

Formação Continuada na EJA em uma Escola Andarilha

Daiane Ferreira Ferreira¹
Elaine Corrêa Pereira²

Resumo

O presente artigo apresenta reflexões preliminares sobre a formação continuada de professoras/es da educação de jovens e adultos no contexto de uma escola municipal que possui como característica ser uma escola andarilha. Metodologicamente, o trabalho ancora-se na abordagem qualitativa utilizando-se das experiências vivenciadas nos espaços formativos. Utilizamos como aporte teórico o posicionamento dos seguintes teóricos: Freire (2014, 2015), Soares (2011), Anadon e Gonçalves (2018). As reflexões feitas demonstram que a formação continuada é um importante espaço para o empoderamento e construção da identidade da professora da EJA como também um exercício fundamental para a reflexão sobre a práxis.

Palavras-Chave: Andarilhagens; Formação Continuada; EJA.

1. Primeiras palavras

A EJA possui em sua história uma ligação com os movimentos sociais e sua vertente na luta pelos direitos, sobretudo da classe trabalhadora. Nossa pretensão é dialogar um pouco sobre a Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire (EMEJA). O Município do Rio Grande através do decreto nº 14.032 de 24 de junho de 2016 cria a primeira Escola Municipal de EJA e que tem suas atividades iniciadas no ano de 2018. Neste contexto, a esperança ativa a busca por uma nova sociedade e uma nova realidade para jovens, adultos e idosos que buscam a sua formação básica.

A EMEJA como era carinhosamente chamada, e aqui conjugamos o verbo no passado, pois a escola deixou de existir, uma escola onde jovens e adultos eram acolhidos. Sua extinção feita de forma arbitrária e sem argumentação se deu mais pela disputa política na troca de um governo. Embora não acreditemos que haja argumentos cabíveis para justificar o fechamento de escolas, a nossa realidade com a EMEJA foi duramente uma resposta política, rompendo com as suas andarilhagens pelos bairros mais periféricos e zona rural deste município.

Alicerçada nos pressupostos teóricos da Educação Popular, a EMEJA tinha um compromisso pedagógico com os sujeitos que a constituía. Sua identidade estava sendo construída com diálogos, reflexões, erros e acertos como é a realidade concreta do ser

¹ Doutoranda em Educação e Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande; Pesquisadora no Grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas (FORPPE); Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; e-mail: daiane.ferreira13@outlook.com

² Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande. Professora titular da Universidade Federal do Rio Grande - (FURG). Líder do Grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas (FORPPE); Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; e-mail: elainecorrea@furg.br

professora/o nas idas e vindas da prática educativa. Uma escola que dialogava com as comunidades onde estava inserida, construindo uma conexão e aproximação entre os estudantes dos diferentes contextos. Uma escola que ia aonde estavam os sujeitos, estudantes da educação de jovens e adultos.

O contexto da EJA já está marcado pela diversidade e pluralidade seja ele cultural, socioeconômico e territorial, mas quando falamos de uma escola que se movimenta por diferentes bairros essa diversidade e as especificidades emergem ainda com mais potência. É neste cenário tão complexo que nos desafiamos a pensar e organizar a formação continuada com as/os professoras/es da EMEJA. Essa organização se deu juntamente com as docentes da escola e a formação foi caminhando junto com a prática em sala de aula. Na realidade a formação nasce a partir de demandas que emergem da prática pedagógica com os estudantes.

Neste sentido, no que concerne a formação continuada é ainda mais desafiador pensar e articular uma formação que consiga engajamento entre ensinar e aprender ancorados em um compromisso ético e político considerando também a realidade desses sujeitos e seu contexto. Assim o trabalho desenvolvido pelas/os professoras/es da EMEJA estava imbricado pela reflexão-ação-reflexão de suas práticas pedagógicas com o intuito não só do acolhimento, tão necessário para os estudantes da EJA, como também considerando a sua totalidade sócio-histórica com a intencionalidade de refletir profundamente e criticamente sobre os assuntos específicos da escola.

2. As andarilhagens da EMEJA: uma escola marcada pela ousadia

A ousadia está ligada à esperança, mas também por outro lado há o risco. O risco de criar, de se aventurar, de errar e isso requer dedicação e compromisso pedagógico, requer desacomodação. A EMEJA foi ousada não só por ser uma escola de EJA e andarilha, mas também por ousar escutar a comunidade, escutar as demandas de cada lugar, escutar a realidade social dos sujeitos, ousada em ir para lugares onde o direito à educação ainda não tinha se feito presente. Uma andarilhagem que potencializou os saberes de cada lugar, partilhando experiências e vivências, que acolheu e que possibilitou a continuação da escolarização de dezenas de jovens e adultos. Talvez por ela ter sido tão ousada foi interrompida de forma grosseira, sem diálogo, sem explicações, aliás aqui cabe a denúncia de que sua extinção ocorreu de forma cruel onde o chefe do executivo não soube dizer um argumento relevante que justificasse tal atitude. A falta de diálogo e o fechamento da escola de forma arbitrária marcou a história da EMEJA. No entanto, já é comum, sobretudo as

políticas públicas do campo da EJA sofrerem com as políticas descontinuas com a alternâncias de governos.

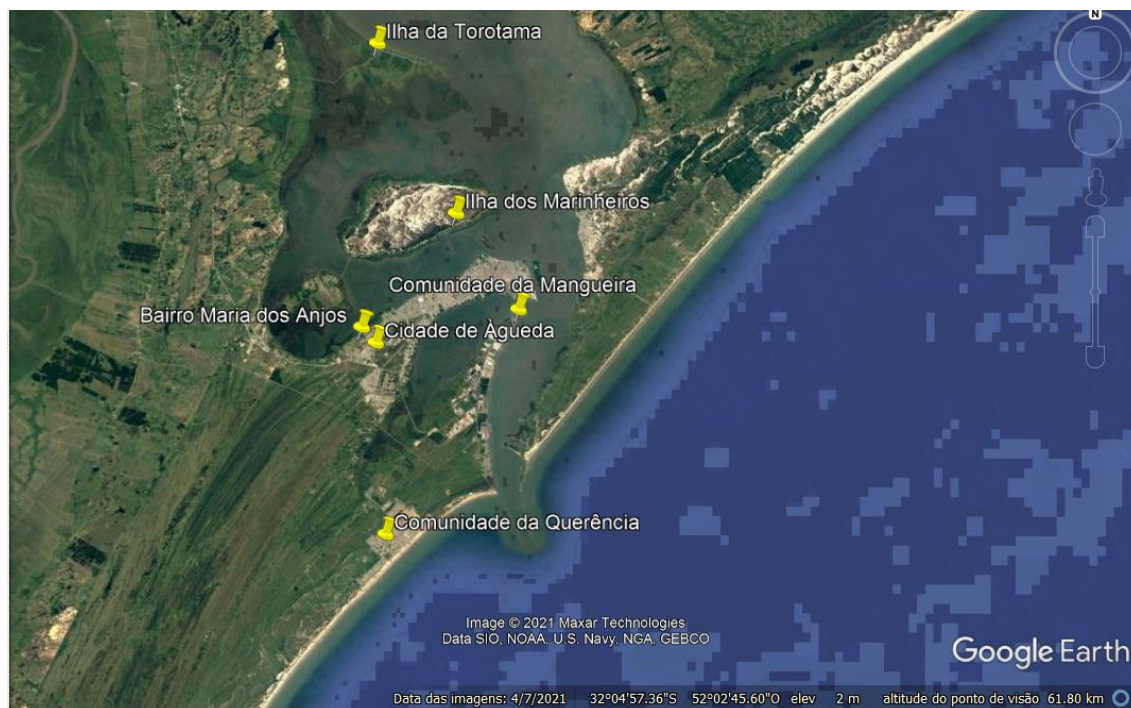
Mas por onde está escola andarihou e quem são os sujeitos que fizeram parte desta história sumária, mas encharcada de afeto, movimento, responsabilidade, respeito e formação. Aqui cabe uma pequena digressão na história para contarmos sobre a criação da EMEJA. Começaremos pelo projeto piloto intitulado Educação para Pescadores -PEPP que iniciou suas atividades no município no ano de 2007 e tinha como propósito possibilitar a formação escolar de pescadores artesanais e agricultores em regime familiar da zona rural. Sujeitos que por diferentes motivos tiveram seu direito à educação violado viam no PEPP a possibilidade de concluir sua formação na educação básica. Dito isso, o projeto atuou nestas comunidades até o ano de 2017. Sua constituição se deu a partir da união de diversos parceiros como a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Secretaria de Município da Educação- SMEd, 18ª Coordenadoria Estadual de Educação, Secretaria de Município da Pesca, Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular Prof.^a Júlia Nahuys dentre outros.

Os professores e professoras que atuavam no PEPP eram acadêmicos de graduação e pós-graduação da FURG. O PEPP ampliou a lente para que o Estado percebesse que havia uma demanda de EJA além disso, protagoniza um movimento de cobrança ao poder público para que algo fosse realizado, visto que um projeto possui inúmeras limitações, sobretudo porque a oferta da EJA é uma obrigação do Estado. Dito isso, mobilizados por esse movimento feito por homens e mulheres que atuavam no PEPP, a EMEJA é então criada a partir do decreto n° 14.032 de 24 de junho de 2016 e começa suas atividades no ano de 2018.

É em 2018 que uma história ousada começa a ser escrita, e as andarilhagens acontecendo em lugares que à educação ainda não havia chegado. Uma frase de um dos estudantes consegue dar a dimensão deste movimento quando este em uma atividade online diz o seguinte: *eu não procurei a escola, foi a escola quem me procurou*. A EMEJA teve a ousadia de andarilhar nos bairros não só apresentando a proposta desta nova escola como também dialogando com homens e mulheres, jovens, adultos e idosos convidando a fazer parte desta história. Aqui demarcava-se que estes sujeitos, são sujeitos em potencial e que esta escola possuía uma organização tempo e espaço que compreendia a realidade destes estudantes.

Antes de aprofundarmos, no que tange a organização desta escola, é fundamental dialogar sobre os contextos em que a EMEJA estava atuando. Para isso, compartilhamos imagens do Google Earth para melhor demarcar estes lugares e compreender a sua distância geográfica.

Figura 1- Município do Rio Grande



Fonte: Google Earth

Como pode-se observar a partir da figura 1 a EMEJA andarilhava por seis contextos distintos. A Ilha da Torotama, por exemplo, possui mais de 45km de distância da área central do município e a escola mais próxima desta comunidade que oferta a modalidade da EJA fica há 23km. Além da distância, há um agravante, pois não existe transporte público que seja compatível com os horários desta escola. Não diferente, as outras comunidades também não possuem escola que ofereça a modalidade. O ponto central não é apenas a política de oferta da modalidade, mas sim uma EJA que acolha e possibilite a permanência do sujeito no processo de escolarização. Estas seis comunidades possuem características distintas, são sujeitos da classe trabalhadora com histórias, memórias, vivências, com uma bagagem de vida. A EJA da EMEJA nunca foi pensada meramente como uma reposição de uma escolarização não realizada, tão pouco percebia este sujeito como um ser diminuído, ao contrário, a organização curricular e metodológica desta escola ia ao encontro das necessidades de aprendizagens que emergiam do próprio sujeito. Dito isso, o conhecimento científico não competia com os saberes oriundo das vivências, os dois se complementavam e davam sentido para cada diálogo realizado em sala de aula.

Ainda no que se refere aos contextos, podemos dizer que a EMEJA começou em três comunidades, sendo elas: a Comunidade da Mangueira, Querência e Cidade de Águeda. No ano de 2019 a EMEJA formou parceria com uma escola municipal de ensino fundamental da comunidade da Ilha dos Marinheiros e posteriormente com a da Ilha da Torotama. Essa

parceria tinha o intuito de possibilitar aos sujeitos destas comunidades a conclusão do ensino fundamental. Deste modo, as aulas eram realizadas pelos professores e professoras destas escolas, e a certificação era realizada pela EMEJA. Cabe ressaltar, que as/os professoras/es que eram responsáveis no desenvolvimento destas aulas participavam dos encontros formativos da EMEJA.

A comunidade Maria dos Anjos, estava em processo de organização para o começo das aulas no corrente ano, no entanto, com a extinção da escola as atividades se quer começaram. Trouxemos este contexto porque corrobora para um melhor entendimento sobre o papel da EMEJA quanto escola pública preocupada com a formação cidadã e que se percebia como instrumento de luta contra-hegemônica. Os estudantes desta comunidade, são cooperados de uma recicladora de resíduos sólidos. Pessoas de baixa renda e alta vulnerabilidade social. Viram na EMEJA a possibilidade de concluir sua escolarização e a escola com toda sua ousadia desenvolveria suas atividades no “galpão” onde ocorre a triagem dos resíduos. Em parceria com a universidade estava sendo organizado e qualificado um espaço para que as aulas ocorressem de forma confortável para todos e todas. Ressaltamos que a escolha das aulas serem realizadas neste espaço foi dos próprios estudantes. Era neste lugar que eles se sentiam acolhidos, pertencentes e capazes de seguir.

A comunidade da Mangueira e Querência foram as primeiras onde a EMEJA começou suas andarilhagens. Na Mangueira as aulas eram realizadas em uma Escola Municipal, já na Querência as aulas eram na Associação de Moradores da Comunidade, uma escolha dos estudantes. Pode-se observar, a partir dos contextos apresentados que a EMEJA sempre se preocupou e respeitou o desejo e a posição dos estudantes. O fato de as aulas acontecerem no espaço físico da Associação de Moradores, nunca foi motivo para desqualificar o trabalho que estava sendo realizado, tão pouco que as/os professoras/es se sentissem menos comprometidos com o fazer pedagógico.

Pensando na realidade concreta da vida destes sujeitos a EMEJA tinha atividades presenciais e a distância. As aulas aconteciam a noite nas segundas, terças e quartas-feiras, as quintas-feiras era o dia da formação continuada das/dos professoras/es. Está organização do tempo e espaço correspondia as necessidades dos sujeitos, pois sabíamos das dinâmicas tanto de trabalho como das relações com a própria comunidade. Este olhar atencioso tanto para os estudantes como também para a realidade e o contexto em que estávamos inseridos era um dos vieses da EMEJA, pois entendíamos que para este estudante permanecer no processo de escolarização à escola precisava dialogar com a realidade.

É neste sentido, que a formação continuada tem um papel importante no que tange responder as necessidades destes sujeitos. Eram nos encontros formativos que além de realizar um aprofundamento teórico que colaborasse com o fazer pedagógico, também era o espaço para as reflexões das situações diversas que surgiam com a prática. Neste diálogo reflexivo que ouvíamos as inquietações, emoções, histórias de vida dos estudantes, a preocupação destas/es professoras/es com o processo de ensino e aprendizagem, a ansiedade e rigidez metódica de como elaborar uma aula propositiva e problematizadora que instigasse a curiosidades dos estudantes. Este momento de troca, de partilha e comunhão fortalecia a unidade deste coletivo de professoras/es e com isso ia se constituindo a identidade de se perceber uma/un professora/o da EJA.

3 O horizonte da formação continuada da EMEJA Paulo Freire

Pensar a formação continuada na EJA se faz necessário como uma possibilidade de ressignificar esta modalidade e o seu currículo. De acordo com Ventura e Carvalho (2013, p. 25) "o reconhecimento da necessidade de formação das(os) professoras (es) para a especificidade da modalidade e a denúncia quanto à falta de formação adequada (inicial e continuada) é recorrente na produção acadêmica". Todavia, a EJA é uma das modalidades de ensino que recebe pouca atenção das políticas educacionais. Com isso, a falta de investimentos na área da formação corrobora para a precarização e a invisibilidade da EJA.

No que se refere as políticas de formação de professoras e professores é sabido que as reformas que se iniciaram nos anos de 1990 foi delineando algumas políticas no campo da formação. É em 1996 com a LDBEN n.9394/96, que se passou a exigir o ensino superior como formação inicial para a atuação no magistério. Dito isso, é possível afirmar que este movimento se tornou um marco histórico no que se refere a formação de professores. A legislação demarcou um prazo de dez anos para que os professores e professoras pudessem se qualificar.

No ano seguinte, foi instituído os Parâmetros Curriculares Nacionais “trata-se de um documento orientador acerca dos conteúdos a serem contemplados nos currículos das salas de aula brasileiras” (ANADON, GONÇALVES, 2018, p. 40). Os PCN’s, corroboraram para que professoras e professores discutissem sobre o currículo e o confronta-se com as características regionais, as pluralidades, especificidades que estão presentes na escola (ANADON, GONÇALVES, 2018). No entanto, as avaliações externas, baseadas no conhecimento dos PCN’s, reduziu a autonomia dos currículos. Ainda sobre as avaliações:

No período de dois mandatos de FHC, 1995 à 2002, são implementados o Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e os Provões aplicados no Ensino Superior. Procurando alinhar a formação de professores às premissas avaliativas surge o Programa de Formação à Distância para professores, a TV Escola, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, entre outras iniciativas para capacitar os professores e professoras (ANADON, GONÇALVES, 2018, p. 40).

Outro momento que é fundamental trazer para o diálogo foi a ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF, que passou a denominar-se Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que como um dos objetivos, equalizou a questão do custo de cada aluno em toda Educação Básica. Um grande avanço para a qualificação do ensino. Em 2009, por meio do decreto n° 6.755/2009 foi lançada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Com esse decreto, a Capes passou a coordenar a formação docente da Educação Básica. De acordo com Anadon e Gonçalves (2018, p.42).

Assim, a CAPES e o MEC passaram, neste período, a propor uma série de cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização e graduação através do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR, da Rede Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - RENAFOR e pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Das legislações mais recentes temos a Resolução CNE 02, de 20 de dezembro de 2019 que, define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* e institui a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. As alterações presentes na nova resolução, marcou um retrocesso no que tange a formação dos profissionais da educação. Isso porque a nova resolução dissocia a formação inicial da formação continuada e desvincula a formação da valorização profissional. Há ainda, a questão de propor uma base nacional comum para a formação continuada, trazendo uma visão reducionista desta formação. Essas mudanças vão ao encontro do viés da composição do Conselho Nacional de Educação, onde os conselheiros na sua maioria possuem um perfil fundamentalista, conservador, privatista e capitalista. O Conselho Nacional dos Secretários da Educação – CONSED e a União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação - UNDIME tiveram seus acentos no CNE retirados. Isso só reforça quais as verdadeiras intencionalidades do CNE que se tornou um órgão do governo deixando de ser uma instituição que respeita a representatividade das redes públicas de ensino.

Diante da realidade e dos movimentos de desmontes que à educação vem sofrendo em todos os setores, articular, planejar, organizar a formação continuada em uma escola é um desafio principalmente porque não há investimento ou suporte técnico e pedagógico para desenvolver uma proposta. Precisamos também convencer, muitas vezes, estes professores da importância da formação continuada, não que eles entendam o processo formativo como algo descabido, mas sim, porque muitos possuem uma carga horária de trabalho excessiva. Pensando neste horizonte a formação precisa ser construída e dialogada com os principais protagonistas que são as professoras e professores.

A perspectiva da formação continuada precisa estar fundamentada teoricamente e ter o cuidado e responsabilidade de não se tornar um processo técnico, onde não ocorre o diálogo e com isso não se construa a relação educador(a)-educando(a) (FREIRE, 2014). Seja qual for o nível da educação, esta não poderá se limitar a um processo instrumental apenas, como também, não poderá ser uma educação baseada apenas na prática e tão pouco que seja uma formação fragmentada e positivista.

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravía e vira autoritarismo (FREIRE, 2015, p.45-46).

Esse movimento indica que é necessário pensar uma formação própria para a EJA (SOARES, 2011) realidade esta, que nos desafia a repensar e ressignificar este espaço de ensino e aprendizagem. Foi neste viés, que a formação continuada com as professoras da EMEJA se construiu. A necessidade de dialogar sobre a modalidade e conhecer seu histórico e especificidades também foram motivadores para realização da formação. O espaço dialógico constituído, foi tomando forma e caminhando na direção das necessidades e inquietações que emergiam da prática em sala de aula. A formação era pensada e articulada por todos os sujeitos envolvidos com a escola, ou seja, desde a situação que surgiu em sala de aula, como também aquelas que transbordam no fazer pedagógico. Cada momento, encontro, era pensado e planejado de acordo com as necessidades e com um rigor ético e reflexivo onde a prática é a principal inspiração.

Dito isso, é fundamental trazer ao leitor como esses encontram aconteciam. Antes da pandemia causada pela Covid-19 nossos encontros eram presenciais todas as quintas-feiras na sede administrativa da escola. Cada professora era responsável por conduzir as discussões na

sua semana, ou seja, a cada quinta-feira uma professora se responsabilizava em conduzir as discussões e a temáticas. Nos primeiros encontros os diálogos foram a cerda da construção do Projeto Político Pedagógico da Escola e também o Regimento da mesma, para posterior aprovação no Conselho Municipal de Educação. A elaboração destes documentos, se deu de forma coletiva, colaborativa e democrática. A participação das professoras e professores neste processo é fundamental não só na constituição da identidade da escola, como também, o viés educativo e de compromisso pedagógico que se tem definido. Para contribuir Veiga (1995, p. 13) nos diz o seguinte:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

A elaboração destes documentos era o início do processo formativo democrático realizado pela EMEJA. Ao aprovar os documentos no conselho, os encontros presenciais se mantiveram trazendo outras discussões que surgiam da prática e da inserção nos contextos em que a escola estava atuando. Os diálogos e reflexões foram acontecendo a cada encontro, sendo que, o professor responsável pela formação na sua semana deveria encaminhar o material escolhido para os colegas com uma semana de antecedência para que todos e todas fizessem uma leitura previa e pudessem pesquisar sobre o assunto. Temas como preconceito linguístico de Marcos Bagno, *A Boniteza de um Sonho* de Moacir Gadotti, *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, *A cruel Pedagogia do Vírus* de Boaventura de Souza Santos, foram alguns dos temas que estiveram presente em nossa formação. Dialogamos também, sobre avaliação a partir de artigos de Cipriano Lucckesi, *Ensino da Matemática Pontos e contrapontos* de Valeria Arantes, Nilson Machado e Ubiratam D'Ambrosio, textos e obras de Djamilia Ribeiro, dentre outros temas como feminismo, feminicídio, racismo, homofobia.

A proposta da formação continuada era um espaço para compreender a EJA, quem eram os sujeitos desta modalidade, quais seus sonhos e desejos, que conhecimentos de vida estes homens, mulheres, jovens, adultos e idosos traziam para a sala de aula e o que eles buscavam no espaço de escolarização. A formação continuada da EMEJA, também era um momento de refletir que a EJA não pode ser reduzida a uma prática assistencialista, mais sim uma prática pedagógica com intencionalidade. O trabalho pedagógico desenvolvido por estas/es professoras/es estava imbricado na reflexão da sua prática num caminho humanizador e que respeite e considere o saber e vivências dos estudantes.

Os caminhos pedagógicos a serem buscados emergem, então, do contexto em que ocorrem. Dessa maneira, a/o professora/o elabora suas práticas pedagógicas não mais no viés *do professor para o estudante*, mas sim do *professor com o estudante*. Refletir sobre o papel da/o professora/o da EJA é fundamental, considerando que muitos sujeitos da EJA já tiveram uma experiência com a escolarização e esse movimento de retorno é a busca por algo, e neste sentido, que precisamos perceber como sujeitos histórico-político-sociais que estão constantemente se constituindo.

Portanto, a formação continuada nos coloca em um momento de reflexão que nos instiga a compreender que a educação é um processo permanente de aprendizagens. Ao pensar e repensar nossa prática há um movimento de desacomodar-se, há uma motivação na construção do conhecimento, há um entusiasmo. Esse momento de partilha, diálogos e inquietações fortalece a unidade coletiva da escola e fortalece o fazer pedagógico de cada um. Pois, as/os professoras/es da EMEJA se percebiam enquanto grupo de trabalho, sendo solidários uns com os outros, contribuindo na construção da proposta pedagógica de cada professor, além disso, as formações proporcionavam um pensamento e uma articulação de ações na escola que houvesse conexão entre as áreas do conhecimento.

Com isso, reforçamos que é fundamental a escola e as/os professoras/es estarem permanentemente abertos não só a realidade dos sujeitos como também a escuta atenta, paciente e criticamente dos sujeitos da EJA. Assim, caminhamos para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática e cidadã. Pensando uma outra escola possível, que acolha, que priorize as relações, um lugar de luta e de esperança, um lugar da organização das classes populares, um instrumento de luta contra-hegemônica, uma escola da comunidade.

4. Algumas considerações

As provocações e reflexões propostas neste texto não se esgotam. O campo da formação continuada, sobretudo da modalidade da EJA é um tema bastante atual e que merece aprofundamento teórico e reflexões sobre a prática pedagógica. É sabido que enfrentamos uma fragilidade histórica na formação das/os professoras/es que atuam nesta modalidade. Muitos docentes atuam na EJA sem ter tido qualquer informação sobre a modalidade, tão pouco compreende que esta emergiu das lutas dos movimentos sociais e populares e que posterior a este movimento se tornou política pública. Sem conhecer a história da EJA caímos no abismo da invisibilidade e reproduzimos o discurso assistencialista e certificador que a EJA carrega na sua caminhada.

Contrapondo esta lógica, a EMEJA tinha o compromisso pedagógico e social com seus professores e estudantes. Buscando por meio da formação continuada um olhar humanizador, respeitando o sujeito que busca sua escolarização e construindo possibilidade de ensino e aprendizagem embasados na solidariedade e cidadania. Os conhecimentos científicos estavam atrelados aos saberes de vida e das vivências dos estudantes buscando assim, uma construção significativa do conhecimento. Dito isso, os encontros formativos corroboravam para um outro modo de se perceber enquanto professora ou professora da EJA, problematizando e organizando suas práticas educativas em diálogo com os sujeitos de cada contexto.

A ousadia da EMEJA e daqueles e daquelas que estavam andarilhando com ela, nos mostrou o quanto uma escola que a dialoga com a realidade é capaz de transformar vidas, pois à educação ainda têm sua importância no processo de humanização do sujeito. Logo, encharcados de esperança, pois vimos na prática a diferença que a formação continuada proporciona ao processo de ensino e aprendizagem, seguimos na luta por mais espaços como o da EMEJA Paulo Freire e que essas políticas públicas não sejam descontinuas devido as trocas de governos. Ao experimentar a formação continuada da EMEJA, podemos afirmar que momentos como estes são fundamentais para a construção de uma educação humanizadora, solidária e cidadã.

Referências

ANADON, S. B., & GONÇALVES, S. D. R. V. Uma ponte para o Futuro:(des) continuidades nas políticas de formação de professores. *Momento - Diálogos Em Educação*, 27(2), 35–57, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8181>

FREIRE, P. *Política e educação*. [organização Ana Maria de Araújo Freire]. 2ªed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia do Oprimido* 57ª ed., rev. e atual - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

SOARES, Leôncio José Gomes. *As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, 2011.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: São Paulo: Papirus, 2003.

VENTURA, J.; CARVALHO, R, M. Formação Inicial de Professores para a EJA. *Revista Lugares de Educação [RLE]*, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 22-36 Jan.-Jun. 2013. Disponível em <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rle/issue/view/1234/showToc>

Educación continua en EJA en una escuela de Andarilha

Resumen

Este artículo presenta reflexiones preliminares sobre la formación continua del profesorado en la educación de jóvenes y adultos en el contexto de una escuela municipal que tiene la característica de ser una escuela errante. Metodológicamente, el trabajo se basa en un enfoque cualitativo, utilizando las experiencias vividas en los espacios de formación. Utilizamos como soporte teórico el posicionamiento de los siguientes teóricos: Freire (2014, 2015), Soares (2011), Anadon y Gonçalves (2018). Las reflexiones realizadas demuestran que la formación continua es un espacio importante para el empoderamiento y construcción de la identidad del docente EJA, así como un ejercicio fundamental de reflexión sobre la praxis.

Palabras claves: Andanzas; Formación continua; EJA.

Formation continue en EJA dans une école d'Andarilha

Résumé

Cet article présente des réflexions préliminaires sur la formation continue des enseignants de l'éducation des jeunes et des adultes dans le contexte d'une école municipale qui a la particularité d'être une école itinérante. Méthodologiquement, le travail est basé sur une approche qualitative, utilisant les expériences vécues dans les espaces de formation. Nous avons utilisé comme support théorique le positionnement des théoriciens suivants : Freire (2014, 2015), Soares (2011), Anadon et Gonçalves (2018). Les réflexions faites démontrent que la formation continue est un espace important pour la responsabilisation et la construction de l'identité de l'enseignant EJA, ainsi qu'un exercice fondamental de réflexion sur la praxis.

Mots-clés: Déambulations; Formation continue; EJA.

Continuing Formation in EJA at a Andarilha School

Abstract

This article presents preliminary reflections on the continuing formation of teachers in youth and adult education in the context of a municipal school that has the characteristic of being a wandering school. Methodologically, the work is based on a qualitative approach, using the experiences lived in training spaces. We used as theoretical support the positioning of the following theorists: Freire (2014, 2015), Soares (2011), Anadon and Gonçalves (2018). The reflections made demonstrate that continuing education is an important space for the empowerment and construction of the EJA teacher's identity, as well as a fundamental exercise for reflection on praxis.

Keywords: Wanderings; Continuing Formation; EJA.