muitos professores uma vez que nem todos tinham conhecimento da pedagogia freireana.

O sistema de avaliação foi outro aspecto questionado pelos docentes que participaram deste e de outros estudos. Portanto, merece ser repensado e analisada a forma como a avaliação se colocou no cotidiano da atividade escolar, uma vez que é apontada como um fator de comprometimento da aprendizagem do aluno.

Prática pedagógica, trabalho coletivo, dialogicidade, o aluno como sujeito do processo ensino aprendizagem e a formação permanente do professor, categorias que direcionaram a análise dos dados desta pesquisa, adquirem conotação diferenciada na concepção de educação freireana contrapondo-se às concepções hegemônicas presentes na educação tradicional.

Esperamos que as possibilidades e os limites e enfrentadas, entre outros aspectos do estudo aqui apresentado, possam subsidiar iniciativas que tenham a concepção freireana de educação como eixo direcionador de práticas transformadoras.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: VÓVIO, Claudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). **Construção coletiva**: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO; MEC; RAAB, 2008. p. 221 -230.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70; LDA, 2009.
- BRASIL. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: SEF, 1999.
- CHAPECÓ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Educação de jovens e adultos**. Chapecó, 1998.
- _____. _____. **Educação de jovens e adultos em Chapecó**. Chapecó, jun. 2002.
- CUNHA, Suzi Laura. **A Concepção freireana sobre a Formação Continuada de Professores**: a EJA no Município de Chapecó. 2014 Dissertação (Mestrado em Educação) - Unochapecó, Chapecó, 2014
- DELIZOICOV, Nadir C. **O Professor de Ciências Naturais e o Livro Didático** (no ensino de Programas de Saúde). Dissertação. 1995. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.
- _____. **O Movimento de Reorientação Curricular em Teses e Dissertações**: a implementação da concepção freireana em redes públicas de ensino (Projeto de Pesquisa). Chapecó: Unochapeco, 2011. Mimeografado.
- DELIZOICOV, Nadir C.; STUANI, Mulinari G.; DELIZOICOV, D.; Reorientação Curricular na concepção freireana de educação: análises em dissertações. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 11, v. 3, p. 684-712, set./dez. 2013.
- DIAS, A. S.; OLIVEIRA, I. A. Presença de Paulo Freire na escola cabana: reorientação curricular na Educação de Jovens e Adultos. **Revista e-Curriculum**, v. 11, p. 713-729, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Educação e mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. SP: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da indignação**. 7. ed. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

=====

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho de professor: em busca de novos caminhos**. 2001. Disponível em: <http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MARASCHIN, Mariglei Severo; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação continuada na EJA: compartilhando saberes e experiências. **Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire**, [s.l.], ano 1, n. 1, jul. 2005.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MAZZIONI, Lizeu. Educação transformando a vida e a Cidade de Chapecó. In: UCZAI, Francisco Pedro; SIGNORI, Andreia Aparecida; BOSENBECKER, Luciane (Orgs.). **Chapecó: uma cidade transformada**. Chapecó: [s.n.], 2004. p. 89-133.

OLIVEIRA, I. A. ; RODRIGUES, M. M. A. Educação de jovens e adultos: a formação de educadores populares freireanos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 2, p. 54-76, 2014.

POLI, Solange Maria Alves. Da fala ao tema gerador: contribuições para o debate no contexto da política educacional. In: UCZAI, Francisco Pedro; SIGNORI, Andreia Aparecida; BOSENBECKER, Luciane (Orgs.). **Chapecó: uma cidade transformada**. Chapecó: [s.n.], 2004. p. 74-87.

SAUL, Ana Maria. Políticas e Práticas Educativas Inspiradas no Pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 14, p. 129-142, 2014.

_____. **Relatório técnico da pesquisa o pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas públicos de ensino a partir de 1990 - período 2010 a 2012**. São Paulo: PUC-SP, 2012.

_____.; SILVA, A. G. O Pensamento de Paulo Freire no Campo das Políticas de Currículo: a democratização da escola. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n. 3, p. 1 -24, dez. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

STUANI, Geovana Mulinari. **A Construção curricular popular crítica no ensino de Ciências Naturais e suas implicações na prática docente**. 2010. Dissertação (Mestrado em



Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

**Artigo recebido em 15/01/2016.
Aceito para publicação em 25/02/2016.**

ⁱ Programa desenvolvido pela prefeitura municipal de Chapecó como um instrumento de participação e decisão dos investimentos do município.